DE EDUCAR A CIVILIZAR,

DILUCIDANDO EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO BAJO EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE PERMANENTE

Juan Carlos Neri Guzmán
Carlos Alberto Rodríguez Castañón
Liliana de Jesús Gordillo Benavente
Veronica Elizabeth Trujillo Martinez
(coordinadores)

EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA

De educar a civilizar, dilucidando el papel de la educación superior en México bajo el enfoque del aprendizaje permanente

EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autentificación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autentificación antiplagio. El proceso de dictaminación y su trazabilidad puede consultarse, así como el libro en Acceso Abierto.

comunicacion-cientifica.com

DOI.ORG/10.52501/cc.409

COMUNICACIÓN CIENTÍFICA
PUBLICACIONES ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN CIENCIA e INVESTIGACIÓN

De educar a civilizar, dilucidando el papel de la educación superior en México bajo el enfoque del aprendizaje permanente

Juan Carlos Neri Guzmán
Carlos Alberto Rodríguez Castañón
Liliana de Jesús Gordillo Benavente
Veronica Elizabeth Trujillo Martinez
(coordinadores)

EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA

De educar a civilizar, dilucidando el papel de la educación superior en México bajo el enfoque del aprendizaje permanente / coordinadores Juan Carlos Neri Guzmán y otros.— Ciudad de México: Comunicación Científica, 2026. (Colección Ciencia e Investigación).

268 páginas : fotografías ; gráficas ; 23 × 16.5 centímetros

DOI: 1052501/cc.409

ISBN: 978-968-9738-91-6

1. Educación continua. 2. Educación superior. 3. Enseñanza efectiva. I. Neri Guzmán, Juan Carlos, coordinador. II. Rodríguez Castañón, Carlos Alberto, coordinador. III. Gordillo Benavente, Liliana de Jesús, coordinadora. IV. Trujillo Martinez, Veronica Elizabeth, coordinadora.

LC: LC5215 E38 DEWEY: 374 E38

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a los coordinadores D.R. © Juan Carlos Neri Guzmán, Carlos Alberto Rodríguez Castañón, Liliana de Jesús Gordillo Benavente y Veronica Elizabeth Trujillo Martinez, 2026. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2026

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2026,
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
comunicacioncientificapublicaciones @ ComunidadCient2

ISBN 978-968-9738-91-6

DOI 10.52501/cc.409

Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
La trazabilidad de la dictaminación puede consultarse, así como el libro en acceso abierto, en https://doi.org/10.52501/cc.409

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Aída Ortega Velázquez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Dra. Alba Jyassu Ogaz Vásquez
Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez

Dra. Alary Pereyra Martínez
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Dra. Alejandra Ballesteros Aureoles
Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl

Dra. Angélica Beatriz Contreras Cueva
Universidad de Guadalajara

Dra. Christian Paulina Mendoza Torres
Instituto Tecnológico de Celaya

Dra. Gabriela Rodríguez Licea
Universidad Autónoma del Estado de México

M.C. Glafira Vázquez Olarra
Universidad Politécnica de Pénjamo

Dra. Guillermina Juárez Villalobos
Universidad Autónoma de Nuevo León

Dra. Luisa Renée Dueñas Salmán
Universidad Politécnica de San Luis Potosí

Dra. Luz Adriana Nápoles Durán
Universidad de Guadalajara

Dra. María Soledad Angulo Aguilazocho
Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Mariana Juárez Moreno
Universidad Politécnica de San Luis Potosí

Dra. Mónica Rodríguez Ortiz
Universidad Autónoma de Zacatecas

Dra. Maribel González Cadena
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Dra. Rocío del Consuelo Delgado Rodríguez
Universidad Politécnica de San Luis Potosí

Dr. Alan Ageo Amaya
Universidad Tecnológica Minera de Zimapán

Dr. Alfredo de Jesús Gutiérrez Gómez
Universidad Tecnológica de Tabasco

Dr. Daniel Castillo Corral
Instituto Tecnológico de Aguascalientes

Dr. Eduardo Cisneros Arredondo
Universidad Politécnica de San Luis Potosí

Dr. Francisco Segura Mojica
Instituto Tecnológico de San Luis Potosí

Dr. Humberto Merrit Tapia
Instituto Politécnico Nacional

Dr. Jorge Luis Fidel Torres Rojas
Universidad Autónoma de Chiapas

Dr. Jorge Zazueta Gutiérrez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Dr. José Luis Juárez Pereyra
Universidad Tecnológica de Tecámac

Dr. José Raúl Luyando Cuevas
Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Juan José Rojas Delgado
Universidad del Valle de Atemajac

Dr. Marco Antonio Medina Ortega
Universidad de Guadalajara

Dr. Pedro Isidoro González Ramírez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Dr. Rutilio Rodolfo López Barbosa
Universidad de Colima, Manzanillo

M.C. Rodrigo Vázquez Arias
Universidad Politécnica de Pénjamo

Dr. Sergio Manuel González Rodríguez
Universidad de Guadalajara

Índice

Introducción 11

1. El aprendizaje permanente como estrategia de civilidad, un análisis de las competencias clave en universitarios
Juan Carlos Neri Guzmán, Nery Diana Torres Meraz, Claudia Vega Hernández, Patricia Rivera Acosta. 19

2. Competencias clave y aprendizaje permanente en la educación superior: percepción de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Selva
Gilberto Abelino Trejo-Trejo, Emmanuel Gordillo-Espinoza . . 45

3. Análisis de las competencias clave de la Comisión Europea y el Aprendizaje Permanente en la Carrera de Gastronomía de la UTVCO
Veronica Elizabeth Trujillo Martinez, Evelyn Itzel Lázaro Juárez . 67

4. Más allá de la cocina: competencias que transforman a estudiantes en profesionales integrales de la gastronomía
Nadia Ramírez Toledo, Aura Lorena Cristóbal Galván, Alary Pereyra Martínez, Mauricio Orlando Arias Carrasco 83

5. Diagnóstico de competencias clave en estudiantes universitarios mexicanos: inglés, habilidades digitales, cívicas y de emprendimiento
Carlos Alberto Rodríguez Castañón, Patricia Gasca Vera, Ana Laura Arteaga Cervantes, Georgina Arteaga Cervantes 103

6. Competencias universitarias y la intención del emprendimiento: vinculación del emprendimiento de la Universidad de Guanajuato
David Rincón Ávila, Irsa Daniela Botello Arredondo, Eliseo López Quevedo 127

7. Evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes de la Universidad Politécnica de Tulancingo, Un enfoque desde el aprendizaje permanente
Liliana de Jesús Gordillo Benavente, Edwin Chofo Ortega de la Cruz, Claudia Vega Hernández, Luis Gerardo González Gordillo 151

8. Percepción sobre competencias de aprendizaje permanente en estudiantes universitarios. Caso de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Nery Diana Torres Meraz, Juan Carlos Neri Guzmán 171

9. Competencias profesionales y experiencias significativas. Caso de estudio de diseño de interiores de la Universidad de Guanajuato
Irsa Daniela Botello Arredondo, David Rincón Ávila, José Alejandro Grimaldo López 197

10. Identificación de las competencias para el aprendizaje permanente en estudiantes de educación superior tecnológica en el estado de Tabasco
Adriana Mariela de la Cruz Caballero, Víctor Adrián Robles Ramos, Víctor Hugo Robles Francia, Teresa de Jesús Vargas Vega, Natalia Cárdenas Díaz 215

11. Identificación de las competencias clave y empleabilidad de egresados del área económico-administrativa de la UTNG
María Carmen Lira Mejía, Edith Magali Mejía Rodríguez, Martha Soledad Landeros Guerra, Silvia Frías Soria 229

Anexo. Evaluación de competencias para la vida: diagnóstico en estudiantes universitarios de administración 247

Sobre los autores 251

Introducción

Juan Carlos Neri Guzmán*

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.00.01

El objetivo de esta obra fue conocer la percepción de las competencias que los alumnos universitarios admitían tener e identificar cómo estas se relacionan con las competencias que un profesionista necesita poseer para integrarse activamente a una vida exitosa tanto en el ámbito laboral como en su desarrollo personal, social y ejercer una ciudadanía participativa. El enfoque es relevante, pues pone en cuestión el modelo de educación que se oferta a nivel superior en instituciones públicas de México, bajo la premisa de ofertar una educación pertinente que permite incorporar a la sociedad profesionistas competitivos. El estudio se fundamentó principalmente en la metodología recomendada por la Comisión Europea (EC, por sus siglas en inglés) (2018) para la formación de ciudadanos acorde con las nuevas formas de convivencia en el mundo, lo cual mide a través de ocho competencias clave: Comunicación en la lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y Conciencia y expresión cultural (véase el Anexo).

Como es evidente, las competencias que busca promover la Comunidad Europea en sus ciudadanos tienen que ver tanto con habilidades duras que los estudiantes adquieren para una formación profesional con un elevado

* Doctor en Ciencias Económicas. Profesor de tiempo completo, Universidad Politécnica de San Luis Potosí. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2711-6797

nivel de competencia, así como el desarrollo de habilidades blandas, que le permitan a los profesionistas ser más conscientes y participativos en los diferentes ámbitos de la vida, como el laboral, familiar, participación cultural, política y de apoyo a las causas sociales, lo que define plenamente su papel de ciudadano.

El estudio se aplicó en algunas instituciones de educación superior de diferentes programas educativos del país para verificar si la metodología resultaba adecuada para ser replicada en países en desarrollo y conocer si existen diferencias significativas tanto entre áreas del conocimiento como en el contexto territorial-regional de las instituciones participantes, lo cual aportaría a los estudios sobre la pertinencia educativa en México.

Esta obra denominada *De educar a civilizar, dilucidando el papel de la educación superior en México bajo el enfoque del aprendizaje permanente*, coordinada por los investigadores Juan Carlos Neri Guzmán, Carlos Alberto Rodríguez Castañón, Liliana de Jesús Gordillo Benavente y Veronica Elizabeth Trujillo Martinez, representa la publicación número 21 de la Colección Investigación Regional para la Atención de las Necesidades Locales, la cual contó con la participación de investigadores de la Red de Investigación Regional en Instituciones de Educación Superior.

El propósito de la obra fue documentar resultados de investigación que permitieran dimensionar el papel de las instituciones de educación superior como centros de formación de ciudadanos que a través de sus competencias logran integrarse plenamente a la sociedad, lo cual tiene a su vez un impacto en la promoción del desarrollo regional. La obra buscó responder al siguiente planteamiento: ¿los modelos educativos y la formación en instituciones de educación superior se identifican con las habilidades que los individuos necesitan para insertarse a la sociedad de manera exitosa en sus diferentes ámbitos?

Los capítulos contenidos en esta obra de investigación fueron sometidos a una evaluación por el Comité Editorial y a un proceso de arbitraje en la modalidad de pares ciegos, logrando integrar 11 capítulos de libro escritos por 31 autores de 11 instituciones de educación superior, 64% de los autores tenían grado de Doctorado, 32% de Maestría y 3% de Licenciatura, 58% fueron mujeres.

La investigación es pertinente, pues en México el gobierno federal se ha

propuesto darle un nuevo sentido a la educación superior a través de promover el aprendizaje a lo largo de la vida, para lo cual instaló la Comisión Nacional de Aprendizaje para toda la Vida como un modelo de educación continua y flexible, que declara como derecho de las personas el autoaprendizaje y la actualización permanente para que estén preparados para enfrentar y adaptarse a los cambios que se registran en su entorno social, económico, tecnológico y ambiental (La Jornada, 2025).

Se espera que los resultados presentados en esta obra puedan ser útiles para identificar áreas de oportunidad que les permita a las instituciones de educación superior evaluar y redefinir los contenidos y prácticas de sus programas educativos para mejorar su pertinencia y atender las demandas definidas a nivel internacional, no sólo para asegurar un mercado laboral afín con las expectativas de los empleadores, sino para formar ciudadanos responsables y conscientes del autoaprendizaje para integrarse exitosamente en la sociedad. Asimismo, deberá ser un llamado para las autoridades educativas, en particular de la educación superior, para diseñar las políticas que hagan posible el tránsito hacia un modelo educativo que facilite el aprendizaje a lo largo de la vida y facilite la transferencia de competencias hacia los ciudadanos.

Este número 21 de la Colección Investigación Regional para la Atención de las Necesidades Locales nos presenta 11 capítulos que abordan el tema de las competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida y necesarias para atender las demandas de una sociedad en un contexto cambiante, y aporta un enfoque regional al presentar casos para diferentes entidades de la República mexicana como Chiapas, San Luis Potosí, Tabasco, Hidalgo, Guanajuato, Oaxaca, Ciudad de México, Estado de México y Colima, llevados a cabo por investigadores de diferentes instituciones de educación superior que colaboran en la Red de Investigación Regional. Las aportaciones se detallan a continuación.

Juan Carlos Neri, Nery Diana Torres, Claudia Vega y Patricia Rivera en un primer capítulo trasladan la metodología diseñada por la Comisión Europea sobre aprendizaje permanente, la cual propone promover a nivel superior ocho grandes competencias para que un ciudadano pueda integrarse activamente a una vida exitosa tanto en el ámbito laboral como en su desarrollo personal, social y de este modo ejercer una ciudadanía partici-

pativa; el estudio validó la aplicación de la metodología para el caso mexicano, encontrando que la competencia más consolidada para explicar el aprendizaje permanente es el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor de los estudiantes. El estudio comparó la percepción de 942 estudiantes de dos instituciones públicas en México (San Luis Potosí e Hidalgo); los resultados son interesantes.

Por su parte, Gilberto Abelino Trejo y Emmanuel Gordillo evaluaron estas ocho grandes dimensiones del aprendizaje permanente propuestas por la Comisión Europea en estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Selva, en Chiapas, México. Encontrando que las competencias más consolidadas se identifican con la comunicación en lengua materna, el trabajo en equipo, la iniciativa y los valores sociales, mientras que se identifican áreas de mejora en el dominio de lenguas extranjeras, uso de inteligencia artificial, participación comunitaria y actividades artísticas, por lo que proponen la consolidación de la formación transversal del estudiantado para dar mayor pertinencia a los programas educativos.

Veronica Elizabeth Trujillo y Evelyn Itzel Lázaro nos presentan una investigación que realizaron sobre las Competencias Clave identificadas por la Comisión Europea y el Aprendizaje Permanente en la Carrera de Gastronomía de la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca, con una muestra de 101 estudiantes; estas autoras encontraron que el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor registran una correlación positiva y significativa con el desarrollo de habilidades analíticas, pensamiento crítico y emprendimiento. Asimismo, hallaron que las competencias sociales y cívicas, junto con la conciencia cultural, están vinculadas con la participación activa en la comunidad y el respeto a la diversidad cultural, evidenciando una formación integral orientada al aprendizaje permanente y a la responsabilidad social del estudiante.

Nadia Ramírez, Aura Lorena Cristóbal, Alary Pereyra y Mauricio Orlando Arias llevaron a cabo una investigación con estudiantes de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO) para analizar las competencias relacionadas con el aprendizaje permanente, el cual parte de un enfoque holístico de la formación, integrando el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente el desarrollo de competencias vinculadas al

aprendizaje permanente, no obstante, existen importantes áreas de mejora en competencias como idiomas, habilidades científicas y participación ciudadana, lo cual, concluyen, acentúa la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras y actividades extracurriculares que fortalezcan las dimensiones menos desarrolladas.

Carlos Alberto Rodríguez, Patricia Gasca, Ana Laura Arteaga y Georgina Arteaga realizan una investigación para conocer el nivel de desarrollo de las competencias del idioma inglés, habilidades digitales, participación cívica y de emprendimiento en 2 680 estudiantes universitarios de 12 instituciones de educación superior de México. El estudio retomó cuatro de las ocho grandes competencias de la metodología propuesta por la Comisión Europea sobre el Aprendizaje Permanente, considerando que representan áreas estratégicas para la formación integral y de empleabilidad en los estudiantes. Los resultados muestran debilidades en el dominio del idioma inglés y un desempeño moderado-alto en las tres competencias restantes.

David Rincón, Irsa Daniela Botello y Eliseo López realizaron una investigación para verificar cómo el espíritu emprendedor y el sentido de iniciativa están relacionados con las competencias matemática y científica, competencia digital, aprender a aprender, dimensiones retomadas de las ocho competencias recomendadas por la Comunidad Europea para consolidar el aprendizaje permanente. El estudio se apoya en algunas de las acciones y actividades que desarrolla el Ecosistema vida UG (Vinculación, Innovación, Desarrollo y Aplicación del Conocimiento) de la Universidad de Guanajuato (UG). Los resultados mostraron que fortalecer las competencias y la generación de espacios de emprendimiento dentro de los ecosistemas universitarios favorece el desarrollo integral de los estudiantes al articular la formación académica con la práctica emprendedora.

Liliana de Jesús Gordillo, Edwin Chofo Ortega, Claudia Vega y Luis Gerardo González llevan a cabo una investigación para evaluar las competencias ciudadanas de 150 estudiantes de Administración y Gestión Empresarial y Negocios Internacionales de la Universidad Politécnica de Tulancingo, desde el enfoque de aprendizaje permanente propuesto por la Comisión Europea. Usando un análisis de conglomerados y factorial, identificaron tres perfiles de estudiantes con distintos niveles de compromiso

cívico, participación social y sensibilidad cultural, por lo que resaltan la necesidad de implementar estrategias educativas orientadas a promover un aprendizaje permanente que combine aspectos cognitivos, afectivos y éticos, con el fin de formar ciudadanos comprometidos y capaces de transformarse y transformar su entorno. Destacan la importancia de atender a aquellos estudiantes con menor nivel de participación social, impulsando su integración y desarrollo integral.

Nery Diana Torres y Juan Carlos Neri hacen un estudio sobre la percepción de 381 estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí sobre el dominio de ocho grandes competencias clave relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, propuestas por la Comisión Europea en 2018 y que son demandadas por empleadores y necesarias para la incorporación plena y exitosa de los ciudadanos en la vida. El estudio mostró que la dimensión de aprender a aprender fue la mejor evaluada, mientras que la más débil se relaciona con las habilidades de comunicación en lengua extranjera.

Irsa Daniela Botello, David Rincón y José Alejandro Grimaldo, por su parte, hacen un estudio para conocer el nivel de tres competencias clave del aprendizaje permanente que tienen los estudiantes de la carrera de Diseño de Interiores de la UG: aprendizaje permanente, aprender a aprender y competencia digital. Los resultados sugieren que la educación superior enfrenta el reto de fortalecer la formación integral del estudiantado, a través de metodologías activas, entornos digitales y experiencias educativas significativas que respondan a las exigencias de un mercado laboral cambiante, altamente competitivo y tecnológicamente interconectado.

Adriana Mariela de la Cruz, Víctor Adrián Robles, Víctor Hugo Robles, Teresa de Jesús Vargas y Natalia Cárdenas llevan a cabo una investigación sobre las competencias relacionadas con el aprendizaje permanente propuestas por la Comunidad Europea en 252 estudiantes de Educación Superior Tecnológica en el estado de Tabasco. El estudio mostró un nivel medio de aprendizaje permanente, donde la competencia mejor percibida fue la competencia digital, mientras que la competencia menos desarrollada fue la comunicación en lengua extranjera. Los resultados muestran que es necesario impulsar las habilidades relacionadas con la comunicación en lengua extranjera.

Finalmente, María Carmen Lira, Edith Magali Mejía, Martha Soledad Landeros y Silvia Frías nos presentan los resultados obtenidos al medir la percepción de las competencias que tienen los egresados del área económico-administrativa de la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato (UTNG) en relación con las competencias ocupacionales y humanas requeridas por el mercado laboral actual. Los resultados son relevantes para analizar la pertinencia del perfil de egreso de los estudiantes; algunas de las competencias identificadas como más consolidadas son administración general, atención al cliente y supervisión, mientras que las competencias humanas más valoradas en ellos son responsabilidad, trabajo en equipo, liderazgo e iniciativa.

Los coordinadores y autores participantes en esta obra estamos convencidos de que en una economía actual caracterizada por cambios dramáticos en la forma de producir, consumir, trabajar y convivir, los cuales son influenciados a su vez por cambios en los grandes paradigmas económicos del comercio internacional, el reacomodo de las cadenas de valor, la redefinición de los grupos económicos, el desarrollo, aplicación y difusión de tecnologías disruptivas, las crisis financieras, bélicas, entre otras, exigen redefinir el papel de los agentes económicos. En particular, esta obra abona a esclarecer el papel de las instituciones de educación superior como agentes que permiten formar ciudadanos que deben incorporarse a una vida íntegra y productiva que les asegure un desarrollo exitoso y facilite su movilidad social y, de manera general, transitar hacia ciudades más habitables, vivibles, seguras y competitivas.

Referencias

European Commission (2018). *Commission Staff Working Document. Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52018SC0014

La Jornada (2025). *SEP instala Comisión Nacional para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/09/17/politica/sep-instala-comision-nacional-para-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida

The Council of The European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning . *Official Journal of the European Union,*

C189, 1-13). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7

1. El aprendizaje permanente como estrategia de civilidad, un análisis de las competencias clave en universitarios

Juan Carlos Neri Guzmán*
Nery Diana Torres meraz**
Claudia Vega Hernández***
Patricia Rivera Acosta****

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.01

Resumen

El objetivo de esta investigación es evaluar las competencias que adquieren los estudiantes universitarios e identificar qué tanto la formación recibida se vincula con las competencias que un profesionista necesita poseer para integrarse activamente a una vida exitosa tanto en el ámbito laboral como en su desarrollo personal, social y ejercer una ciudadanía participativa. El estudio es relevante, pues pone en cuestión el modelo de educación que se oferta a nivel superior en instituciones públicas de México bajo la premisa de ofrecer una educación pertinente que permite incorporar a la sociedad profesionistas competitivos. La investigación se fundamenta en la metodología recomendada por la Comisión Europea (EU, por sus siglas en inglés) sobre aprendizaje permanente que busca formar ciudadanos acorde con las nuevas formas de convivencia en el mundo, lo cual mide a través de ocho competencias: Comunicación en la lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias básicas en cien-

* Doctor en Ciencias Económicas con especialidad en Ciencias de la Gestión. Profesor en la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, México. ORCID: https://orcid.org/0000-00022711-6797 ; correo electrónico: carlos.neri@upslp.edu.mx
** Doctora en Ciencias Sociales. Docente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0576-9073
*** Doctora en Ciencias de la Gestión Administrativa. Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Politécnica de Tulancingo, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5204-5081
**** Doctora en Administración. Profesora investigadora en el Tecnológico Nacional de México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8254-0005

cia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y Conciencia y expresión cultural. El estudio mostró que la competencia que más influencia tiene en el aprendizaje permanente es el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor de los estudiantes.

Palabras clave: *competencias para la vida, instituciones de educación superior, educación para la vida, aprendizaje permanente, calidad educativa.*

Introducción

La educación siempre se ha identificado como el camino más cierto hacia el desarrollo de las personas y las sociedades, por lo que consolidar un modelo educativo efectivo es una prioridad tanto para las autoridades públicas como para los estudiosos del desarrollo. La educación es un derecho social y humano, y se enmarca en su calidad de universal, indivisible e interdependiente (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1993) y según el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos "todas las personas tienen derecho a la educación", la cual hasta la educación media superior es obligatoria.

Así como se reconoce la relevancia de la educación, en el mundo se trabaja por hacer de esta un instrumento para el desarrollo integral de las personas, lo cual cobra mayor relevancia cuando hacemos evidente que la educación es un proceso que inicia con la educación preescolar y concluye con la educación superior, con lo cual se espera que una persona que cubre este proceso formativo, se integre a la sociedad como un agente capaz de desarrollarse por sí mismo y ser a su vez un promotor del cambio al insertarse al mercado laboral, y de esta manera participe en las actividades y resolución de los problemas de su contexto local. En este sentido, la educación es un factor que incide positivamente en la reducción de la pobreza y facilita la movilidad social de las personas (Valverde, 2024).

Un punto de referencia para evaluar el impacto que tiene la educación es realizar estudios en particular en la educación superior para conocer la calidad, cobertura y pertinencia respecto a los programas educativos, la

calidad de los docentes, sobre la infraestructura educativa, la atención de las necesidades del mercado laboral y de la sociedad, así como sobre los conocimientos o las competencias desarrollas por los alumnos tanto en su área del conocimiento como en las habilidades de aprendizaje para la vida, entre otras.

Esta investigación es relevante, pues aborda el desarrollo de competencias que los alumnos en educación superior adquieren y que les son necesarias para que puedan integrarse, una vez concluido este nivel educativo, a una sociedad con una cultura del aprendizaje permanente, lo cual les facilitará no sólo su inserción en el mercado laboral, sino aprovechar las oportunidades, enfrentar los retos y atender las problemáticas que les presenta la vida diaria en la sociedad.

Contexto teórico

Uno de los factores que más ha influido en cómo las personas habitan y conviven en el mundo contemporáneo es sin duda la globalización, caracterizada por la apertura comercial de los países, la movilidad de recursos, bienes, servicios y capitales, lo cual, acompañado por el uso de las tecnologías de la comunicación, el internet y recientemente las tecnologías disruptivas, ha provocado dramáticos cambios en la forma de producir bienes y servicios, en la comunicación entre las personas, así como cambios en el mercado laboral, y en el desarrollo, la dinámica social y económica de las sociedades.

En este sentido, la humanidad ha entrado en una etapa donde en poco tiempo se hacen evidentes grandes cambios, por lo que es importante que las personas mantengan una dinámica y constante actualización de la información y de la forma en cómo se está reorganizando la sociedad. Tradicionalmente la escuela ha sido reconocida como la fuente más confiable para promover la ciencia, generar y difundir el conocimiento y como la responsable de formar a los ciudadanos para que lleven a cabo las actividades necesarias para que las sociedades funcionen eficientemente y las empresas puedan beneficiarse de la aplicación del conocimiento para mejorar y modernizar sus procesos y servicios.

No obstante, hoy se empieza a reconocer la importancia que tiene la educación fuera de las aulas, la educación informal y social, como una base para que las personas se mantengan en una constante actualización y puedan mantenerse en una actividad laboral, escolar, de convivencia, participación y comunicación efectiva en la sociedad en este entorno tan cambiante, donde es necesario adoptar también nuevas actitudes y competencias. Para los ciudadanos, es importante rescatar su papel como agentes económicos que son capaces de aportar ideas y canalizarlas para favorecer su desarrollo personal, pero también de las empresas, instituciones, comunidades y del medio ambiente que los rodea.

De forma oportuna, la Unión Europea resalta la relevancia de desarrollar en las personas nuevos conocimientos, capacidades y actitudes para formar ciudadanos que sean capaces de enfrentar estos cambios e integrarse a los nuevos empleos que se demandan y participen en la actividad social y económica de la sociedad bajo una visión de desarrollar y actualizar sus capacidades a lo largo de la vida.

Hoy se debate no sólo sobre la calidad educativa respecto a formar personas con las competencias y aprendizajes necesarios para que puedan construir su vida de una forma exitosa en las diferentes dimensiones de la vida, sino también la razón de ser de las instituciones educativas, las cuales tienen que redefinir sus funciones para integrar en sus programas educativos el desarrollo de nuevas competencias en los ciudadanos para que sigan participando de manera beneficiosa en esta nueva forma de convivencia en un contexto internacional caracterizado por la innovación y la competitividad.

Considerando el contexto anterior, es importante hacer un recuento de aquellas propuestas que reconocen al aprendizaje permanente como una necesidad para contar con ciudadanos más activos y participativos en una sociedad que está sujeta a cambios e identificar cuáles son aquellas habilidades, competencias, destrezas o actitudes que deben desempeñar para mantenerse en la dinámica social y económica de las regiones. De este modo, a continuación, analizamos las propuestas del aprendizaje a lo largo de la vida, el enfoque de las universidades emprendedoras, el enfoque del derecho a la educación, así como la propuesta del aprendizaje permanente.

El aprendizaje a lo largo de la vida

En las últimas décadas el Instituto de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) ha venido trabajando en una estrategia para reencausar el modelo educativo de las personas en diferentes países. Esta iniciativa reconoce que debido a los grandes cambios en la forma de organización, comunicación, convivencia, producción y consumo en la humanidad, y de los grandes problemas, como el cambio demográfico (envejecimiento y migración), climático, tecnológico y sus efectos en el mercado laboral (nuevos puestos y modalidades de trabajo), es necesario considerar una visión holística de la educación, pero sobre todo del aprendizaje y del autoaprendizaje a lo largo de la vida para que las personas puedan comprender y enfrentar los desafíos de la humanidad, lo cual requiere el diseño de políticas bajo un enfoque multisectorial y transdisciplinario.

Es importante mencionar que este enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida considera el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes y experiencias que una persona acumula a lo largo de toda su vida, por lo que no sólo es el reflejo de un proceso de formación en instituciones educativas, sino que también influyen ámbitos como el laboral, familiar, círculo de amigos, el lugar donde se vive o los sucesos inesperados que ha enfrentado. De este modo, cobra sentido que el aprendizaje a lo largo de la vida tienda hacia la conformación de un ecosistema en el cual el aprendizaje puede ser formal (como el educativo), no formal, informal, en modalidad presencial o a través de medios digitales, individual o colectivo y de manera enfática a lo largo de las diferentes etapas de la vida.

Considerando lo anterior, la propuesta del aprendizaje a lo largo de toda la vida influye positivamente en la formación integral de las personas: en su condición de empleabilidad, su personalidad emprendedora, su bienestar y la mejora significativa de su entorno, gracias al desarrollo de habilidades, capacidades, prácticas saludables de autocuidado, de comunicación y participación en su comunidad, lo que coadyuva en la movilidad social de los

ciudadanos y abona al desarrollo sostenible (el autoaprendizaje para los ciudadanos mismos, para los demás y para el planeta).

De tal manera planteado, es importante reconocer que para que el aprendizaje a lo largo de la vida pueda implementarse y tenga éxito, se requiere de una estrategia integral que considere no solamente los centros educativos, sino también los centros laborales, las instituciones de salud, oficinas de gobierno, centros empresariales y una gran cantidad de organizaciones sociales y empresariales como agentes del cambio, así como de espacios y medios donde se promuevan el desarrollo de estas competencias, habilidades, actitudes y experiencias, por lo que el tema se torna complejo e incierto de lograrse.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) reconoce la relevancia de la educación formal en las escuelas para promover el aprendizaje de las personas, no obstante, admite que se debe trabajar en consolidar la dimensión social, lo cual se vincula con la educación no formal o informal y se refiere a competencias relacionadas con la identificación y participación de los ciudadanos para con la comunidad, lo que permita consolidar el aprendizaje continuo.

En este sentido resalta la relevancia de las instituciones de educación superior (IES) para generar y transmitir conocimientos y desarrollar las competencias en los ciudadanos, no obstante, es necesario que "evolucionen" hacia instituciones de aprendizaje a lo largo de la vida para que coadyuven en la atención de los retos globales y atiendan las necesidades de los diferentes segmentos de población, niños, jóvenes y adultos, bajo diversas modalidades que les permitan ser instituciones más prósperas e inclusivas (UIL, 2023).

Asimismo, el aprendizaje a lo largo de la vida visualiza ciudadanos conscientes, autónomos e independientes que tengan la convicción de actualizar sus competencias y habilidades para adaptarse a un entorno altamente cambiante, es decir, con inclinación al autoaprendizaje (aprender a aprender) que no necesariamente dependan de una escuela formal para lograrlo, que hagan uso de nuevos sistemas de conocimiento y que autodiseñen su proceso de aprendizaje. Todo ello puede dar lugar a la creación de ecosistemas de aprendizaje.

Para lograr avanzar en la consolidación del modelo de aprendizaje a lo

largo de la vida, un grupo de expertos (UIL, 2021) identificó una serie de ocho grandes desafíos que hay que abordar para que en el mediano y largo plazo sea viable transitar hacia un modelo de desarrollo personal-social saludable, los cuales son los siguientes:

- Sólido tejido social. Contra la pobreza, la discriminación y la desigualdad.
- Financiamiento suficiente y movilización de recursos. Responsabilidades compartidas de financiamiento.
- Tecnología accesible y bien utilizada. Infraestructuras digitales de acceso abierto y protección de derechos fundamentales.
- Uso crítico de las redes sociales. Contrarrestar la desinformación y promover el aprendizaje colectivo.
- Múltiples espacios para el aprendizaje. Uso de la infraestructura existente para el aprendizaje.
- Políticas educativas inclusivas. Garantizar planificación y programación basadas en las necesidades.
- Valor comunal de la educación y el aprendizaje. El aprendizaje a lo largo de la vida como un bien social, no como una mercancía.
- Cambio cultural hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. En los sistemas educativos, las instituciones y la mente de las personas.

Uno de los desafíos para el aprendizaje a lo largo de la vida es la consideración de la infraestructura física necesaria para hacer extensivos los aprendizajes, lo que contempla aprovechar los espacios disponibles ya existentes como museos, centros comunitarios, centros religiosos, así como los centros escolares, haciendo hincapié en las instituciones de educación superior que disponen a su vez de bibliotecas, laboratorios, centros de capacitación, las cuales, con apoyos financieros e incentivos, podrían ampliar su infraestructura (física, administrativa y de servicios) para ofrecer estos conocimientos, habilidades y experiencias de aprendizaje alternativas y que les permita convertirse en instituciones de aprendizaje permanente.

Las universidades emprendedoras

Una manera de ver la competitividad y pertinencia de la educación es a través de las propias instituciones, en este sentido resalta la posición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD, por sus siglas en inglés] (2022) que permite hacer un análisis de las instituciones de educación superior desde el punto de vista de formación emprendedora de los estudiantes, con lo cual la universidad estaría poniendo en la sociedad personas capaces de enfrentar los retos que le impone el contexto.

La propuesta conceptual tiene como fundamento el análisis de universidades y cómo estas promueven de manera sistemática el emprendimiento en los estudiantes, para lo cual consideran ocho grandes características: Gobernanza y liderazgo, Capacidad organizacional, Enseñanza y aprendizaje emprendedor, Preparando y apoyando a los emprendedores, Intercambio de conocimientos y colaboración, Capacidad y transformación digital, La institución internacionalizada y Medición del impacto (OECD, 2022).

La relevancia del emprendimiento para las personas y la sociedad, radica en que proporciona habilidades y capacidades para que los estudiantes puedan enfrentarse al mercado laboral y la vida con mejores condiciones para llegar a ser independientes y autosuficientes con base en emprendimientos o consolidación de empresas o instituciones, lo cual favorece el crecimiento del mercado local y reduce el impacto de los cambios en el mercado laboral (Neri, 2024).

Para lograr esto, las universidades deben cumplir con las siguientes características:

1. Gobernanza y liderazgo, le permite a la universidad consolidar una cultura de emprendimiento e innovación en sus estudiantes.
2. Capacidad organizacional, se refiere a los recursos que una universidad destina para asegurar el desarrollo de competencias y habilidades emprendedoras de los estudiantes, pudiendo ser recursos monetarios, físicos (infraestructura), humanos (administrativos y docentes), gestión de incentivos, administrativos (planes, programas, conocimientos, experiencia).

3. Enseñanza y aprendizaje emprendedor, refleja la capacidad que tiene la universidad para involucrar al estudiante a un proceso innovador de formación, experiencias, habilidades, competencias y acceso a conocimientos para desarrollar su mentalidad emprendedora.
4. Preparando y apoyando a los emprendedores, refleja la capacidad que tiene una universidad para convencer a un estudiante de emprender un negocio a través de plantear sus objetivos y alcances comerciales, sociales, ambientales y los demás relacionados, para lo cual les ayuda a transitar desde plantear una idea hasta implementarla, incluyendo alternativas de financiamiento y operar en un modelo de ecosistema de emprendimiento.
5. Capacidad y transformación digital, hace referencia a la capacidad que tiene una universidad para adoptar y facilitar el uso y transformación de las tecnologías digitales para complementar la formación emprendedora e innovadora de los estudiantes.
6. Intercambio de conocimientos y colaboración, se refiere a la capacidad que tiene una universidad para colaborar con los diferentes actores del ecosistema de emprendimiento para promover la aplicación y explotación del conocimiento y la tecnología en beneficio del desarrollo social, cultural, ambiental y económico de la sociedad, lo cual se convierte en un modelo de creación de valor.
7. La institución internacionalizada, demuestra la capacidad de una universidad para ampliar los recursos y procesos educativos, de investigación, de intercambio de conocimientos y tecnología al ámbito internacional para que los estudiantes accedan a métodos de enseñanza, formas de pensar y emprender alternativas.
8. Medición del impacto, hace referencia a la capacidad que tiene una institución de educación superior para evaluar el impacto que tiene la formación emprendedora tanto en la propia institución (procesos o estrategias) como en el entorno y sobre las partes interesadas (locales e internacionales) a través del registro de evidencias y seguimiento de indicadores.

Esta propuesta es una reflexión sobre cómo las universidades son un actor clave para atender los complejos retos de nuestros tiempos a través de

promover la formación emprendedora de los ciudadanos que coadyuven a generar valor agregado social y económico.

El derecho a la educación

En México una manera de evaluar si los centros educativos están cumpliendo su función de formar ciudadanos que se incorporan a la sociedad y logran desarrollarse con éxito en ella, es aplicar una metodología que ha desarrollado el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2024) basándose en factores agrupados en tres grandes dimensiones: disponibilidad, accesibilidad y calidad educativa. La disponibilidad hace referencia al acceso que tiene la población a los servicios educativos tomando en cuenta aspectos como instituciones, infraestructura, personal, planes, programas y materiales educativos; la accesibilidad considera aquellos aspectos que pueden limitar el acceso a los servicios educativos como la capacidad económica, su lugar de residencia o alguna condición de vulnerabilidad, así como discapacidad, idioma, etc.; la calidad educativa, por su parte, considera aquellos factores que hacen que un estudiante ingrese, permanezca, transite y egrese de un modelo educativo pertinente que le otorgue los aprendizajes y competencias adecuadas para insertarse de forma adecuada en la sociedad (tabla 1.1).

Tabla 1.1. *Marco Analítico del Derecho a la Educación 2024*

Dimensión	Subdimensiones
Disponibilidad	Instituciones, infraestructura, personal, planes y programas, materiales
Accesibilidad	Física, económica
Calidad	Calidad de los medios, habilidades y conocimientos profesionales de los educadores, calidad de los procesos, aprovechamiento, relevancia

Fuente: Coneval (2024).

Respecto a esta metodología, resalta que, en cuestiones de calidad, la relevancia de la educación radica en que los estudiantes adquieren conocimientos significativos para los diferentes ámbitos de la vida humana, pertinentes para su entorno y relevantes para facilitar su participación en la sociedad.

El aprendizaje permanente

Asimismo, otra manera de estudiar la pertinencia de la educación y las instituciones, en particular las de educación superior, es utilizando la metodología definida por la Unión Europea sobre el aprendizaje permanente, el cual considera ocho grandes competencias clave que según expertos son necesarias para que todas las personas logren su desarrollo personal, económico, su inclusión social, hábitos sostenibles, una ciudadanía activa y una concepción consciente de la vida. Estas competencias se desarrollan gradualmente a lo largo de la vida, ya sea a través del aprendizaje formal o informal, donde interviene la escuela, la familia, el ámbito laboral, el lugar donde vive y otros espacios donde se desarrolla el ciudadano.

En esta concepción del desarrollo una competencia clave es definida como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, entendiendo estas como:

- El conocimiento concebido como la comprensión de un tema específico y que está fundamentado en teorías, hechos, ideas o conceptos que ya han sido desarrollados.
- Las habilidades representan las capacidades que desarrolla una persona para aplicar los conocimientos adquiridos para lograr un resultado o llevar a cabo determinados procesos.
- Las actitudes reflejan la disposición y mentalidad que tiene una persona para reaccionar ante una situación, idea o persona.

Las competencias que deben desarrollar las personas son: 1. competencia en lectoescritura, 2. competencia multilingüe, 3. competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, 4. competencia digital, 5. competencia personal, social y de aprendizaje, 6. competencia ciudadana, 7. competencia emprendedora y 8. Competencia de conciencia y expresión cultural.

La propuesta del aprendizaje permanente se fundamenta en que, una vez desarrolladas estas competencias, el éxito e independencia de las personas en la sociedad depende de saber usarlas y, en su caso, combinarlas

para aplicarlas en diferentes contextos o situaciones, como si fueran una caja de herramientas para la vida.

Algunas habilidades o competencias específicas son el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la capacidad de innovación, las habilidades de comunicación y negociación, las habilidades analíticas, el análisis numérico, la creatividad, las habilidades interculturales, entre otras (The Council of The European Union[CEU], 2018).

Este estudio retoma los principios de los postulados de la Unión Europea sobre el aprendizaje permanente para verificar cómo los estudiantes universitarios perciben las competencias que lo determinan. Si bien es reconocido que estas competencias se forman y se van consolidando durante el trayecto de vida de las personas y que están determinadas por el contexto en el que se involucra, resulta relevante conocer cómo se han consolidado en jóvenes que han mantenido una trayectoria de estudio hasta el nivel superior para conocer sus características antes de integrarse al mercado laboral, así como a la vida social y económica plena.

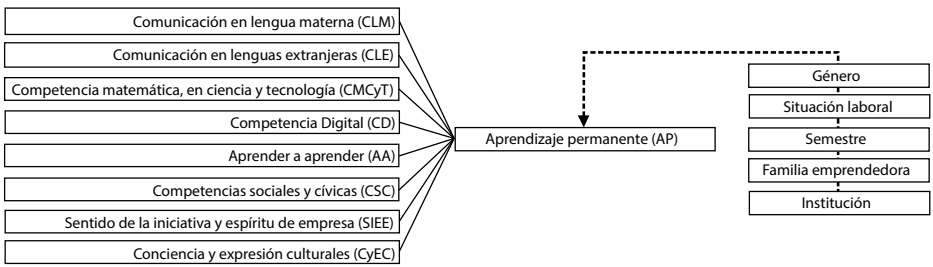
Metodología

El objetivo de esta investigación fue evaluar las competencias que adquieren los estudiantes universitarios e identificar qué tanto la formación recibida se identifica con las competencias que un profesionista necesita dominar para integrarse activamente a una vida exitosa tanto en el mercado laboral como en su desarrollo personal, social y ejercer una ciudadanía participativa. Para llevarla a cabo se tomó como referencia la metodología definida en el Documento de Trabajo integrado por la Comisión Europea (EC, por sus siglas en inglés)) sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (EC, 2018)

Las competencias identificadas como clave para el Aprendizaje Permanente en el marco de la Unión Europea son ocho: Comunicación en lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y, Conciencia y expresión cultural. La Comisión Euro-

pea recomienda que estas competencias sean el punto de referencia para sustentar el diseño de las políticas educativas, de formación y aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, para fortalecer esta metodología de investigación se diseñó una nueva dimensión que permite medir la percepción que tienen los estudiantes sobre las capacidades que tienen para enfrentar la vida, considerando aspectos como lo laboral, empresarial, la vida social, la vida personal, enfrentar eventos inesperados, identificar oportunidades y enfrentar la vida diaria, lo cual evalúa de manera general el aprendizaje permanente. Esta dimensión representó la variable dependiente en este estudio (figura 1.1).

Figura 1.1. *Modelo de aprendizaje permanente y factores determinantes*



Fuente: elaboración propia.

El instrumento de investigación utilizado consistió en un cuestionario que contempló 52 variables, cinco de contexto: género, situación laboral, semestre, familia emprendedora y universidad, y 47 relacionadas con aspectos para medir las competencias definidas por la Comisión Europea: Comunicación en lengua materna (3), Comunicación en lenguas extranjeras (3), Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología (3), Competencia digital (6), Aprender a aprender (5), Competencias sociales y cívicas (15), Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa (7), Conciencia y expresión cultural (5). Asimismo, se creó una variable que mide el aprendizaje permanente general mediante siete variables. Las variables de contexto se abordaron como dicotómicas y las variables para medir las competencias y el aprendizaje permanente se plantearon en escala Likert de cinco categorías de acuerdo. Para evaluar las competencias y la pertinencia de las variables que las conforman se realizó una prueba de fiabilidad esta-

dística a través de la prueba de Omega de McDonald, la cual se ajusta para las escalas Likert con las que fue medida la percepción de los universitarios.

Por su parte, para facilitar el análisis de la información, cada dimensión fue estimada como una variable independiente utilizando un análisis factorial de reducción de dimensiones con base en las variables que las definían. Asimismo, para facilitar el análisis, cada valoración en cada competencia, producto del análisis factorial, fue estandarizada. La estandarización permitió transformar el valor original de la competencia en una escala que oscila entre 0 y 10, la cual respeta la relación que existe entre la percepción y la competencia. De esta manera, un valor mayor refleja un aumento en la percepción de la competencia de los estudiantes. El manejo de la información se realizó con el uso del software estadístico SPSS v. 25.

La estandarización se realizó utilizando el método tradicional ajustado para una escala de 0 a 10:

$$X_{Std} = (X_i - X_{min}) \times \left(\frac{10}{X_{max} - X_{min}}\right)$$

El estudio se fundamentó en la percepción que manifestaron 942 estudiantes de dos instituciones de educación superior que accedieron a realizar el estudio; estas fueron la Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP, 81%) y la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT, 19%) en los programas educativos de Administración y Gestión Empresarial; 31.2% de los participantes fueron hombres y 68.8% mujeres; 72.6% de los estudiantes manifestó que tenía experiencia laboral; 58.8% de los estudiantes manifestó que provenía de una familia que tiene o había tenido una empresa. Por su parte, 40.7% de los estudiantes estudiaba hasta el cuarto semestre y 59.3% lo hacía del quinto semestre en adelante.

Esta investigación buscó verificar si estas competencias, diseñadas para estudiantes europeos, se identifican con las características de los jóvenes universitarios en México e identificar cuál de las competencias tiene una mejor relación con el aprendizaje permanente. Entre las preguntas de investigación se plantearon las siguientes: ¿el género incide en alguna de las competencias para la vida?, ¿que un alumno provenga de una familia con un negocio tiene influencia en las competencias del aprendizaje permanen-

te?, ¿la condición laboral del alumno es un factor que incide con las competencias del aprendizaje permanente?, ¿las competencias del aprendizaje permanente difieren entre instituciones de educación superior? Asimismo, como hipótesis se planteó probar que la competencia Aprender a aprender es la que tiene mayor relevancia en el Aprendizaje permanente.

Cada una de estas competencias se conciben de la siguiente manera:

Comunicación en lengua materna. Representa el nivel de alfabetización del estudiante y se considera la base para el desarrollo del resto de las competencias clave y del aprendizaje posterior al sistema educativo, refleja el rendimiento escolar y es un determinante para el progreso cognitivo.

Comunicación en lenguas extranjeras. El aprendizaje de lenguas extranjeras como un potencial de comunicación, se considera una de las competencias clave para el aprendizaje permanente, si bien en Europa esto se debe a la libertad de movimiento de los ciudadanos, la cual es importante debido a la proximidad territorial donde se usan diferentes lenguas, en países como México otorga una mayor integración de los ciudadanos debido a la presencia de empresas extranjeras provenientes de diferentes países, por lo que la competencia se vuelve pertinente. También se incluye la comunicación con grupos vulnerables.

Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología. Esta competencia hace referencia al uso de las matemáticas, la ciencia y la tecnología como un instrumento que le permite a los ciudadanos y a la sociedad en general atender sus problemas y los grandes retos de la humanidad. Esta competencia se relaciona con las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas)

Competencia digital. Se refiere a la capacidad que tiene un individuo para hacer uso de dispositivos, software, aplicaciones, redes sociales, internet, equipos de cómputo o teléfonos inteligentes e infraestructura tecnológica para acceder a información, conocimientos, habilidades, competencias, comunicarse, acceder a mejores oportunidades y resolver de una mejor manera los problemas que enfrenta en sus diferentes ámbitos.

Aprender a aprender. Esta competencia considera desde un enfoque integral el desarrollo personal (bienestar físico y emocional), las estrategias de aprendizaje (permanente), las competencias sociales (autogestión, interacciones personales y trabajo en equipo) y competencias transversales

como la resiliencia, la incertidumbre y la complejidad, para que los ciudadanos que serán los responsables de gestionar los empleos futuros se adapten a un mundo en transición hacia la automatización de las actividades y la aparición de nuevas carreras.

Competencias sociales y cívicas. Estas competencias son consideradas relevantes, pues es necesario que los ciudadanos desarrollen y demuestren un compromiso cívico, valores y consciencia para participar en la resolución de los grandes problemas de la sociedad para lograr consolidar un futuro cierto, pacífico, inclusivo y sostenible, ante problemas como la migración, el cambio demográfico, el cambio climático, etc. Por lo que cuestiones como tolerancia, respeto, justicia, empatía, solidaridad, compromiso social, se vuelven factores determinantes para lograrlo, lo cual puede atenderse desde la educación.

Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. Esta competencia le permite a un ciudadano, a partir de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales, transformar las oportunidades e ideas en acción, por lo que favorece la creación y consolidación de empresas, así como aumentar la empleabilidad. En este sentido, la escuela se convierte en un punto de referencia para la educación, la formación y el aprendizaje en el desarrollo de una mentalidad y aptitudes empresariales.

Conciencia y expresión cultural. Se refiere a la capacidad de un ciudadano para llevar a cabo una participación más activa y comprometida con su desarrollo cultural y creativo, lo cual logra cuando es consciente de su identidad sociocultural, que redunda a su vez en una mayor interacción, empatía, inclusión y movilidad, así como en el desarrollo económico, social, regional y en la sostenibilidad de la sociedad.

Aprendizaje permanente. Es una variable que permite medir la capacidad que tiene un estudiante universitario para enfrentar los retos, problemas y oportunidades que se le presentan en la vida diaria, como son el empleo, el emprendimiento, los eventos inesperados, las actividades personales y sociales, como una manera de medir el aprendizaje permanente.

Para verificar cómo las variables de contexto influyen sobre las competencias del aprendizaje permanente se realizaron pruebas estadísticas no paramétricas para muestras independientes, aplicando en este caso la prueba U de Mann-Whitney, considerando que las variables se plantean con dos

grupos, así género con hombre y mujer, empleabilidad (sí/no), familia con empresa (sí/no), universidad (Universidad Politécnica de San Luis Potosí y Universidad Politécnica de Tulancingo) y semestre (alumnos de los primeros cuatro semestres y alumnos del quinto semestre en adelante). Esto nos permite confirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las categorías respecto a la competencia en cuestión.

Asimismo, para verificar la relación que existe entre las competencias del aprendizaje permanente se realizó un análisis de correlación lineal bivariada con el coeficiente de Pearson, considerando que las competencias se miden de manera cuantitativa y fueron estandarizadas en escala de 0 a 10, donde 10 tiende a una mejor percepción de la competencia por los estudiantes universitarios. El coeficiente se interpreta en una escala entre −1, cuando la relación entre las variables es inversa y perfecta, y 1, cuando la relación es perfecta y positiva; para este caso los valores tendientes a 0 se interpretan como falta de relación entre competencias. Para verificar que las variables tienden a una distribución normal se estimaron los coeficientes varianza, curtosis y asimetría: Comunicación en lengua materna (3.492, −0.255, −0.295), Lenguas extranjeras (7.323, −0.698, −0.219), Competencia matemática en ciencia y tecnología (4.746, −0.593, −0.074), Competencias digitales (3.894, 0.649, −0.795), Aprender a aprender (3.179, 1.4, −0.882), Competencias sociales y cívicas (3.807, 0.278, −0.567), Iniciativa y espíritu empresarial (3.737, 0.039, −0.64), Conciencia y expresión cultural (6.099, −0.559, −0.219) y Aprendizaje permanente (2.884, 0.593, −0.625), respectivamente, lo que mostró un modelo adecuado.

Por su parte, para identificar cuáles son las competencias que más incidencia tienen en el aprendizaje permanente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con el modelo de mínimos cuadrados, utilizando los coeficientes de la ecuación lineal para estimar el impacto que tiene cada una de ellas.

Resultados

El estudio nos permitió verificar que el modelo propuesto por la Comisión Europea para evaluar las capacidades que determinan el aprendizaje per-

manente en estudiantes universitarios mexicanos resultó viable, lo cual se demuestra con las pruebas de fiabilidad y ajuste estadístico.

La prueba de fiabilidad estadística a través de la prueba de Omega de McDonald mostró los siguientes coeficientes: 0.848, 0.948, 0.870, 0.934, 0.920, 0.956, 0.946, 0.917 y 0.915 para las competencias Comunicación en lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, Conciencia y expresión cultural y la variable Aprendizaje permanente, respectivamente, los cuales son altamente aceptables.

De este modo, para facilitar el análisis de la información, cada dimensión fue estimada como una variable independiente utilizando un análisis factorial de reducción de dimensiones con base en las variables que las definían, obteniendo los siguientes coeficientes de adecuación de muestreo (KMO): 0.723, 0.775, 0.738, 0.919, 0.894, 0.950, 0.924, 0.802 y 0.896, lo cual es estadísticamente aceptable para las competencias antes mencionadas (Escobedo et al., 2016). Asimismo, el análisis factorial permitió hacer una reducción de la dimensionalidad de los datos y explicar en buena proporción la información contenida en los datos: 76.69, 90.63, 79.51, 75.36, 75.85, 62.02, 78.93, 80.26 y 66.46%, respectivamente, todas aceptables y significativas.

Competencias y las variables de contexto

Los resultados se muestran en escala de 0 a 10, donde 10 tiende hacia una mejor percepción de cada competencia de aprendizaje permanente por parte de los alumnos, en este sentido, los reportes de estadística descriptiva muestran resultados interesantes, por ejemplo, los promedios estadísticos respecto al género muestran que las mujeres tienen mejores indicadores respecto a las ocho competencias de aprendizaje, excepto Aprendizaje permanente (AP) y Conciencia y Expresión Cultural (CyE) (véase tabla 1.2).

Por universidad los resultados muestran que los indicadores están mejor consolidados en estudiantes de la Universidad Politécnica de San Luis

Potosí que los de la Universidad Politécnica de Tulancingo, excepto en Competencias sociales y cívicas (CSC). Respecto a la condición laboral de los estudiantes en seis de las nueve competencias se muestran mejores promedios en estudiantes que no trabajan y sólo en tres de ellas dominan en los que sí lo hacen: Competencia digital (CD), Aprender a aprender (AA) y Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).

Tabla 1.2. *Evaluación de capacidades según su tipo y variables demográficas de contexto*

Contexto	*AP*	*CLM*	*CLE*	*CMyC*	*CD*	*AA*	*CSC*	*SIE*	*CyE*
				Género					
Hombre	6.589	6.7774	5.820	6.390	6.955	7.102	6.397	6.974	5.893
Mujer	6.417	7.0922	5.840	6.512	7.143	7.335	6.539	7.010	5.815
				Universidad					
UPSLP	6.473	7.0553	5.899	6.514	7.150	7.312	6.421	7.019	5.678
UPT	6.461	6.7346	5.556	6.303	6.806	7.055	6.809	6.913	6.520
				Trabaja					
Sí	6.454	6.962	5.705	6.423	7.120	7.304	6.457	7.019	5.759
No	6.514	7.079	6.173	6.610	6.992	7.152	6.595	6.945	6.053
				Semestre					
Primeros	6.495	6.975	5.704	6.342	7.028	7.207	6.380	6.902	5.709
Últimos	6.460	7.023	6.033	6.559	7.123	7.300	6.572	7.059	5.929
				Empresa					
Sí	6.532	7.022	5.875	6.469	7.132	7.285	6.539	7.050	5.819
No	6.383	6.953	5.774	6.481	7.016	7.230	6.432	6.926	5.868

Nota: AP = Aprendizaje permanente; CLM = Comunicación en lengua materna; CLE = Comunicación en lengua extranjera; CMyC = Competencia matemática en ciencia y tecnología; CD = Competencia digital; AA = Aprender a aprender; CSC = Competencias Sociales y Cívicas; SIE = Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; CyE = Conciencia y Expresión Cultural; UPSLP = Universidad Politécnica de San Luis Potosí; UPT = Universidad Politécnica de Tulancingo.
Fuente: elaboración propia con software SPSS versión 22.

En cuanto a los alumnos que muestran estudios más avanzados en la universidad (más de 2 años), estos reflejan una mejor competencia en siete competencias de aprendizaje permanente, las menos consolidadas son Aprendizaje permanente (AP) y Comunicación en lengua extranjera (CLE).

Por su parte, los alumnos que provienen de una familia que tiene o ha tenido una empresa estos muestran una ventaja en siete competencias, sal-

vo las relacionadas con Competencia matemática en ciencia y tecnología (CMyC), Conciencia y Expresión Cultural (CyE) (véase la tabla 1.3).

Tabla 1.3. *Evaluación de las competencias de aprendizaje permanente según prueba de hipótesis*

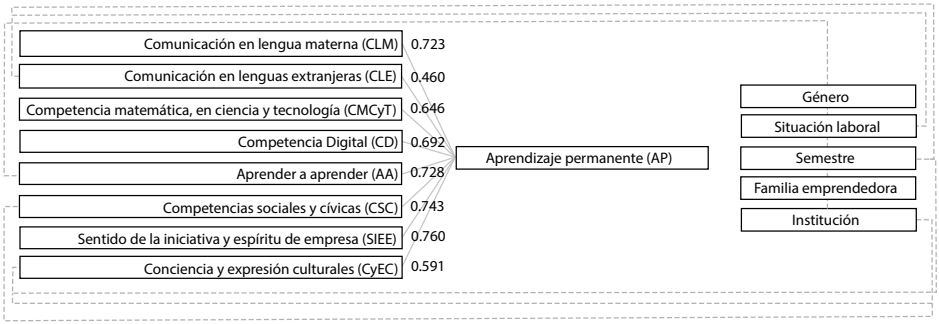
Competencia	*r **	*Género*	*Institución*	*Semestre*	*Situación laboral*	*Familia y negocio*
Aprendizaje permanente	1.000	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.
Comunicación en lengua materna	0.723	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.
Comunicación en lenguas extranjeras	0.460	s. d.	s. d.	Diferente	Diferente	s. d.
Competencia matemática y en ciencia y tecnología	0.646	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.
Competencia digital	0.692	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.
Aprender a aprender	0.728	Diferente	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.
Competencias sociales y cívicas	0.743	s. d.	Diferente	s. d.	s. d.	s. d.
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	0.760	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.
Conciencia y expresión cultural	0.591	s. d.	Diferente	Diferente	s. d.	s. d.

Nota: * representa el coeficiente de correlación de Pearson para cada competencia respecto al indicador de Aprendizaje permanente. s. d. = significa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores de la competencia y las categorías de las variables de contexto. Diferente = significa que una categoría en la variable de contexto correspondiente tiene un valor estadísticamente mayor en una competencia.

Fuente: elaboración propia con software SPSS v.22.

Por su parte, los resultados muestran que las competencias que más se relacionan con el aprendizaje permanente son sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, Competencias sociales y cívicas, Aprender a aprender y Comunicación en lengua materna. Asimismo, se comprobó que sólo existen seis diferencias estadísticamente significativas entre competencias de aprendizaje permanente y las variables de contexto, resaltando Comunicación en lenguas extranjeras en semestre y situación laboral de los estudiantes, Aprender a aprender en el género, Competencias sociales y cívicas según institución y Competencia de conciencia y expresión cultural según institución y semestre (véanse la tabla 1.3 y la figura 1.2).

Figura 1.2. *Correlaciones entre el aprendizaje permanente y las competencias que la determinan e influencia de las variables de contexto*



Nota: los valores representan coeficientes de correlación entre las variables independientes y la dependiente, las flechas punteadas la relación estadísticamente significativa entre una dimensión del aprendizaje permanente y las variables de contexto.

Fuente: elaboración propia con indicadores generados en el software SPSS v. 22.

El estudio permitió mostrar, a través de pruebas de hipótesis con estadística no paramétrica, que las mujeres tienen una mejor competencia de aprender a aprender que los hombres; que los alumnos que estudian en la Universidad Politécnica de Tulancingo muestran mejores competencias sociales y cívicas, y en conciencia y expresión cultural que los de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí; se encontró que la competencia de comunicación en lengua extranjera está mejor consolidada en alumnos de los últimos semestres y en aquellos que no trabajan; asimismo, se pudo verificar que los alumnos de últimos semestres demuestran una mejor competencia de la conciencia y expresión cultural (véase la tabla 1.4).

Tabla 1.4. *Pruebas de hipótesis para variables de contexto respecto a las competencias de aprendizaje permanente*

Hipótesis nula	*Prueba*	*Sig.*	*Decisión*
La distribución de la competencia Aprender a aprender es la misma entre las categorías de Género	Prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.049	Rechazar la hipótesis
La distribución de las Competencias sociales y cívicas es la misma entre las categorías de Institución	Prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.003	Rechazar la hipótesis
La distribución de la Competencia en lenguas extranjeras es la misma entre las categorías de Semestre	Prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.018	Rechazar la hipótesis
La distribución de la Competencia en lenguas extranjeras es la misma entre las categorías de ¿Trabajas o has trabajado?	Prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.017	Rechazar la hipótesis
La distribución de la competencia Conciencia y expresión cultural es la misma entre las categorías de Institución	Prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.000	Rechazar la hipótesis
La distribución de la competencia Conciencia y expresión cultural es la misma entre las categorías de Semestre	Prueba de U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.002	Rechazar la hipótesis

Nota: se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0.05.
Fuente: elaboración propia con software SPSS v. 22.

Competencias como determinantes del aprendizaje permanente

El análisis de regresión lineal múltiple permitió mostrar que las ocho competencias permiten explicar el aprendizaje permanente de una manera directa y con una muy buena correlación: 0.82, lo que permitió determinar que casi 70% de las variaciones en el aprendizaje permanente está explicada por cambios en las ocho competencias de estudio (véase la tabla 1.5).

Tabla 1.5. *Resumen del modelo de regresión lineal múltiple del aprendizaje permanente (b)*

R	*R cuadrado*	*R cuadrado ajustado*	*Error estándar de la estimación*	*Durbin-Watson*
0.823 (a)	0.677	0.675	1.15534	1.982

Nota: (a) Predictores: (Constante), Índice de Conciencia y expresión cultural, Índice de lenguas extranjeras, Índice de Aprender a aprender, Índice de Competencia matemática en ciencia y tecnología, Índice de Comunicación en lengua materna, Índice de Iniciativa y Espíritu empresarial, Índice de Competencias sociales y cívicas, Índice de Competencias digitales. (b) Variable dependiente: Índice de Aprendizaje permanente.
Fuente: elaboración propia con software SPSS v.22.

El análisis de regresión lineal múltiple permitió mostrar que las competencias que mayor influencia tienen para explicar el aprendizaje permanente son Iniciativa y espíritu empresarial (0.234), Comunicación en lengua materna (0.209) y Competencias sociales y cívicas (0.184), todas con niveles de significancia adecuados (véase la tabla 1.6).

Tabla 1.6. *Coeficientes del modelo de aprendizaje permanente (a)*

Variables	*Coeficientes no estandarizados*		*Coeficientes estandarizados*	*t*	*Sig.*
	B	*Desv. Error*	*Beta*		
(Constante)	0.557	0.144		3.857	0.000
CLM	0.209	0.030	0.224	6.898	0.000
CLE	0.021	0.018	0.027	1.188	0.235
CMCyT	0.058	0.030	0.063	1.945	0.052
CD	0.022	0.037	0.023	0.590	0.555
CAA	0.081	0.040	0.082	2.039	0.042
CSyC	0.184	0.037	0.194	5.027	0.000
CIyEE	0.234	0.034	0.254	6.855	0.000
CyEC	0.064	0.021	0.084	3.041	0.002

Nota: (a) Variable dependiente: Índice de Aprendizaje permanente; (b) Variables independientes: CLM = Comunicación en Lengua Materna; CLE = Comunicación en lenguas extranjeras; CMCyT = Competencia matemática y en ciencia y tecnología; CD = Competencia Digital; CAA = Aprender a aprender; CSyC = Competencias sociales y cívicas; CIyEE = Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; CyEC = Conciencia y Expresión Cultural.
Fuente: elaboración propia con software SPSS v. 22.

Conclusiones

La investigación permitió demostrar que la metodología definida por la Comisión Europea para evaluar las competencias que influyen en el desarrollo del aprendizaje permanente resultó adecuada para su aplicación en estudiantes universitarios mexicanos, lo que hace evidente cómo estos se adaptan a las nuevas formas de convivencia en el mundo.

El estudio mostró que las estudiantes mujeres presentan una mayor competencia en aprender a aprender que los hombres, lo que refleja una mayor habilidad para el autoaprendizaje, para evaluar y aplicar lo aprendido. Asimismo, se encontró que los alumnos de la Universidad Politécnica de Tulancingo registran mejores competencias tanto sociales y cívicas como de conciencia y expresión cultural, lo que refleja un mayor respeto hacia los demás, autocuidado por sí mismos y el medio ambiente, mayor participación social y la realización de actividades de formación integral.

Por su parte, la investigación puso en evidencia que la educación universitaria influye tanto en el desarrollo de la comunicación en lenguas extranjeras como en las actividades de formación integral como parte del aprendizaje permanente.

Finalmente, el estudio demostró que las competencias que más influencia tienen en el aprendizaje permanente son la Iniciativa y espíritu de empresa, la Comunicación en lengua materna, las Competencias sociales y cívicas y el Aprender a aprender, las cuales son pertinentes y es oportuno desarrollar en el ámbito de la educación superior.

Es importante reconocer que el estudio del aprendizaje permanente es algo nuevo en México y sus instituciones de educación superior, por lo que es importante avanzar en estudios sobre las competencias necesarias para el aprendizaje permanente, lo cual es una tendencia que responde a una demanda internacional sobre la inclusión de las personas en el desarrollo y acercarles las oportunidades.

Referencias

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2024). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2024*. https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales_2024/EDDE_2024_IF.pdf

Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia y Trabajo, 18*(55). https://www.scielo.cl/pdf/cyt/v18n55/art04.pdf

European Commission (2018). *Commission Staff Working Document. Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning.*

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2023). *Tendencias internacionales del aprendizaje a lo largo de la vida en la enseñanza superior. Informe de investigación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386242

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2021). *Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida: contribución a la iniciativa Futuros de la Educación. Reporte. Una consulta transdisciplinaria de expertos.* [PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377810

Neri Guzmán, J. C. (2024). Universidades públicas en México: análisis del emprendimiento. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía, 55*(216). https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2024.216.70026

Organisation for Economic Co-operation and Development (2022). *Advancing the Entrepreneurial University: Lessons learned from 13 Heinnovate Country Reviews.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/07/advancing-the-entrepreneurial-university_fe701969/d0ef651f-en.pdf

The Council of The European Union (2018). *Official Journal of the European Union.* Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7

Valverde Rodríguez, F. J. (2024). *Reporte sobre movilidad social en salud y educación. Ciudad de México.* Centro de Estudios Espinosa Yglesias. https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2024/09/Reporte-MS-salud-educacion-CDMX.pdf

2. Competencias clave y aprendizaje permanente en la educación superior: percepción de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Selva

Gilberto Abelino Trejo-Trejo*
Emmanuel Gordillo-Espinoza**

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.02

Resumen

El presente capítulo analiza las competencias clave para el aprendizaje permanente en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Selva, en Chiapas, México. A partir de la aplicación de un instrumento estructurado, se evaluaron ocho dimensiones propuestas por la Comisión Europea (2018): comunicación en lengua materna y lenguas extranjeras, competencias matemáticas y científicas, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, así como conciencia y expresión cultural. Los resultados muestran fortalezas en la comunicación en lengua materna, el trabajo en equipo, la iniciativa y los valores sociales, mientras que se identifican áreas de mejora en el dominio de lenguas extranjeras, uso de inteligencia artificial, participación comunitaria y actividades artísticas. El análisis de correlaciones y regresión lineal permitió identificar las competencias que predicen con mayor fuerza el aprendizaje permanente, siendo la comunicación en lengua materna y las competencias sociales y cívicas las de mayor peso explicativo. Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la formación transversal del estudiantado, impulsando programas que integren la comunicación, la creati-

* Doctor en Innovación Educativa. Profesor de tiempo completo, Universidad Tecnológica de la Selva, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2808-3939 ; correo electrónico: gtrejo@laselva.edu.mx
** Maestro en Tecnología Educativa para la Innovación Escolar. Doctorante en Innovación Educativa y Sociedad en Red, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2467-8209

vidad, el compromiso social y la innovación como ejes para el desarrollo integral. En conjunto, el estudio permite reflexionar sobre la pertinencia de los programas educativos y orientar estrategias institucionales de mejora.

Palabras clave: *competencias clave, aprendizaje permanente, educación superior, pertinencia educativa, innovación educativa.*

Introducción

El presente capítulo se inscribe en el marco del proyecto colectivo *De educar a civilizar, dilucidando el papel de la educación superior en México,* cuyo propósito es analizar la formación de competencias clave para el aprendizaje permanente en estudiantes de instituciones públicas de nivel superior. En un contexto global caracterizado por transformaciones aceleradas en los ámbitos social, económico y tecnológico, las universidades enfrentan el reto de formar profesionistas no sólo competentes en el dominio técnico de su disciplina, sino también capaces de adaptarse a entornos cambiantes, aprender de manera continua y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y sostenible.

La Universidad Tecnológica de la Selva (UTSelva), ubicada en el estado de Chiapas, representa un caso de especial interés por su contexto regional: una zona con diversidad cultural, desigualdades económicas y una fuerte presencia de comunidades rurales. En este entorno resulta relevante conocer la percepción que tienen los estudiantes respecto a las competencias que han desarrollado durante su formación universitaria. Analizar estas percepciones permite reflexionar sobre la pertinencia y efectividad de los programas educativos y su alineación con los estándares internacionales establecidos por la Comisión Europea (2018), que define las competencias clave como los aprendizajes esenciales que toda persona necesita para su realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y la empleabilidad.

A partir de esta perspectiva, el estudio evalúa ocho dimensiones del Aprendizaje permanente (AP):

1. Comunicación en lengua materna (CLM).

2. Comunicación en lenguas extranjeras (CLE).
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMC).
4. Competencia digital (CD).
5. Aprender a aprender (AA).
6. Competencias sociales y cívicas (CSC).
7. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).
8. Conciencia y expresión cultural (CEC).

Las percepciones del alumnado respecto a estas competencias constituyen una fuente valiosa para comprender los avances y retos de la educación superior tecnológica en el contexto de la Selva Lacandona, así como para orientar políticas educativas y estrategias institucionales que fortalezcan la formación integral del estudiantado.

El texto se estructura en cuatro apartados: el contexto teórico, que analiza los fundamentos conceptuales del aprendizaje permanente y las competencias clave; la metodología, que describe el enfoque y el instrumento utilizado; los resultados, que presentan el análisis descriptivo, correlacional y predictivo de los datos; y, finalmente, las conclusiones, que sintetizan las principales aportaciones y orientaciones para la mejora educativa.

Contexto teórico

La noción de aprendizaje permanente ha sido promovida por organismos internacionales como la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con el objetivo de que las personas desarrollen competencias que les permitan adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y económicos del mundo contemporáneo. Según la Comisión Europea (2018), las competencias clave para el aprendizaje permanente constituyen un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y la empleabilidad.

Este marco establece ocho competencias interrelacionadas que deben fomentarse a lo largo de la vida: la comunicación en lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, las competencias matemáticas y científicas, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y la conciencia y expresión cultural.

A su vez, las habilidades metacognitivas agrupadas en la competencia aprender a aprender estimulan la autonomía, el pensamiento crítico y la gestión personal del conocimiento. Las competencias sociales y cívicas fortalecen la empatía, la cooperación, la solidaridad y el compromiso ciudadano. Por su parte, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor fomenta la creatividad, la innovación y la toma de decisiones asertivas en el ámbito profesional y social. Finalmente, la conciencia y expresión cultural promueven el reconocimiento de la diversidad y el respeto por las manifestaciones artísticas y patrimoniales.

En el contexto mexicano, el desarrollo de estas competencias se vuelve estratégico para garantizar una educación pertinente, equitativa y de calidad. Las universidades deben formar profesionales capaces de responder tanto a los desafíos globales como a las necesidades locales, particularmente en regiones con rezago social, diversidad lingüística y limitaciones de acceso a recursos tecnológicos. En este sentido, la formación basada en competencias clave se vincula directamente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Meneses, 2025), la cual promueve una educación humanista, inclusiva, científica y orientada al bienestar social.

La flexibilidad académica constituye un componente esencial de este paradigma. La Real Academia Española (RAE) (2024) define la flexibilidad como la capacidad de adaptarse a circunstancias o necesidades cambiantes. En el ámbito educativo, esto implica diseñar programas y estrategias que favorezcan la movilidad académica, la interdisciplinariedad y el aprendizaje autónomo. Flores (2004) coincide al señalar que la flexibilidad académica debe entenderse como un proceso de comunicación y colaboración entre disciplinas, orientado a conectar el conocimiento con la acción y a democratizar la gestión del trabajo académico.

Por otro lado, la globalización y el avance tecnológico han impulsado la valoración de las habilidades transversales, que complementan las compe-

tencias técnicas y permiten la adaptación a entornos laborales y sociales cambiantes. En una sociedad caracterizada por la inmediatez, la información y la incertidumbre, los futuros profesionales deben poseer la capacidad de "aprender a aprender", de autorregularse y reinventarse constantemente.

En palabras de Bauman (2013), vivimos en un "mundo líquido", donde el conocimiento, la tecnología y las relaciones humanas cambian de forma vertiginosa, demandando individuos flexibles y resilientes.

De igual forma, Tirole (2017) sostiene que los avances científicos y tecnológicos están transformando no sólo la economía y la producción, sino también las interacciones sociales y los modelos de convivencia, lo que exige una educación capaz de preparar ciudadanos éticos y comprometidos con el bien común. De acuerdo con Bisquerra y Chao (2021), las competencias emocionales comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a comprender, expresar y regular las emociones de manera adecuada, contribuyendo al desempeño profesional y al bienestar personal y social.

Goleman (2013) complementa esta idea al afirmar que el éxito en la vida se explica en mayor medida por las habilidades no cognitivas, conocidas como habilidades blandas *(soft skills),* que incluyen la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía y el liderazgo. Estas competencias son hoy en día uno de los principales criterios de empleabilidad y desempeño en las organizaciones. Diversas investigaciones (Marzo et al., 2006; Gómez y De Luna, 2022) destacan que las competencias más valoradas por las organizaciones son las habilidades de comunicación efectiva, la resolución de problemas, la gestión del tiempo, la responsabilidad y la colaboración en equipo, por encima de las destrezas meramente técnicas.

En el contexto mexicano, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022) hace hincapié en la necesidad de fortalecer la flexibilidad curricular, la articulación interinstitucional y la vinculación con los sectores productivos y sociales. Este enfoque busca consolidar una educación superior equitativa, democrática y orientada al desarrollo sostenible, donde la formación integral del estudiante integre competencias técnicas junto con valores éticos, responsabilidad social y sensibilidad cultural.

En suma, el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje per-

manente constituye un desafío ineludible para las instituciones de educación superior. No se trata únicamente de formar profesionistas competentes en el ámbito técnico, sino de propiciar experiencias de aprendizaje que fomenten la autonomía, la creatividad, la colaboración y el compromiso con el entorno. Estas competencias integran la base para una educación que no sólo eduque, sino que también civilice, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, solidaria e innovadora.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, relacional y predictivo, con un diseño no experimental y de corte transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento y sin manipulación de variables. El propósito metodológico fue analizar las percepciones de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Selva (UTSelva) respecto al desarrollo de las competencias clave para el aprendizaje permanente, con base en las ocho dimensiones propuestas por la Comisión Europea (2018).

Objetivo general

Analizar las competencias clave para el aprendizaje permanente en los estudiantes de la UTSelva, identificando las dimensiones que predicen de manera significativa el desarrollo del aprendizaje permanente.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el nivel de desarrollo percibido por los estudiantes en cada una de las competencias clave para el aprendizaje permanente?
2. ¿Qué relación existe entre las distintas dimensiones de competencias clave?

3. ¿Cuáles de las competencias evaluadas predicen de forma significativa el aprendizaje permanente en el contexto de la UTSelva?

Hipótesis

H1: Existe una relación positiva y significativa entre las dimensiones de las competencias clave para el aprendizaje permanente.
H2: Las competencias transversales, como la comunicación en lengua materna, las competencias sociales y cívicas, la competencia digital y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, son predictores significativos del aprendizaje permanente.

Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por estudiantes matriculados en la Universidad Tecnológica de la Selva, en el estado de Chiapas, México. La muestra fue no probabilística y por conveniencia, conformada por 830 estudiantes pertenecientes a distintos programas académicos y cuatrimestres, quienes participaron de manera voluntaria mediante un cuestionario en línea.

La muestra se distribuyó de la siguiente forma: 412 hombres (49.6%), 415 mujeres (50%) y tres participantes de otro género (0.4%). Si bien el muestreo no probabilístico limita la generalización de los resultados a toda la población universitaria, permite obtener una visión representativa del fenómeno estudiado dentro de la institución.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario estructurado basado en ocho dimensiones de competencias clave para el aprendizaje permanente propuestas por la Comisión Europea (2018). Cada dimensión se representó mediante ítems codificados por AP#, CLM#, CLE#, CMC#, CD#, AA#, CSC#, SIEE# y CEC#,

en donde el símbolo # representa al número de ítem. La escala de respuesta fue de tipo Likert, con cinco opciones: 1 = Muy poco, 2 = Poco, 3 = Regular, 4 = Bastante, 5 = Mucho. El cuestionario se aplicó de manera digital, garantizando el carácter voluntario y anónimo de la participación, así como la confidencialidad de los datos. En la tabla 2.1 se presentan los datos generales obtenidos al inicio de la encuesta.

Tabla 2.1. *Datos iniciales*

Pregunta	*Sí*	*No*
¿Trabajas o has trabajado?	520	310
¿Tu familia ha tenido o tiene un negocio familiar?	263	577

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

El instrumento fue administrado mediante una plataforma digital institucional, asegurando que cada estudiante completara todas las secciones del cuestionario. Los datos se exportaron a una base en formato compatible con el software JASP (versión 0.18.1) para su análisis estadístico. El procesamiento incluyó tres fases:

1. Análisis descriptivo, mediante medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica).
2. Análisis correlacional, con el coeficiente de Pearson, para determinar la fuerza y dirección de las asociaciones entre las variables.
3. Análisis predictivo, mediante regresión lineal múltiple, con el fin de identificar las competencias que mejor explican el desarrollo del aprendizaje permanente.

Técnicas de análisis

Los datos fueron analizados estadísticamente bajo un enfoque inferencial.

Para garantizar la consistencia interna del instrumento se calculó el Alfa

de Cronbach, obteniéndose valores superiores a 0.80 en la mayoría de las dimensiones, lo que confirma una alta confiabilidad.

Posteriormente, se realizaron análisis de correlaciones bivariadas entre las ocho competencias clave y, finalmente, se ajustó un modelo de regresión lineal múltiple donde la variable dependiente fue el aprendizaje permanente (AP-G) y las variables independientes fueron las demás dimensiones (CLM-G, CLE-G, CMC-G, CD-G, AA-G, CSC-G, SIEE-G y CEC-G). El modelo permitió identificar cuáles dimensiones contribuyen significativamente a explicar el aprendizaje permanente.

Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los principios éticos de investigación educativa. La participación fue anónima, voluntaria e informada. Se garantizó la confidencialidad de los datos personales.

Resultados

El análisis de los datos permitió conocer las percepciones de los estudiantes sobre su nivel de desarrollo en las ocho dimensiones de competencias clave.

A continuación, se presentan los principales hallazgos.

Análisis descriptivo

Competencias de Aprendizaje permanente (AP)

De acuerdo a la tabla 2.2, las puntuaciones medias oscilaron entre 3.357 (AP5: capacidad para enfrentar eventos inesperados) y 3.708 (AP6: identificar oportunidades y aprovecharlas). Las desviaciones típicas se mantuvieron alrededor de 1.0, reflejando una variabilidad moderada. Se observa que los estudiantes perciben un mayor fortalecimiento en la identificación de oportunidades y acciones a favor del medio ambiente, mientras que mues-

tran menor percepción en la preparación para eventos inesperados y desafortunados, y en la gestión financiera personal.

Tabla 2.2. *Estadísticos descriptivos*

	AP1	*AP2*	*AP3*	*AP4*	*AP5*	*AP6*	*AP7*	*AP8*	*AP9*	*AP10*
Media	3.551	3.508	3.542	3.537	3.357	3.708	3.498	3.595	3.424	3.561
Desviación típica	1.047	1.03	1.034	1.081	1.04	0.987	1.052	1.022	1.014	1.021

Fuente: elaboración propia.

Comunicación en Lengua materna (CLM)

En la tabla 2.3 las medias variaron de 3.604 a 3.694, destacando la capacidad de escuchar, entender y empatizar con los demás (CLM3). Las desviaciones típicas se mantuvieron por debajo de 1.0. Estas competencias son una fortaleza clara en el perfil de los estudiantes, evidenciando buenas habilidades para la comunicación escrita y oral en su lengua materna.

Tabla 2.3. *Estadísticos descriptivos*

	CLM1	*CLM2*	*CLM3*
Media	3.604	3.633	3.694
Desviación típica	0.962	0.945	0.98

Fuente: Elaboración propia.

Comunicación en lenguas extranjeras (CLE)

En esta dimensión (véase la tabla 2.4), las medias fueron más bajas (2.957 a 2.977), reflejando una percepción limitada en el dominio y uso de un segundo idioma. Las desviaciones típicas superaron ligeramente 1.1, lo que indica heterogeneidad en las respuestas. Esto constituye un área de oportunidad importante para la institución.

Tabla 2.4. *Estadísticos descriptivos*

	CLE1	*CLE2*	*CLE3*
Media	2.957	2.965	2.977
Desviación típica	1.156	1.137	1.131

Fuente: elaboración propia.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMC)

Las puntuaciones medias estuvieron entre 3.441 y 3.454, con desviaciones típicas cercanas a 1.0. Los estudiantes reconocen un apoyo consistente en el análisis de datos y metodologías científicas, aunque no se alcanzan niveles de percepción sobresalientes (véase la tabla 2.5).

Tabla 2.5. *Estadísticos descriptivos*

	CMC1	*CMC2*	*CMC3*
Media	3.454	3.441	3.451
Desviación típica	0.921	1.009	0.967

Fuente: elaboración propia.

Competencia digital (CD)

Para la tabla 2.6 los resultados van de 3.381 (CD7: uso de aplicaciones de IA) a 3.719 (CD6: uso de internet para información). Las desviaciones típicas rondan el valor de 1.0. Se evidencia que el dominio de herramientas ofimáticas y la búsqueda de información son fortalezas, mientras que el uso de aplicaciones de inteligencia artificial es un punto a mejorar.

Tabla 2.6. *Estadísticos descriptivos*

	CD1	*CD2*	*CD3*	*CD4*	*CD5*	*CD6*	*CD7*
Media	3.499	3.645	3.587	3.514	3.598	3.719	3.381
Desviación típica	1.004	1.048	1.023	1.018	0.993	1.01	1.077

Fuente: elaboración propia.

Aprender a aprender (AA)

Las puntuaciones muestran un alto desempeño (véase la tabla 2.7), de 3.514 a 3.773, con menor variabilidad (desviaciones típicas alrededor de 0.9). Destaca la capacidad de aprender por uno mismo y la disposición al trabajo en equipo, reflejando competencias metacognitivas bien desarrolladas.

Tabla 2.7. *Estadísticos descriptivos*

	AA1	***AA2***	***AA3***	***AA4***	***AA5***
Media	3.514	3.763	3.773	3.729	3.717
Desviación típica	0.932	0.916	0.909	0.914	0.919

Fuente: elaboración propia.

Competencias sociales y cívicas (CSC)

En la tablas 2.8 las medias se ubicaron entre 3.288 (CSC2: involucramiento para resolver problemas comunitarios) y 3.988 (CSC7: respeto a padres y prójimo). Este bloque evidencia altos puntajes en valores y respeto, pero menor percepción en participación comunitaria y voluntariado. Las desviaciones típicas fueron ligeramente superiores a 1.0 en algunos ítems, lo que sugiere diversidad de experiencias entre los estudiantes.

Tabla 2.8. *Estadísticos descriptivos*

	CSC1	***CSC2***	***CSC3***	***CSC4***	***CSC5***	***CSC6***	***CSC7***	***CSC8***	***CSC9***	***CSC10***	***CSC11***	***CSC12***	***CSC13***	***CSC14***	***CSC15***
Media	3.382	3.288	3.395	3.472	3.627	3.349	3.988	3.907	3.837	3.378	3.717	3.465	3.416	3.792	3.502
Desviación típica	1.001	1.021	1.001	1.02	0.985	1.038	0.97	0.971	0.981	1.096	0.946	1.065	1.031	0.958	1.028

Fuente: elaboración propia.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

Con respecto a la tabla 2.9, las medias oscilaron entre 3.502 y 3.628, destacando la capacidad de liderazgo (SIEE7) y generación de ideas (SIEE6). Las desviaciones típicas estuvieron por debajo de 1.0, lo que refleja respuestas consistentes. Aunque se percibe un perfil emprendedor positivo, la formación emprendedora directa (SIEE1) requiere mayor impulso.

Tabla 2.9. *Estadísticos descriptivos*

	SIEE1	***SIEE2***	***SIEE3***	***SIEE4***	***SIEE5***	***SIEED6***	***SIEE7***	***SIEE8***
Media	3.502	3.548	3.539	3.605	3.611	3.623	3.628	3.524
Desviación típica	1	0.939	0.983	0.936	0.952	0.913	0.936	0.983

Fuente: elaboración propia.

Conciencia y expresión cultural (CEC)

Para esta dimensión (véase la tabla 2.10), las medias van de 3.245 (CEC3: práctica de actividades artísticas) a 3.545 (CEC5: respeto a la diversidad cultural), con desviaciones típicas cercanas a 1.0. Esto muestra que, si bien hay un alto respeto por la diversidad cultural, la participación activa en actividades artísticas es limitada.

Tabla 2.10. *Estadísticos descriptivos*

	CEC1	***CEC2***	***CEC3***	***CEC4***	***CEC5***
Media	3.408	3.445	3.245	3.319	3.545
Desviación típica	1.14	1.032	1.107	1.076	1.037

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2.11 se observan los promedios generales de cada dimensión o competencia.

Tabla 2.11. *Estadísticos descriptivos*

	AP-G	***CLM-G***	***CLE-G***	***CMC-G***	***CD-G***	***AA-G***	***CSC-G***	***SIEE-G***	***CEC-G***
Media	3.528	3.644	2.965	3.448	3.564	3.6993	3.568	3.58	3.392
Desviación típica	0.853	0.862	1.078	0.877	0.896	0.817	0.804	0.85	0.964

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.12. *Correlaciones de Pearson*

		R de Pearson	***p***
AP-G	CLM-G	0.74	<0.001
AP-G	CLE-G	0.476	<0.001
AP-G	CMC-G	0.688	<0.001
AP-G	CD-G	0.667	<0.001
AP-G	AA-G	0.726	<0.001
AP-G	CSC-G	0.729	<0.001
AP-G	SIEE-G	0.705	<0.001
AP-G	CEC-G	0.547	<0.001
CLM-G	CLE-G	0.485	<0.001
CLM-G	CMC-G	0.683	<0.001
CLM-G	CD-G	0.634	<0.001
CLM-G	AA-G	0.689	<0.001
CLM-G	CSC-G	0.682	<0.001
CLM-G	SIEE-G	0.659	<0.001
CLM-G	CEC-G	0.54	<0.001
CLE-G	CMC-G	0.615	<0.001
CLE-G	CD-G	0.475	<0.001
CLE-G	AA-G	0.472	<0.001
CLE-G	CSC-G	0.453	<0.001
CLE-G	SIEE-G	0.448	<0.001
CLE-G	CEC-G	0.425	<0.001
CMC-G	AA-G	0.727	<0.001
CMC-G	CSC-G	0.685	<0.001
CMC-G	SIEE-G	0.684	<0.001
CMC-G	CEC-G	0.545	<0.001
CD-G	AA-G	0.761	<0.001
CD-G	CSC-G	0.685	<0.001
CD-G	SIEE-G	0.672	<0.001
CD-G	CEC-G	0.52	<0.001
AA-G	CSC-G	0.8	<0.001
AA-G	SIEE-G	0.772	<0.001
AA-G	CEC-G	0.565	<0.001
CSC-G	SIEE-G	0.814	<0.001
CSC-G	CEC-G	0.678	<0.001
SIEE-G	CEC-G	0.674	<0.001

Fuente: elaboración propia.

De manera general, los resultados muestran que los estudiantes valoran positivamente la formación recibida en competencias transversales, destacando el aprendizaje permanente, la comunicación en lengua materna, el trabajo en equipo, el liderazgo y el respeto a valores. Sin embargo, se identifican oportunidades de mejora en la comunicación en lenguas extranjeras, el uso avanzado de tecnologías como la inteligencia artificial, la participación comunitaria y el fomento a las actividades artísticas y emprendedoras. Este panorama proporciona una base sólida para la reflexión institucional y la implementación de estrategias de mejora en el contexto de la educación superior.

Los hallazgos sugieren que los estudiantes de la UTSelva reconocen una influencia significativa de su formación universitaria en el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje permanente. Destaca el fortalecimiento de competencias digitales y sociales, mientras que el dominio de lenguas extranjeras y las competencias emprendedoras emergen como áreas de mejora. Estos resultados orientan a las instituciones a replantear estrategias pedagógicas que integren de manera más efectiva las competencias definidas por la Comisión Europea, buscando una educación superior más pertinente y alineada con las exigencias globales.

Análisis correlacional

Se calcularon las correlaciones de Pearson entre las ocho dimensiones evaluadas (véase la tabla 2.12). Todos los coeficientes resultaron positivos y significativos ($p<0.001$), lo que indica que el desarrollo de una competencia tiende a relacionarse con el fortalecimiento de las demás.

Entre las correlaciones más fuertes se encontraron:

- CSC-G y SIEE-G con $r=0.814$, lo que indica una relación muy alta entre las competencias sociales y cívicas y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- AA-G y CSC-G con $r=0.800$, lo que sugiere que la capacidad de aprender a aprender se relaciona fuertemente con las competencias sociales y cívicas.

- CD-G y AA-G con $r = 0.761$, muestra que el desarrollo de la competencia digital se asocia de manera importante con la capacidad de aprender a aprender.
- AP-G y CLM-G con $r = 0.740$, aquí destaca la relación sólida entre aprendizaje permanente y comunicación en lengua materna.
- CMC-G y CD-G con $r = 0.738$, lo que evidencia un vínculo alto entre las competencias matemáticas y científicas y la competencia digital.

Asimismo, se observan relaciones consistentes y de magnitud moderada-alta entre otras dimensiones, como:

- AP-G y CSC-G ($r = 0.729$), AP-G y AA-G ($r = 0.726$), y CMC-G y AA-G ($r = 0.727$), lo que refleja que el aprendizaje permanente y las competencias analíticas se apoyan mutuamente con las competencias sociales y metacognitivas.
- CLM-G y AA-G ($r = 0.689$) y CLM-G y CSC-G ($r = 0.682$), lo que refuerza el papel de la comunicación en lengua materna como base para otras competencias.

En cuanto a las correlaciones más bajas (aunque igualmente significativas), se encuentran:

- CLE-G y CSC-G ($r = 0.453$), CLE-G y SIEE-G ($r = 0.448$) y CLE-G y CD-G ($r = 0.475$), lo que sugiere que, aunque la competencia en lenguas extranjeras guarda relación con las demás dimensiones, esta es menos intensa.

En general, estas correlaciones indican un patrón de interdependencia entre las competencias clave. Las competencias metacognitivas, digitales y sociales tienden a reforzarse mutuamente, mientras que la comunicación en lenguas extranjeras muestra asociaciones más modestas. Este hallazgo respalda la necesidad de abordar el desarrollo de competencias de manera integrada, potenciando sinergias entre ellas para fortalecer la formación integral del estudiantado.

Análisis predictivo

Para identificar las competencias que mejor explican el aprendizaje permanente se realizó una regresión lineal múltiple con la variable dependiente AP-G (Aprendizaje permanente general). Se ajustó un modelo de regresión lineal múltiple.

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3 + \beta_4 x_4 + \beta_5 x_5 + \beta_6 x_6 + \beta_7 x_7 + \beta_8 x_8$$

Para el caso de este estudio tenemos el modelo de regresión lineal de la siguiente manera:

$$AP = \beta_0 + \beta_1 CLM + \beta_2 CLE + \beta_3 CMC + \beta_4 CD + \beta_5 AA + \beta_6 CSC + \beta_7 SIEE + \beta_8 CEC$$

El análisis se realizó en tres pasos (véase la tabla 2.13), eliminando progresivamente las variables no significativas.

En el Modelo 1 se incluyeron todas las dimensiones. Los resultados indican que las variables CLM-G ($B = 0.322$, $\beta = 0.325$, $p<0.001$), CMC-G ($B = 0.094$, $\beta = 0.097$, $p = 0.008$), CD-G ($B = 0.078$, $\beta = 0.082$, $p = 0.016$), AA-G ($B = 0.128$, $\beta = 0.123$, $p = 0.002$), CSC-G ($B = 0.193$, $\beta = 0.182$, $p<0.001$) y SIEE-G ($B = 0.122$, $\beta = 0.121$, $p = 0.002$) contribuyen significativamente a predecir AP-G. Por otro lado, CLE-G ($p = 0.238$) y CEC-G ($p = 0.686$) no mostraron efectos significativos.

En el Modelo 2 se retiró CEC-G por su falta de significancia, por lo que se mantuvieron las mismas variables significativas con valores muy similares, lo que refuerza la estabilidad del modelo. CLE-G se mantuvo sin efecto significativo ($p = 0.254$).

En el Modelo 3 se eliminaron las variables no significativas restantes, destacándose aún más las dimensiones predictoras: CLM-G ($\beta = 0.328$, $p< 0.001$) como la de mayor peso, seguida de CSC-G ($\beta = 0.178$, $p<0.001$), CMC-G ($\beta = 0.112$, $p<0.001$), AA-G ($\beta = 0.124$, $p = 0.002$), SIEE-G ($\beta = 0.117$, $p = 0.002$) y CD-G ($\beta = 0.082$, $p = 0.015$).

En la tercera iteración se obtiene el modelo de regresión que mejor se ajusta a los datos:

$$AP = \beta_0\beta + \beta_1 CLM + \beta_3 CMC + \beta_4 CD + \beta_5 AA + \beta_6 CSC + \beta_7 SIEE$$

Tabla 2.13. *Coeficientes*

Modelo		*No tipificado*	*Error típico*	*Tipificado*	*t*	*p*
1	(Intercepto)	0.117	0.085		1.386	0.166
	CLM-G	0.322	0.03	0.325	10.615	<0.001
	CLE-G	0.024	0.02	0.03	1.181	0.238
	CMC-G	0.094	0.035	0.097	2.669	0.008
	CD-G	0.078	0.032	0.123	2.424	0.016
	AA-G	0.128	0.042	3.041	3.041	0.002
	CSC-G	0.193	0.043	0.182	4.446	<0.001
	SIEE-G	0.122	0.039	0.121	3.144	0.002
	CEC-G	–0.01	0.0.25	–0.012	–0.405	0.686
2	(Intercepto)	0.115	0.084		1.362	0.174
	CLM-G	0.321	0.03	0.324	10.616	<0.001
	CLE-G	0.023	0.02	0.029	1.141	0.254
	CMC-G	0.094	0.035	0.097	2.666	0.008
	CD-G	0.078	0.032	0.082	2.418	0.016
	AA-G	0.13	0.042	0.124	3.095	0.002
	CSC-G	0.118	0.042	0.177	4.504	<0.001
	SIEE-G	0.188	0.037	0.117	3.149	0.002
3	(Intercepto)	0.118	0.084		1.401	0.162
	CLM-G	0.325	0.03	0.328	10.775	<0.001
	CMC-G	0.109	0.033	0.112	3.31	<0.001
	CD-G	0.078	0.032	0.082	2.428	0.015
	AA-G	0.129	0.042	0.124	3.086	0.002
	CSC-G	0.189	0.042	0.178	4.512	<0.001
	SIEE-G	0.118	0.037	0.117	3.151	0.002

Fuente: elaboración propia.

El modelo final revela que el aprendizaje permanente (AP-G) está fuertemente explicado por un conjunto de competencias transversales, siendo la comunicación en lengua materna (CLM-G) el predictor más importante, seguido de las competencias sociales y cívicas (CSC-G), las competencias matemáticas y científicas (CMC-G), el aprender a aprender (AA-G), el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE-G) y la competencia digital

(CD-G). Estas dimensiones actúan de manera conjunta y significativa para explicar el desarrollo de la competencia de aprendizaje permanente, mientras que la comunicación en lenguas extranjeras (CLE-G) y la conciencia y expresión cultural (CEC-G) no aportan significativamente a la predicción en este contexto.

Conclusiones

El estudio permitió constatar que los estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Selva perciben un desarrollo sólido en la mayoría de las competencias clave, particularmente en aquellas relacionadas con la comunicación, la colaboración y el espíritu emprendedor. No obstante, se identifican desafíos en la consolidación de la competencia en lenguas extranjeras y en la dimensión cultural, lo que plantea la necesidad de reforzar los programas de internacionalización, intercambio académico y actividades artísticas y culturales dentro del currículo.

Desde el punto de vista pedagógico, los resultados evidencian la pertinencia de incorporar estrategias didácticas que promuevan la autorregulación, la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas. Asimismo, se recomienda fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de tecnologías digitales y en la integración de las competencias clave en las prácticas de aula.

De manera general, las competencias más asociadas con el aprendizaje permanente —comunicación, trabajo colaborativo, iniciativa y responsabilidad social— deben constituir ejes transversales de la educación superior. Esto permitirá que los egresados no sólo se inserten exitosamente en el ámbito laboral, sino que también contribuyan al desarrollo sostenible de sus comunidades.

En síntesis, el aprendizaje permanente no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica la disposición a seguir aprendiendo, innovando y transformando la realidad. Por ello, las universidades tienen el compromiso ético y social de formar ciudadanos críticos, creativos y solidarios, capaces de civilizar el conocimiento a través de su práctica profesional y su vida cotidiana.

En suma, los resultados obtenidos invitan a las instituciones a diseñar estrategias pedagógicas innovadoras y programas específicos que potencien las competencias menos desarrolladas, con el objetivo de consolidar una educación superior que no sólo eduque, sino que también civilice, formando ciudadanos responsables, creativos y capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022). *Agenda estratégica para la transformación de la educación superior en México*. https:// www.anuies.mx

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós. https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/ZZZZSobre-EducacionMundoLiquido.pdf

Bisquerra Alzina, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *1*(1), 9-29. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4

Comisión Europea (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=-CELEX:32018H0604(01)&rid=7

Flores, R. P. (2004). La flexibilidad académica en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 119, 1-15. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista119_S3A1ES.pdf

Goleman, D. (2013). *Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional* (C. Mayor Ortega, Trad.). Ediciones B. https://afiliadosycapital.com/wp-content/uploads/2024/05/LIDERAZGO-EL-PODER-DE-LA-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-DANIEL-GOLEMAN.pdf

Martín Gómez, S., y Muñoz de Luna, A. B. (2022). Aprendizaje de soft skills con retos sociales. *Revista d'Innovació Docent Universitària RIDU*, 14, 55-69. https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/37525/36610

Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M., y Rivera Torres, P. (2006). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros. *Revista de Educación*, (341), 643-661. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2642e9c4-b510-4728-bf1b-36ca726b4113/re34126-pdf.pdf

Meneses, M. (2025). La Nueva Escuela Mexicana y la educación media superior. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, *17*(33). https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2025.33.91006

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2024). *Flexible*. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/flexible

Tirole, J. (2017). *La economía del bien común*. Taurus/Penguin Random House. https://www.redalyc.org/journal/6956/695673064009/html/

3. Análisis de las competencias clave de la Comisión Europea y el aprendizaje permanente en la Carrera de Gastronomía de la UTVCO

Veronica Elizabeth Trujillo Martinez*
Evelyn Itzel Lázaro Juárez**

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.03

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar la percepción que tienen los estudiantes universitarios de la Carrera de Gastronomía de la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca (UTVCO) sobre las competencias adquiridas durante su formación académica, y determinar en qué medida estas competencias se relacionan con las habilidades necesarias para integrarse exitosamente en los ámbitos laboral, personal, social y ciudadano, bajo el enfoque del aprendizaje permanente. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional de ocho competencias de la Comisión Europea, y transversal, con una muestra de 101 estudiantes. Se identificaron patrones significativos de asociación que revelan la interconexión entre habilidades específicas y el desarrollo integral del estudiante. Los resultados muestran correlaciones positivas y significativas entre las competencias adquiridas y la capacidad de enfrentar diversos ámbitos de la vida, destacando especialmente el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor con el desarrollo de habilidades analíticas, pensamiento crítico y emprendimiento. Además, se identificó que las competencias sociales y cívicas, junto con la conciencia cultural, están vinculadas con la partici-

* Doctora en Tecnología Educativa. Docente en Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8459-6571 ; correo electrónico: doctoraveronica.trujillo@gmail.com

** Maestra en Gestión de Proyectos para el Desarrollo Solidario. Docente en Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0498-3147

pación activa en la comunidad y el respeto a la diversidad cultural, evidenciando una formación integral orientada al aprendizaje permanente y a la responsabilidad social del estudiante. Estas asociaciones reflejan la pertinencia de las competencias en la formación para el éxito laboral, personal, social y ciudadano de los estudiantes de la Carrera de Gastronomía en la UTVCO.

Palabras clave: *aprendizaje permanente, competencia, educación superior.*

Introducción

La educación hoy en día enfrenta desafíos derivados de la transformación digital, la globalización económica, la inteligencia artificial y los cambios sociodemográficos que caracterizan los diversos contextos en los que están inmersas las instituciones de nivel superior en México, las cuales han asumido la responsabilidad de formar profesionistas capaces de adaptarse continuamente a entornos laborales y sociales que están en constante evolución.

El concepto de aprendizaje permanente ha evolucionado hacia una visión que reconoce que las personas necesitan desarrollar continuamente una amplia gama de habilidades y competencias a lo largo de la vida para participar plenamente en la sociedad y gestionar de manera exitoso las transiciones en el mercado laboral (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018), lo que significa que este proceso pasa de una visión tradicional de la educación como un proceso finito hacia una experiencia continua y dinámica, lo que permite que los estudiantes respondan de manera efectiva a las demandas cambiantes de la sociedad del conocimiento.

La Comisión Europea, actualizada en 2018, identifica ocho competencias fundamentales: Comunicación en lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y, Conciencia y expresión cultural. Lo que genera una perspectiva integral del individuo y la oportunidad para las instituciones educativas de nivel supe-

rior en su adopción para la alineación de los procesos formativos a los estándares internacionales.

De acuerdo con la Comisión Europea (2018), las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se complementan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender.

La UTVCO es una institución pública de educación superior que oferta siete carreras, entre ellas, el Técnico Superior Universitario (TSU) en Gastronomía y la Licenciatura en Gastronomía. El objetivo de esta investigación es analizar la percepción que tienen los estudiantes universitarios de la Carrera de Gastronomía de la UTVCO sobre las competencias adquiridas durante su formación académica, y determinar en qué medida estas competencias se relacionan con las habilidades necesarias para integrarse exitosamente en los ámbitos laboral, personal, social y ciudadano, bajo el enfoque del aprendizaje permanente.

Contexto teórico

En el paradigma educativo contemporáneo, las competencias adquieren un rol fundamental en la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos sociales, ambientales y tecnológicos del siglo XXI. La educación superior se concibe actualmente no sólo como un espacio para la transmisión de conocimientos, sino como un proceso integral que favorece el desarrollo de capacidades que permitan el aprendizaje permanente y aseguren la inserción laboral de los egresados. A continuación, se expone un marco teórico que integra las competencias señaladas, sustentado en referencias actuales y pertinentes.

Aprendizaje permanente y desarrollo de competencias para el entorno laboral

El aprendizaje permanente se ha consolidado como un paradigma educativo esencial en el contexto contemporáneo. Esta competencia implica la capacidad para identificar oportunidades de aprendizaje de manera autónoma y aprovecharlas para la actualización continua del conocimiento y de las habilidades (Rodríguez et al., 2023). Este aprendizaje va más allá de la educación formal tradicional y comprende un proceso continuo, voluntario y autodirigido que tiene lugar a lo largo de toda la vida, favoreciendo la actualización y adquisición constante de conocimientos, habilidades y actitudes (García y López, 2021). En el ámbito universitario, esta concepción implica el desarrollo de competencias clave que permitan al individuo afrontar los retos del mercado laboral actual, marcado por la globalización y la incertidumbre.

En este sentido, Martínez y Castillo (2022) destacan que las competencias para el aprendizaje permanente incluyen capacidades vinculadas con la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, todas indispensables para la empleabilidad y la inserción exitosa en el mundo laboral. Además, el enfoque europeo sobre competencias clave hace hincapié en la integración de habilidades cognitivas, sociales y metodológicas que fortalecen la capacidad adaptativa y el aprendizaje autónomo (European Commission, 2020).

Este marco conceptual es fundamental para diseñar currículos y estrategias pedagógicas en educación superior orientadas a formar profesionales competentes, flexibles y con una clara orientación al desarrollo profesional y personal de largo plazo (Rodríguez et al., 2023; Torres y Mayorga, 2021).

Competencia Aprender a aprender

Esta competencia hace referencia a la capacidad analítica y formativa para construir conocimiento de manera autónoma y crítica (Lares, 2024). Entender el aprender a aprender implica desarrollar habilidades metacogniti-

vas que facilitan la autorregulación, el pensamiento crítico y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. Además, se destaca la importancia de evaluar y actuar con base en evidencias, buscando siempre oportunidades para aplicar los conocimientos adquiridos en contextos prácticos y diversos (Mendoza, 2021). De esta forma, la educación superior contribuye al desarrollo de individuos capaces de enfrentar nuevos desafíos mediante el uso eficiente de sus recursos cognitivos y actitudinales.

Competencias para el emprendimiento y liderazgo en la identificación y ejecución de proyectos

Esta competencia integra la capacidad de pensamiento creativo bajo un enfoque de innovación, la toma de decisiones informadas, la negociación y la identificación de oportunidades para obtener beneficios o generar impacto social (Ayuso y Ruano, 2022). El desarrollo de competencias emprendedoras y de liderazgo se ha convertido en una prioridad para la educación superior, pues permite a los estudiantes no sólo generar ideas innovadoras, sino también transformarlas en proyectos concretos con impacto social y económico. Fernández y Rey (2021) resaltan la importancia de formar emprendedores conscientes, capaces de transformar ideas en acciones concretas, liderar proyectos y equipos de trabajo, y adoptar una actitud de proactividad y autonomía personal.

En la educación superior, el desarrollo de esta competencia permite preparar profesionales que no sólo responden a demandas del mercado laboral, sino que también generan valor desde la innovación y la responsabilidad social. De acuerdo con Mendoza (2021), el aprendizaje autónomo tiene un papel crucial en la formación de líderes y emprendedores, pues fomenta la proactividad, la autogestión y el pensamiento crítico, cualidades esenciales para el éxito empresarial y la ejecución efectiva de proyectos. Así, la educación superior debe incorporar metodologías activas y contextualizadas que promuevan la creatividad, la innovación y el liderazgo ético, reforzando competencias interpersonales y cognitivas que permitan a los futuros profesionales enfrentar desafíos complejos y dinámicos (González, 2023).

En cuanto al desarrollo de capacidades de emprendimiento, liderazgo e innovación, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve una formación integral para que los estudiantes puedan emplear el pensamiento crítico, el diálogo y la argumentación para innovar y transformar su realidad en beneficio de una mejor distribución de la riqueza y un bienestar común. Esto implica el cultivo de habilidades para la creación de iniciativas que respondan a las necesidades sociales, con propuestas innovadoras y colaborativas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Competencias sociales y cívicas

Las competencias sociales y cívicas se refieren a la capacidad de interactuar constructivamente en entornos diversos, comprender y respetar las normas sociales, ejercer derechos y responsabilidades en la comunidad, y participar activamente en la vida democrática (Bernal-Guerrero y Cárdenas-Gutiérrez, 2022). Estas competencias son fundamentales para la formación integral de los estudiantes universitarios, ya que promueven valores de convivencia, cooperación, diálogo y compromiso social.

Estas competencias contribuyen al desarrollo de una ciudadanía activa y responsable, que entiende la importancia del bienestar colectivo y la resolución pacífica de conflictos (Martínez, 2022). En la educación superior, fortalecer estas competencias implica incorporar espacios de aprendizaje que permitan a los estudiantes reflexionar sobre la realidad social, participar en proyectos comunitarios y desarrollar habilidades comunicativas y de trabajo en equipo (García y López, 2021).

Las actividades culturales, recreativas y deportivas que vinculan a la escuela con su comunidad no sólo motivan a los estudiantes, sino que también buscan fortalecer los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. A través de ellas, se favorece el desarrollo de competencias creativas, la resolución de problemas y el sentido de servicio comunitario, integrando el arte, la cultura, el deporte y la recreación como medios para mejorar el ambiente social y físico del entorno escolar (Estrada et al., 2024). La formación en competencias sociales y cívicas es, por tanto, un componente esencial para preparar profesio-

nales conscientes de su rol en la transformación social y el fortalecimiento del tejido democrático.

Competencias de conciencia y expresión cultural

La conciencia y expresión cultural constituyen competencias clave para el desarrollo integral, enfocadas en el reconocimiento, valoración y creación de manifestaciones artísticas, culturales y estéticas, en sus múltiples formas. Estas competencias permiten a los estudiantes desarrollar una sensibilidad crítica hacia su propia cultura y otras culturas, favoreciendo el respeto, la diversidad y el diálogo intercultural.

La educación superior debe potenciar la reflexión sobre manifestaciones culturales y artísticas como un catalizador para el desarrollo de la identidad personal y colectiva, la creatividad y la comunicación efectiva (González, 2023). Estas competencias no sólo amplían el horizonte cultural de los estudiantes, sino que también contribuyen a la innovación y a la inclusión social, aspectos fundamentales en sociedades globalizadas y multiculturales (Mendoza, 2021). Cultivar la conciencia y la expresión cultural refuerza la capacidad de los futuros profesionales para desenvolverse en contextos diversos y aportar al enriquecimiento cultural y social de sus comunidades.

La NEM y el Plan Nacional de Desarrollo (PND)

La NEM se presenta como un proyecto educativo con un enfoque humanista, crítico y comunitario, que tiene como propósito formar estudiantes con una visión integral, capaz de desarrollarse en diversos ámbitos como el emprendimiento, el liderazgo, la innovación y la mejora del entorno escolar mediante actividades culturales y recreativas. Este modelo educativo busca educar no sólo para adquirir conocimientos académicos, sino también para cultivar habilidades socioemocionales y cívicas que fomenten la transformación social (SEP, 2023).

Por su parte, el PND orienta las políticas educativas hacia objetivos de sustentabilidad, equidad y desarrollo tecnológico, resaltando la importancia

de competencias que favorezcan el aprendizaje permanente, el espíritu emprendedor y la participación social crítica (Gobierno de México, 2023).

Ambos marcos normativos subrayan que la educación superior debe formar individuos con capacidades para adaptarse, innovar y contribuir constructivamente al desarrollo nacional y global, en consonancia con los estándares internacionales señalados por la Unión Europea y otras instancias académicas (European Union, 2020).

Metodología

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional de corte transversal para analizar la relación de las ocho competencias del Marco Europeo y el aprendizaje permanente en estudiantes de la Carrera de Gastronomía de la UTVCO.

El tamaño de la muestra es de 101 estudiantes, seleccionados mediante muestreo por conveniencia, cuyo criterio de inclusión fue que debían estar matriculados en la Carrera de Gastronomía, tener al menos 18 años de edad y haber completado al menos dos cuatrimestres en la UTVCO. Estos criterios aseguraron que los participantes tuvieran exposición suficiente al ambiente universitario para desarrollar percepciones informadas sobre su desarrollo de competencias y la relación laboral. Esta investigación se realizó mediante la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida las competencias desarrolladas en la Carrera de Gastronomía de la UTVCO están alineadas con las competencias clave que un profesionista requiere para su éxito integral en la vida laboral, personal, social y como ciudadano participativo?

Este estudio se realiza bajo la siguiente hipótesis: las competencias que los estudiantes universitarios perciben haber adquirido en la Carrera de Gastronomía de la UTVCO están significativamente relacionadas con las competencias clave para el aprendizaje permanente recomendadas por la Comisión Europea, lo que contribuye a su integración exitosa en los ámbitos laboral, personal, social y ciudadano. Se consideraron como variable dependiente al aprendizaje permanente y como las variables independientes a Comunicación en lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología,

Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresión cultural.

El instrumento aplicado está compuesto de 64 ítems que miden la percepción de los estudiantes sobre la influencia de la universidad en el desarrollo de cada competencia del Marco Europeo. La escala de respuesta utiliza un formato Likert de cinco puntos (1 = Muy poco, 2 = Poco, 3 = Regular, 4 = Bastante, 5 = Mucho) que permite cuantificar las percepciones de manera diferenciada. La validez de contenido fue realizada mediante la metodología de juicio de expertos, e implementada por los coordinadores de esta obra. Su aplicación se llevó a cabo mediante un formulario de Google Form, bajo principios éticos de confiabilidad de los datos de los participantes y el anonimato de los mismos, durante el cuatrimestre mayo-agosto de 2025.

Resultados

El análisis estadístico realizado con SPSS permitió descubrir vínculos importantes entre las competencias clave definidas por el Marco Europeo y cómo los estudiantes de la Carrera de Gastronomía en la UTVCO perciben su desarrollo. Con una muestra de 101 estudiantes, se identificaron patrones claros que muestran cómo distintas habilidades se relacionan entre sí, sugiriendo un crecimiento integral y equilibrado de estas competencias dentro de la educación superior. Se identifica que las áreas del aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor están estrechamente conectadas, las correlaciones altas se presentan en la tabla 3.1.

Para la facilidad en el tratamiento de los datos se utiliza la nomenclatura que aparece en la tabla 3.2.

El aprendizaje a lo largo de la vida se configura como un elemento clave para fortalecer la capacidad de adaptación y el desarrollo progresivo en entornos educativos y laborales. Esta práctica se entiende como un proceso integral que entrelaza conocimientos, actitudes y valores orientados al crecimiento personal y profesional. Por tanto, se expresa como una capacidad holística que requiere la autoevaluación, el pensamiento crítico y la búsque-

Tabla 3.1. *Correlaciones*

	AP6	*AP8*	*CLM1*	*AA4*	*AA5*	*CSC3*	*CSC10*	*SIEE2*	*SIEE3*	*SIEE4*	*SIIE5*	*SIEE6*	*SIEE7*	*SIEE8*	*CEC2*
AP6	1	0.442**	0.473**	0.515**	0.526**	0.453**	0.358**	0.492**	0.470**	0.562**	0.622**	0.547**	0.529**	0.408**	0.402**
AP8	0.442**	1	0.440**	0.361**	0.399**	0.465**	0.386**	0.404**	0.303**	0.472**	0.371**	0.321**	0.427**	0.380**	0.350**
CLM1	0.473**	0.440**	1	0.585**	0.563**	0.434**	0.427**	0.516**	0.502**	0.484**	0.501**	0.514**	0.516**	0.379**	0.393**
CMC1	0.515**	0.462**	0.609**	0.466**	0.521**	0.389**	0.375**	0.480**	0.440**	0.549**	0.493**	0.498**	0.495**	0.448**	0.454**
CMC3	0.463**	0.432**	0.579**	0.356**	0.410**	0.368**	0.368**	0.427**	0.452**	0.405**	0.414**	0.416**	0.432**	0.446**	0.262**
AA1	0.443**	0.493**	0.578**	0.596**	0.537**	0.551**	0.509**	0.726**	0.626**	0.684**	0.570**	0.643**	0.688**	0.610**	0.516**
AA4	0.515**	0.361**	0.585**	1	0.699**	0.440**	0.432**	0.569**	0.614**	0.672**	0.643**	0.623**	0.630**	0.497**	0.475**
AA5	0.526**	0.399**	0.563**	0.699**	1	0.492**	0.484**	0.593**	0.634**	0.650**	0.704**	0.727**	0.705**	0.621**	0.516**
CSC3	0.453**	0.465**	0.434**	0.440**	0.492**	1	0.475**	0.638**	0.573**	0.582**	0.569**	0.596**	0.637**	0.591**	0.605**
CSC5	0.450**	0.650**	0.486**	0.411**	0.453**	0.632**	0.581**	0.536**	0.449**	0.524**	0.473**	0.478**	0.485**	0.486**	0.457**
CSC14	0.450**	0.402**	0.480**	0.541**	0.615**	0.369**	0.294**	0.471**	0.420**	0.379**	0.397**	0.516**	0.448**	0.343**	0.432**
SIEE3	0.470**	0.303**	0.502**	0.614**	0.634**	0.573**	0.612**	0.765**	1	0.792**	0.797**	0.774**	0.683**	0.602**	0.480**
SIEE4	0.562**	0.472**	0.484**	0.672**	0.650**	0.582**	0.663**	0.742**	0.792**	1	0.836**	0.805**	0.760**	0.661**	0.498**
SIEE5	0.622**	0.371**	0.501**	0.643**	0.704**	0.569**	0564**	0.693**	0.797**	0.836**	1	0.821**	0.743**	0.635**	0.458**
SIEE6	0.547**	0.321**	0.514**	0.623**	0.727**	0.596**	0.571**	0.763**	0.774**	0.805**	0.821**	1	0.847**	0.672**	0.494**
SIEE7	0.529**	0.427**	0.516**	0.630**	0.705**	0.637**	0.522**	0.729**	0.683**	0.760**	0.743**	0.847**	1	0.738**	0.519**
SIEE8	0.408**	0.380**	0.379**	0.497**	0.621**	0.591**	0.510**	0.644**	0.602**	0.661**	0.635**	0.672**	0.738**	1	0.405**
CEC2	0.402**	0.350**	0.393**	0.475**	0.516**	0.605**	0495**	0.566**	0.480**	0.498**	0.458**	0.494**	0.519**	0.405**	1
CEC4	0.352**	0.271**	0.383**	0.453**	0.448**	0.649**	0.427**	0.618**	0.497**	0.505**	0.487**	0.517**	0.512**	0.429**	0.752**
CEC5	0.386**	0.247**	0.396**	0.555**	0.457**	0.508**	0.325**	0.542**	0.524**	0.494**	0.483**	0.468**	0.457**	0.494**	0.671**

Fuente: elaboración propia a partir del software SPSS.

Tabla 3.2. *Nomenclaturas de las Dimensiones del estudio*

Nomenclatura	*Dimensión*	*Descripción*
AP6	Aprendizaje permanente	Capacidad para identificar oportunidades y aprovecharlas
AP8	Aprendizaje permanente	Capacidad para llevar a cabo acciones en favor del medio ambiente
CLM1	Comunicación en Lengua Materna	Capacidad de comunicación escrita, gramática y ortografía
CMC1	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Análisis e interpretación de datos
CMC3	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Uso de metodologías e investigación científica
AA1	Aprender a aprender	Capacidad analítica, formación y pensamiento crítico
AA4	Aprender a aprender	Capacidad para aprender a pensar, evaluar y actuar
AA5	Aprender a aprender	Buscar oportunidades de aplicar lo aprendido
CSC3	Competencias Sociales y Cívicas	Participar en mejoras de la escuela
CSC5	Competencias Sociales y Cívicas	Cuidado del medio ambiente y los recursos naturales
CSC10	Competencias Sociales y Cívicas	Manejo del estrés y la frustración
CSC14	Competencias Sociales y Cívicas	Honestidad, integridad, justicia, valores humanos en general
SIEE2	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Capacidad de pensamiento creativo bajo un enfoque de innovación
SIEE3	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Capacidad de negociar
SIEE4	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Facilidad para tomar decisiones
SIEE5	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Capacidad para identificar oportunidades para obtener beneficio
SIEE6	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Capacidad de generar ideas y convertirlas en acciones
SIEE7	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Habilidad para ser líder de proyectos o liderar personas y equipos de trabajo
SIEE8	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Práctica de algún oficio
CEC2	Conciencia y Expresión Cultural	Realizar actividades recreativas
CEC4	Conciencia y Expresión Cultural	Realizar actividades culturales
CC5	Conciencia y Expresión Cultural	Respeto a la diversidad de expresiones artísticas y culturales

Fuente: matriz de correlaciones de Pearson en SPSS.

da activa de nuevas oportunidades para aplicar lo aprendido en situaciones reales, como se muestra en el análisis.

La "Capacidad para identificar oportunidades para obtener beneficio" tiene una correlación alta de 0.704 con "Buscar oportunidades de aplicar lo aprendido", lo que significa que los estudiantes que son mejores para reconocer estas oportunidades que generan un beneficio tienden también a ser más activos o comprometidos en buscar dónde y cómo pueden aplicar lo que han aprendido académicamente.

Tabla 3.3. *Correlación de las VARIABLES=AA5 SIEE5*

		Capacidad para identificar oportunidades para obtener beneficio
Buscar oportunidades de aplicar lo aprendido	Correlación de Pearson	0.704**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	101

Nota: ** la correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).
Fuente: matriz de correlación de Pearson en SPSS.

La tabla 3.4 muestra que la correlación de Pearson entre ambas competencias es 0.726, lo que indica una correlación positiva fuerte y significativa estadísticamente al nivel 0.01 bilateral. Esto significa que a medida que aumenta la capacidad analítica y de pensamiento crítico, también tiende a incrementarse la capacidad de pensamiento creativo bajo un enfoque de innovación en los estudiantes evaluados.

Tabla 3.4. *Correlación de las VARIABLES=AA1 SIEE2*

		Capacidad de pensamiento creativo bajo un enfoque de innovación
Buscar oportunidades de aplicar lo aprendido	Correlación de Pearson	0.726**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	101

Nota: ** la correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).
Fuente: matriz de correlación de Pearson en SPSS.

La correlación entre "Buscar oportunidades de aplicar lo aprendido" y "Capacidad de generar ideas y convertirlas en acciones" que se muestra en la siguiente tabla es de 0.727, lo que indica que es altamente significativa y

que existe una relación fuerte y positiva entre estas dos competencias en la muestra de 101 estudiantes analizados, sugiriendo que a mayor capacidad de generar ideas y llevarlas a la acción, mayor es la tendencia a buscar oportunidades para aplicar lo aprendido y viceversa.

Tabla 3.5. *Correlación de las VARIABLES= AA5 SIEE6*

		Capacidad de generar ideas y convertirlas en acciones
Buscar oportunidades de aplicar lo aprendido	Correlación de Pearson	0.727**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	101

Nota: ** la correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).
Fuente: matriz de correlación de Pearson en SPSS.

La dimensión del aprendizaje permanente denominada "Capacidad para identificar oportunidades y aprovecharlas" muestra una correlación de Pearson muy fuerte y significativa con la capacidad para identificar oportunidades para obtener beneficio con un valor de 0.622, esto sugiere que es un aspecto clave del aprendizaje permanente y que puede impactar positivamente en el desarrollo personal, social, laboral y empresarial de los estudiantes.

Tabla 3.6. *Correlación de las VARIABLES= AP6 SIEE5*

		Capacidad para identificar oportunidades y aprovecharlas
Buscar oportunidades de aplicar lo aprendido	Correlación de Pearson	0.622**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	101

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: Matriz de correlación de Pearson en SPSS

En términos generales, se identifica una alta correlación entre el aprendizaje permanente y las competencias de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y las sociales y cívicas, así como las de Aprender a aprender con las de Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, esto genera una gran oportunidad para la UTVCO para implementar estrategias que las favorezcan y refuercen.

Por lo tanto, los estudiantes perciben de manera positiva la influencia que la UTVCO tiene en su preparación para la vida laboral, empresarial, social y personal. Reconocen que su educación les da herramientas sólidas para enfrentar la complejidad del mundo profesional y social actual. Estos resultados sugieren que aplicar el Marco Europeo de competencias clave aporta una visión integral y relevante para la educación superior en México, especialmente en carreras como la de Gastronomía, donde conviven habilidades técnicas con competencias blandas y culturales, lo que favorece el aprendizaje permanente.

Conclusiones

Este estudio ofrece evidencia concreta sobre cómo las competencias clave de la Comisión Europea se relacionan con el aprendizaje permanente en estudiantes de Gastronomía en la UTVCO. Los resultados apuntan a que la formación académica recibida contribuye significativamente al desarrollo de competencias que permiten a los egresados integrarse con éxito a distintos ámbitos de la vida, desde lo laboral hasta lo social y personal.

Los resultados obtenidos, basados en el análisis estadístico realizado con una muestra de 101 estudiantes, apoyan claramente la hipótesis planteada. Se observan correlaciones positivas y significativas entre las competencias que los estudiantes han desarrollado y su percepción sobre la capacidad para afrontar diferentes aspectos de la vida. Esto refleja que las competencias adquiridas durante su formación están bien alineadas y contribuyen de manera valiosa al aprendizaje permanente.

Las competencias sociales y cívicas, junto con el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, son pilares fundamentales para una formación integral, destacando habilidades como el trabajo en equipo, la identificación de oportunidades y la gestión de proyectos. Al mismo tiempo, la competencia digital emerge como un facilitador transversal, apoyando el acceso a la información y la comunicación eficaz en contextos multiculturales, con ello se da respuesta a la pregunta de investigación planteada en la investigación.

Este enfoque integral no sólo fortalece las habilidades técnicas propias de la gastronomía, sino que también fomenta valores éticos, culturales y de

participación ciudadana, vitales para formar ciudadanos activos y responsables. La relación positiva entre el manejo del idioma materno y de lenguas extranjeras muestra la preparación de los estudiantes para enfrentar la globalización y sus retos.

El estudio confirma la relevancia del marco de competencias adoptado y subraya la necesidad de seguir impulsando estas habilidades con estrategias pedagógicas y curriculares innovadoras, que respondan a las demandas presentes y futuras del mercado laboral y la sociedad. Se recomienda ampliar esta investigación a otras carreras que se ofertan en la UTVCO y regiones del estado de Oaxaca, para contar con un diagnóstico más completo que apoye políticas educativas centradas en el aprendizaje permanente.

Esto significa que la educación universitaria basada en competencias clave es un camino viable para transformar la educación superior en México, alineadas a la Ley General de Educación y al Plan Nacional de Desarrollo, con un impacto positivo en la calidad de vida y desarrollo profesional de los estudiantes. Este modelo forma profesionales no sólo técnicamente competentes, sino también conscientes, emprendedores y socialmente responsables, alineados con las tendencias y necesidades globales.

Referencias

Ayuso, E., & Ruano, R. (2022). Competencias emprendedoras desde la innovación social. *Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 29(3), 150-165.

Bernal-Guerrero, A., & Cárdenas-Gutiérrez, L. (2022). Desarrollo de competencias sociales y cívicas en la educación superior: retos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación*, *10*(2), 45-62.

Estrada, M., López, A., y Herrera, S. (2024). Impacto de las actividades culturales y recreativas en competencias socioemocionales. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, *19*(2), 45-61.

European Commission (2020). *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*. Publications Office of the European Union.

European Union. (2020). *European framework for key competences in education and lifelong learning*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b3cde45-55f7-4ae5-9f12-ee9c492b3b4a

Fernández, P., y Rey, C. (2021). Formación de emprendedores conscientes en la educación superior: un enfoque sostenible. *Revista de Emprendimiento e Innovación*, *15*(1), 76-91.

García, M., y López, R. (2021). Aprendizaje permanente y competencias transversales: una propuesta desde la educación superior. *Educación y Desarrollo*, *39*(154), 97-112. Gobierno de México (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2024-2030*. https:// www.gob. mx/pnd

González, J. (2023). Arte, cultura y educación superior: construyendo identidad y diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 33-54.

Lares, A. (2024). Metacognición y autorregulación: claves para el aprender a aprender en el siglo XXI. *Revista de Psicología Educativa*, *30*(1), 12-28.

Martínez, D., & Castillo, F. (2022). Competencias para el aprendizaje permanente en la educación universitaria. *Innovación Educativa*, *22*(89), 63-79.

Mendoza, L. (2021). Liderazgo, emprendimiento y aprendizaje autónomo: competencias fundamentales para la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales y Empresariales*, *18*(4), 255-273.

Rodríguez, S., Pérez, E., y Torres, J. (2023). Estrategias para fortalecer el aprendizaje permanente en educación superior. *Revista de Educación Continua*, *9*(2), 114-133.

Secretaría de Educación Pública (2023). *Modelo educativo para la Nueva Escuela Mexicana*. Gobierno de México.

Torres, V., y Mayorga, L. (2021). Flexibilidad curricular y desarrollo profesional en la formación universitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(1), 101-120.

4. Más allá de la cocina: competencias que transforman a estudiantes en profesionales integrales de la gastronomía

Nadia Ramírez Toledo*
Aura Lorena Cristóbal Galván**
Alary Pereyra Martínez***
Mauricio Orlando Arias Carrasco****

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.04

Resumen

En un contexto de globalización y constantes cambios en el mercado laboral, la educación superior debe evolucionar para preparar a las y los futuros profesionales con habilidades que van más allá de lo técnico. El trabajo de investigación se basa en el modelo de competencias, el cual busca un enfoque holístico de la formación, integrando el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Este enfoque es fundamental para que las egresadas y los egresados de gastronomía puedan adaptarse, innovar y ejercer una ciudadanía activa.

Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las competencias desarrolladas en la formación universitaria de estudiantes de Gastronomía en la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO), desde el enfoque del aprendizaje permanente, con el fin de identificar su pertinencia y contribución al desempeño laboral, desarrollo personal y social de los estudiantes, así como a su formación como ciudadanos activos y participativos.

* Doctorante en Educación. Profesora investigadora, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3404-7259 ; correo electrónico:
** Doctorante en Educación. Profesora investigadora, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1825-928X
*** Doctora en Educación. Profesora investigadora, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3425-7223
**** Doctorante en Educación. Profesor, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0628-6059

Se realizó un estudio cuantitativo con un diseño transversal y descriptivo. La población de estudio fue de 50 estudiantes mujeres de segundo y cuarto semestre de la Licenciatura en Gastronomía de la UABJO, seleccionadas por muestreo no probabilístico por conveniencia. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario estructurado que evaluó competencias cognitivas, sociales, metacognitivas, ciudadanas y profesionales a través de una escala tipo Likert de cinco niveles. Los datos se analizaron utilizando estadística descriptiva para identificar tendencias y percepciones. En el estudio se encontró que la mayoría de las estudiantes valoran positivamente el desarrollo de competencias vinculadas al aprendizaje permanente, no obstante, existen importantes áreas de mejora en competencias como idiomas, habilidades científicas y participación ciudadana Esto acentúa la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras y actividades extracurriculares que fortalezcan las dimensiones menos desarrolladas.

Palabras clave: *competencias, aprendizaje permanente, estudiantes universitarios.*

Introducción

En el panorama actual de una sociedad posmoderna en constante evolución, la educación superior (ES) en México enfrenta el desafío de preparar a las y los futuros profesionales para un mercado laboral y social altamente competitivo y cambiante. Esta realidad exige que las universidades vayan más allá de la mera educación técnica y aborden de manera integral las habilidades, actitudes y conocimientos que favorezcan el desarrollo personal, social y ciudadano de sus estudiantes. En este contexto, la formación en el área gastronómica, un ámbito profesional que demanda no sólo destrezas culinarias, sino también adaptabilidad, innovación y compromiso, requiere un enfoque que trascienda la formación inicial.

Bajo esta premisa, la presente investigación se basa en el enfoque del aprendizaje permanente para analizar las competencias desarrolladas por estudiantes de Gastronomía en la UABJO. El estudio parte del modelo edu-

cativo por competencias, el cual busca una formación integral que abarque el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Este marco teórico es fundamental para comprender cómo los estudiantes adquieren las capacidades necesarias para enfrentar los desafíos del ámbito laboral, contribuir a su desarrollo personal y social, y ejercer una ciudadanía activa en un mundo globalizado.

Para lograr este objetivo, se llevó a cabo un estudio cuantitativo con un diseño transversal y descriptivo. La población estuvo conformada por 50 estudiantes mujeres de segundo y cuarto semestre de la Licenciatura en Gastronomía de la UABJO. Se aplicó un cuestionario estructurado, con preguntas evaluadas en una escala tipo Likert, para recopilar datos sobre diversas dimensiones de competencias, como las cognitivas, sociales, metacognitivas, ciudadanas y profesionales. Los resultados, que se analizaron utilizando estadística descriptiva, señalan que, si bien las estudiantes valoran positivamente su formación, existen áreas de mejora significativas en competencias como el dominio de idiomas, las habilidades científicas y la participación ciudadana.

Este capítulo presentará el contexto teórico de las competencias profesionales en la educación superior, la metodología empleada, los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones evaluadas y las conclusiones derivadas del análisis. Se discute que, para consolidar un perfil profesional integral, es fundamental que las instituciones educativas refuercen estas áreas a través de estrategias pedagógicas innovadoras y actividades extracurriculares que preparen a los estudiantes para los retos de la sociedad actual.

Contexto teórico

La formación de estudiantes de Gastronomía enfrenta diversos retos para las instituciones de educación superior (IES), uno de ellos es responder a las necesidades de un ámbito profesional altamente competitivo en diferentes áreas de trabajo, donde las competencias adquiridas por el estudiantado no sólo deben atender a las demandas técnicas del sector gastronómico, sino también favorecer su desarrollo personal, social y ciudadano. En este con-

texto, el enfoque del aprendizaje permanente se convierte en un marco de referencia adecuado para analizar de forma integral dichas competencias, lo anterior con la intención de valorar las habilidades, actitudes y conocimientos de las y los futuros profesionales en Gastronomía, además de su capacidad de adaptación, actualización y desenvolvimiento en diferentes escenarios a lo largo de su vida.

Competencias profesionales y aprendizaje a lo largo de la vida

En la actualidad, la sociedad posmoderna nota cambios profundos procedentes de los procesos de integración internacional, los cuales trascienden lo económico e impactan en ámbitos educativos, culturales y formativos; adicionalmente, las relaciones laborales se encuentran en un proceso acelerado de transformación debido a una serie de factores relacionados con la tecnología y la necesidad de un sistema escolar de educación superior que ponga en contacto al estudiante con el mundo exterior, construyendo de esta forma puentes con otros sistemas de aprendizaje, por ejemplo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, o mejor conocido como aprendizaje permanente. De esta manera, fenómenos como la globalización, la transnacionalidad de los mercados, la importancia de una formación integral y la diversidad cultural demandan replantear nuevas formas de enfrentar la realidad. Esto implica que el saber, el saber hacer y el saber actuar deben entenderse como competencias que requieren actualización constante, más allá de la formación inicial (Hernández et al., 2009; Ferreiro, 2023).

Bajo ese escenario, primeramente, es necesario considerar la definición de competencias profesionales, las cuales son capacidades y actitudes que un profesional en el ámbito de la Gastronomía debe desarrollar en su vida personal, social y laboral para enfrentar los desafíos de su trabajo, y con ello cumplir los modelos de calidad y actualización que demanda la vida laboral y cualquier ámbito en el que se desenvuelva, además con el desarrollo de las mismas se podrán solucionar problemas complejos que se presenten en el campo de su actividad profesional (Ferreiro, 2023; Galdeano y Valiente, 2010).

Por otro lado, el aprendizaje cuenta con múltiples definiciones, ya que tanto los conceptos de enseñanza como de aprendizaje han evolucionado a lo largo del tiempo. En las últimas décadas, los estudios sobre aprendizaje han dado lugar a nuevos modelos que buscan explicar cómo se producen ciertos cambios en la conducta del estudiante como resultado de la práctica o de diversas experiencias. Esto implica que el aprendizaje constituye una etapa evolutiva que se integra en la forma de ser de cada individuo y perdura a lo largo del tiempo. Las experiencias vividas moldean la manera de actuar, permitiendo que se realicen acciones de forma diferente y, en muchos casos, más efectiva que antes, consolidándose progresivamente en hábitos cotidianos (Schunk, 2012).

Derivado de lo anterior, los procesos de cambio y transformación mencionados requieren replantear los modelos de formación en las IES, orientándolos hacia el trabajo y el aprendizaje basado en competencias, de manera que se promueva el aprendizaje permanente y la capacidad de adaptación a la diversidad y complejidad del contexto social actual.

Competencias profesionales en estudiantes de Gastronomía y su incidencia en su desarrollo personal, social y ciudadano

El modelo en competencias ha fungido como el pilar principal de proyectos educativos internacionales como el Espacio Europeo de Educación Superior, el Tuning de la Unión Europea, el Alfa Tuning de Latinoamérica y el Proyecto "6 × 4", por citar algunos ejemplos. Respecto al contexto nacional, es necesario comentar que dicho modelo fue integrado en los tipos y niveles del Sistema Educativo Mexicano.

Haciendo retrospectiva, el término de competencia se comenzó a acuñar a mediados de la década de 1990; debido a que los organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), a la par de las instituciones nacionales encargadas del ámbito educativo al interior de los países, externaban la necesidad de transformar la educación y dirigir su enfoque hacia los procesos productivos con el fin de adaptarse a un mundo globalizado en constante cambio (Cárdenas, 2020), hecho que

generó controversia respecto a la pertinencia del modelo, que fue categorizado por especialistas en educación con visión crítica como limitante, promotor del consumismo y enfocado sólo en la reproducción de tareas específicas en el mercado laboral, sin embargo, el modelo en competencias no guarda ninguna relación con tal categorización, sino que de acuerdo al contexto temporal en el que fue desarrollado, pretendía "responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento, contribuir a una vida exitosa y al buen funcionamiento social, sustentándose en una perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida" (UABJO, 2019, p. 32).

Desde esta perspectiva, las IES, enfocadas en la formación de gastrónomos, requieren la definición de competencias que integren el perfil profesional de los estudiantes; González-Zambada et al. (2019) afirman que estas deben de tener una visión socioformativa, debido a que los egresados se enfrentan a un campo laboral globalizado, pues "deben desarrollar competencias sustentables que les permitan incursionar en empresas transnacionales, cuyos métodos y procesos de trabajo corresponden a la práctica de un intercambio cultural, social y económico para responder a las necesidades alimentarias de la sociedad" (como se citó en Parra y González, 2021, p. 122).

Además de ello, resulta imprescindible retomar la formación de los universitarios desde una visión integral a través de la inserción de elementos clave, como "una actitud ante el propio aprendizaje que haga de él una persona con capacidad para aprender de forma constante, con posibilidades de interpretar, razonar, proyectar y llegar a conclusiones; en definitiva, capaz de pensar" (Sánchez et al., 2024, p. 295).

En un contexto global, es importante tomar en cuenta la formación de los gastrónomos desde el diseño de los programas educativos a nivel académico y práctico, pues Aranceta-Bartrina (2023) defiende la idea de que "las instituciones educativas asuman la formación de profesionales de gastronomía en un contexto marcado por la rápida evolución de la producción alimentaria y las demandas cambiantes de los consumidores" (Duran y Villafuente, 2025, p. 188).

Ante ello, el modelo educativo de la UABJO, específicamente el programa educativo de la Facultad de Gastronomía, desarrolla el modelo por competencias a través de las funciones profesionales; este modelo comprende una

formación integral del ciudadano mediante la propiciación de aprendizajes a través de la impartición de contenidos conceptuales, procedimentales, al mismo tiempo que se promueve el desarrollo de actitudes ideales para el análisis y el afrontamiento de diversos problemas en contextos variados, dicho de otro modo, se pretende que el estudiante cuente con tres habilidades indispensables, saber conocer, saber hacer y saber ser, abarcando así las siguientes áreas esenciales del ser humano: cognoscitiva, psicomotriz y socioafectiva (Cárdenas, 2020; UABJO, 2019).

Además de las habilidades fundamentales que se espera que el alumno aprenda, es imprescindible comprender el perfil del gastrónomo desde una perspectiva socioformativa en el entorno educativo, a través de la implementación de competencias sustentables, mismas que son remarcadas por Parra y González (2021, p. 129), quienes defienden la idea de 17 competencias clave:

1. Conocimientos teóricos y metodológicos sobre gastronomía.
2. Facilidad para el aprendizaje continuo.
3. Atención al detalle durante sus actividades diarias.
4. Atención a la planificación y organización en sus actividades diarias.
5. Trabajo bajo un alto nivel de estrés.
6. Facilidades para realizar múltiples tareas.
7. Mostrar una toma de decisiones de forma independiente.
8. Adaptación al cambio.
9. Dominio de alguna lengua extranjera.
10. Actitud positiva hacia su trabajo.
11. Trabajo en equipo.
12. Empatía hacia sus compañeros de trabajo.
13. Resolución de problemas.
14. Valores éticos.
15. Dominar las técnicas de buenas prácticas en el manejo higiénico de los alimentos.
16. Conocimiento en la preparación de alimentos de especialidad.
17. Servicio al cliente.

De acuerdo a lo anterior, durante el proceso de formación universitaria en la UABJO, el estudiante va adquiriendo un mayor grado de dominio en cuanto a las aptitudes por desarrollar, pues dentro del modelo existe una clasificación marcada de las metas que se espera que el mismo alcance en lo tocante al aprendizaje, las competencias profesionales principales que deben desarrollar las y los estudiantes de Gastronomía se enfocan principalmente en cuatro áreas: (a) transformación y servicio de alimentos; (b) administración de áreas de alimentos y bebidas; (c) investigación, innovación y promoción de la gastronomía; (d) competencias básicas: comunicación, matemáticas, cultura digital, sociales y emprendimiento. Cabe señalar que cada área cuenta una serie de subáreas que se relacionan con las actividades profesionales referidas y reflejan los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar tareas específicas con cada actividad profesional; es necesario ubicar las competencias profesionales referidas anteriormente en el plano personal y social, con la intención de lograr que el estudiantado integre esas competencias, no sólo en el ámbito laboral, sino también en el personal y social, de esta forma lograr ejercer una ciudadanía participativa. Por ende, la presente investigación retoma ciertas competencias clave que permiten a las y los estudiantes de Gastronomía lograr desenvolverse de manera adecuada en los ámbitos anteriormente mencionados.

Las áreas antes mencionadas representan un cúmulo de oportunidades en la inserción laboral del estudiantado, pues reúnen una serie de herramientas clave para su desenvolvimiento, esto ha sido reconocido por diversos autores, quienes defienden la idea de "una formación académica robusta y actualizada, oportunidades laborales adecuadas y el reconocimiento del valor multifacético de estos profesionales en el ámbito cultural, social y económico" (García, 2025, p. 11291). De igual manera, García (2025), basándose en su investigación en torno a la relación de la gastronomía con otras disciplinas, concluye que es necesario integrarla con la ciencia, cultura y educación para lograr la comprensión de la profesión (pp. 11308-11309).

Desde hace una década esta postura ha sido retomada por Parra et al. (2015), quienes han defendido la idea de retomar a la gastronomía como un campo de estudio para la ciencia, pues se va desenvolviendo a la par con la sociedad y la relación del ser humano con los elementos que lo rodean. Se habla entonces de una transdisciplinariedad que cobra significado por tra-

tarse de un desarrollo formativo, que engloba competencias a nivel personal y social, traducidas en un mayor número de herramientas en el campo laboral (como se citó en Parra y González, 2021, p. 133).

Asimismo, Sánchez et al. (2024) afirman que es importante trabajar en la formación investigativo-laboral del alumnado en la malla curricular, a través de la transversalidad con las materias, trabajo en torno a la ciencia y la práctica en el área laboral para dominar el actuar profesional, por ende, se remarca la ciencia y la tecnología como puntos de partida para la formación de los gastrónomos, siendo estas una parte fundamental de la formación universitaria (p. 295).

Estudios realizados a nivel internacional y nacional hechos con empleadores indican que lo que valoran en sus empleados son las habilidades relacionadas con las competencias sociales y cívicas, al igual que las del sentido de iniciativa; lo anterior se encuentra enmarcado en la habilidad de cooperar, de relacionarse y de adaptarse a condiciones cambiantes, ya que las y los estudiantes que han realizado sus estancias en otros estados, o incluso países, poseen estas características, otro aspecto a retomar es que las y los egresados cuentan con mayores competencias en relación con sus pares, además consideran que la movilidad es un buen indicador para mostrar competencias relacionadas con la capacidad de adaptación, iniciativa y habilidades organizativas; por otra parte, las estancias a nivel internacional permiten mejorar sus competencias de comunicación y competencias básicas en ciencia y tecnología (Bustos y Martínez, 2014, citado en Bustos, 2018).

En un trabajo realizado por la propia Facultad de Gastronomía sobre requerimientos ocupaciones y mercado de trabajo para la licenciatura se señalan las actitudes que los empleadores consideran indispensables para el perfil de egreso de la Licenciatura en Gastronomía, de las cuales destacan la actitud de servicio, el respeto, la innovación, disposición para el trabajo colaborativo, la ética, el interés por la actualización de sus conocimientos y la capacidad de adaptación a las nuevas exigencias y diferentes entornos laborales, así como el emprendimiento, lo anterior no se encuentra alejado de los planteamientos marcados en la literatura científica respecto a la necesidad de desarrollar las competencias relacionadas con el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor en estudiantes de este nivel educativo (Bustos, 2018).

Bajo este enfoque, el análisis de las competencias profesionales permite obtener una visión integral que vincula la preparación académica con la inserción laboral, el desarrollo humano y la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. No obstante, resulta fundamental que los estudiantes elaboren un diario de reflexión y recuperación de aprendizajes, el cual funge como evidencia del trabajo realizado tanto dentro como fuera del aula. Este recurso, además, contribuye de manera significativa al fortalecimiento de competencias como la metacognición, la autorreflexión y el pensamiento crítico, entre otras.

Entre tanto, la formación en gastronomía debe ir más allá de las habilidades técnicas. Para que los estudiantes se desarrollen en el ámbito profesional y social, es fundamental un enfoque basado en competencias que promueva el aprendizaje permanente. Este modelo, que se ha integrado en los sistemas educativos globales y nacionales, busca una formación integral, abordando el saber conocer, el saber hacer, y el saber ser. En el contexto de la gastronomía, esto implica que las competencias profesionales, como la transformación de alimentos y la administración, no pueden ser estáticas, es decir, deben ir de la mano con el desarrollo de habilidades personales, sociales y metacognitivas. Es un hecho que las experiencias de movilidad y estancias, por ejemplo, demuestran ser cruciales para desarrollar estas habilidades, ya que fomentan la adaptabilidad y la iniciativa.

En síntesis, el éxito de las y los futuros profesionales en gastronomía no sólo dependerá de sus habilidades en la cocina, sino de su capacidad para adaptarse, innovar y ejercer una ciudadanía activa en un mundo globalizado. La educación debe ser vista como un proceso continuo y holístico que prepara a los estudiantes para los retos de su carrera y de su vida.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y diseño transversal, ya que se buscó analizar la percepción de las estudiantes en un momento específico. La población estuvo conformada por 50 estudiantes de segundo (62%) y cuarto (38%) semestre de la Licenciatura en Gastronomía de la UABJO, el total de la población a la que

se le aplicó el cuestionario fueron mujeres. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, integrando a las estudiantes disponibles en el momento de la aplicación.

Instrumento de recolección de datos

Se utilizó un cuestionario estructurado, compuesto por diferentes apartados que evaluaban dimensiones del aprendizaje permanente y el desarrollo de competencias (cognitivas, sociales, metacognitivas, ciudadanas y profesionales). Cada reactivo fue valorado mediante una escala tipo Likert de cinco niveles (1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo).

Procedimiento

El cuestionario se empleó a través de un formulario de Google con tiempos previamente acordados y establecidos para su aplicación, además se explicó a las estudiantes el objetivo del estudio asegurando de esta forma la confidencialidad de sus respuestas.

Análisis de los datos

Los datos fueron organizados y procesados a través de estadística descriptiva, empleando frecuencias y porcentajes para interpretar la distribución de las respuestas. Los resultados se representaron en figuras y gráficas que permitieron identificar tendencias, coincidencias y divergencias en las percepciones de las estudiantes.

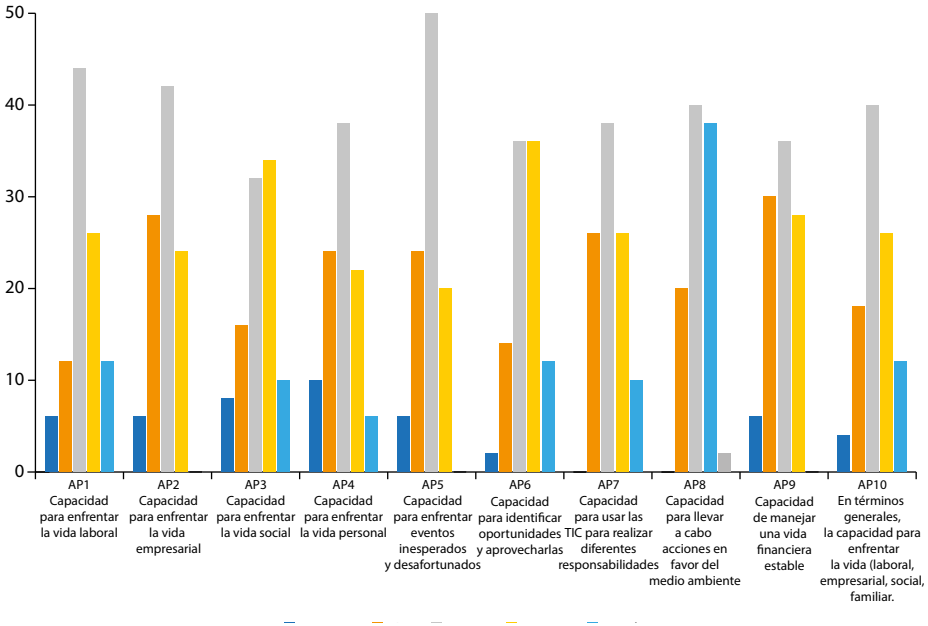
Resultados

A continuación, se muestran los resultados de la presente investigación respecto a las competencias profesionales, sociales y ciudadanas de las estu-

diantes de la Licenciatura en Gastronomía en la UABJO, lo anterior se muestra en las siguientes gráficas. Como punto de partida, llama la atención el hecho de que existe una tendencia considerable hacia la valoración intermedia en gran parte de los indicadores, lo que sugiere que existe una base formativa reconocida, pero aún con áreas de consolidación pendientes.

En la gráfica 4.1 se evidencia que la mayoría de las estudiantes se ubican en una percepción intermedia respecto a sus capacidades para enfrentar distintos ámbitos de la vida (laboral, empresarial, personal, social y ambiental). En casi todas las preguntas predominó la opción 3 (regular o neutral), lo que refleja un nivel de confianza moderada, acompañado de incertidumbre en torno a su preparación integral.

Gráfica 4.1. *Competencias profesionales desde el enfoque del aprendizaje permanente*



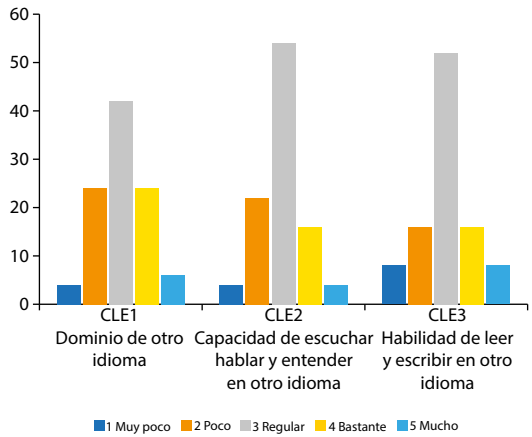
En la gráfica 4.1 se denota que, en el aspecto social (AP3) se observa una tendencia más favorable, con una inclinación hacia el acuerdo, lo que indica mayor seguridad en la interacción con otros. No obstante, en áreas clave como la vida laboral (AP1), empresarial (AP2), personal (AP4), resiliencia ante imprevistos (AP5), manejo de oportunidades (AP6), uso de TIC (AP7), compromiso ambiental (AP8) y estabilidad financiera (AP9), las respuestas

se concentran en la categoría media, lo que revela dudas y una autopercepción aún en construcción.

De manera global (AP10), la valoración de la capacidad para enfrentar la vida en sus distintas dimensiones también se mantiene en un nivel intermedio, confirmando que, aunque se reconocen avances en la formación, todavía no se alcanza un grado de autoconfianza sólida ni de competencias plenamente consolidadas.

En la gráfica 4.2 se muestra que las estudiantes presentan un nivel intermedio y poco definido en cuanto al dominio de una lengua extranjera. En los tres indicadores, evaluados dominio general (CLE1), comprensión y expresión oral (CLE2), y habilidades lectoescritoras (CLE3) la mayoría de las respuestas se concentraron en la categoría 3 (neutral), lo que refleja percepciones divididas y una autovaloración de competencia aún en proceso de consolidación.

Gráfica 4.2. *Competencias profesionales en el área de comunicación en lenguas extranjeras*

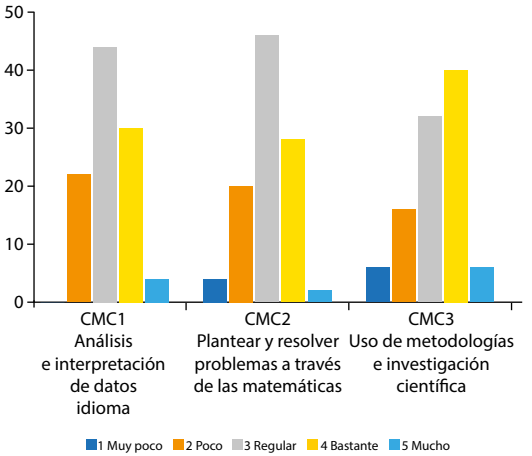


Este patrón evidencia que el manejo de otro idioma constituye un área de oportunidad importante, pues, aunque existe cierto reconocimiento de avances, no se alcanza una percepción clara de seguridad ni un dominio sólido, particularmente en la lectura y escritura, así como en la comprensión y producción oral.

En la gráfica 4.3 los resultados reflejan que las estudiantes presentan una percepción intermedia en lo relativo al análisis e interpretación de datos

(CMC1) y a la resolución de problemas matemáticos (CMC2), lo que evidencia dudas e inseguridad respecto a su dominio en estas áreas. En contraste, el indicador vinculado al uso de metodologías e investigación científica (CMC3) muestra una tendencia más favorable, con una mayoría inclinada hacia niveles de acuerdo, lo que denota un reconocimiento positivo de la capacidad investigativa como parte de su formación.

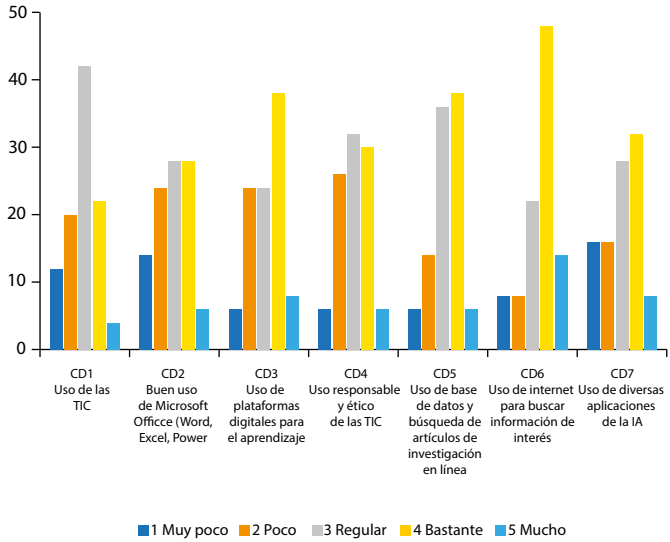
Gráfica 4.3. *Competencias profesionales en el área de matemáticas y ciencia y tecnología*



En conjunto, los descubrimientos sugieren que, si bien existe un fortalecimiento en competencias científicas, persisten áreas de oportunidad en el manejo de datos y la aplicación matemática, que requieren estrategias de refuerzo académico para consolidar un perfil integral.

En la gráfica 4.4 se puede observar que las estudiantes presentan un nivel funcional y moderado en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las competencias básicas, como el uso general de TIC (CD1) y el manejo de Microsoft Office (CD2), se concentran en niveles intermedios, lo que refleja un dominio limitado y con percepciones heterogéneas. En contraste, el uso de plataformas digitales para el aprendizaje (CD3), la búsqueda de información en internet (CD6) y el acceso a bases de datos y artículos de investigación (CD5) presentan una tendencia más positiva, con mayor confianza y aprovechamiento académico.

Gráfica 4.4. *Competencias profesionales en el área de cultura digital*

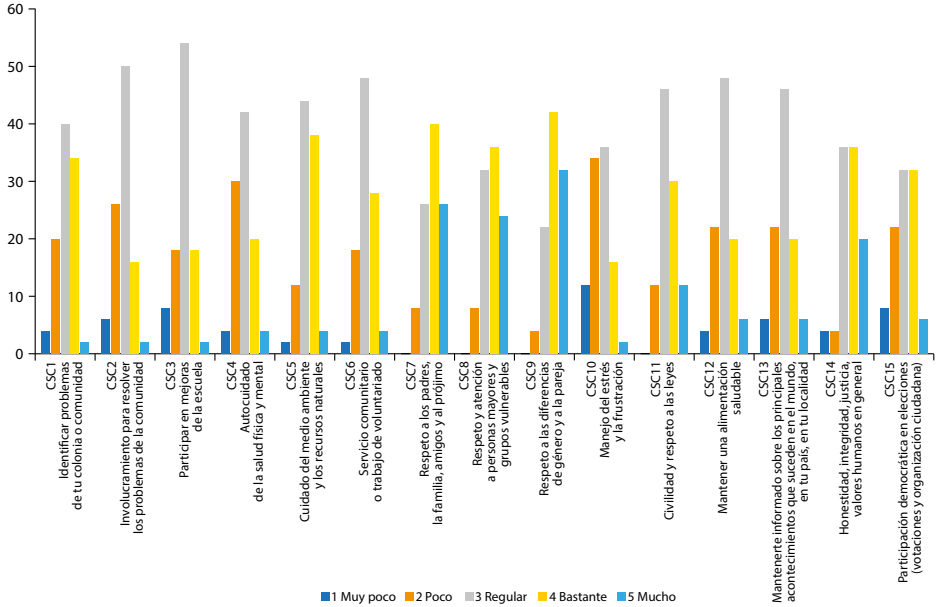


Por otro lado, el uso responsable y ético de las TIC (CD4) se mantiene en una valoración intermedia, lo que evidencia la necesidad de reforzar la sensibilización en torno a la ética digital. Finalmente, el empleo de aplicaciones de IA (CD7) refleja apertura hacia la adopción de tecnologías emergentes, aunque aún con un dominio en desarrollo.

Bajo esa perspectiva, los hallazgos sugieren que las estudiantes poseen competencias sólidas en búsqueda y acceso a información digital, mientras que requieren fortalecimiento en el dominio técnico, la ética digital y el uso avanzado de herramientas tecnológicas.

En la gráfica 4.5 se refleja que las estudiantes muestran una tendencia mayoritaria hacia posturas intermedias en la mayoría de los indicadores, lo que evidencia percepciones neutras o poco definidas respecto a su nivel de compromiso social, comunitario y ciudadano. Aspectos como la identificación y resolución de problemas comunitarios (CSC1 y CSC2), la participación en mejoras escolares (CSC3), el voluntariado (CSC6), el autocuidado (CSC4, CSC12) y el cuidado ambiental (CSC5) se perciben de manera moderada, sin consolidarse como fortalezas claras.

Gráfica 4.5. *Competencias profesionales en el área social y ciudadana*



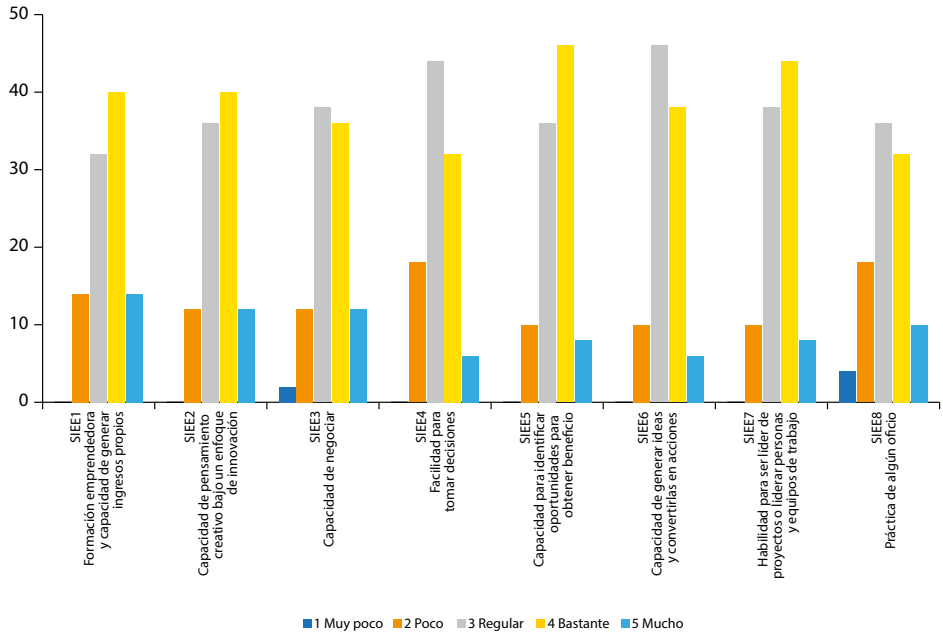
En cuanto al respeto y la convivencia social (CSC7, CSC8, CSC9), los resultados son más favorables, con una inclinación hacia niveles altos de acuerdo, lo que indica valoración positiva de las relaciones interpersonales, la atención a grupos vulnerables y la equidad de género. Sin embargo, en el manejo del estrés y la frustración (CSC10), la formación cívica y respeto a las leyes (CSC11), el acceso a la información (CSC13), los valores éticos (CSC14) y la participación democrática (CSC15) predomina nuevamente la neutralidad, lo que revela un compromiso limitado o aún en desarrollo en estas dimensiones.

Por tanto, los hallazgos sugieren que, aunque existe una base de respeto interpersonal sólida, es necesario fortalecer la conciencia ciudadana, el compromiso comunitario, la participación democrática y las prácticas de autocuidado, a fin de consolidar un perfil social y cívico más integral.

En la gráfica 4.6 se observa una tendencia positiva en la percepción de competencias relacionadas con el emprendimiento, la innovación y el liderazgo, aunque con matices de neutralidad en aspectos clave. Las estudiantes aprecian de manera favorable su capacidad emprendedora y su capacidad

de generar ingresos propios (SIEE1), así como el pensamiento creativo orientado a la innovación (SIEE2), la identificación de oportunidades (SIEE5) y el liderazgo de proyectos y equipos (SIEE7), lo que indica una base sólida en competencias estratégicas para el desarrollo profesional.

Gráfica 4.6. *Competencias profesionales relacionadas con el sentido de iniciativa y emprendimiento*



No obstante, en indicadores como la negociación (SIEE3), la toma de decisiones (SIEE4), la transformación de ideas en acciones concretas (SIEE6) y la práctica de algún oficio (SIEE8), predomina la neutralidad, lo que revela dudas, falta de seguridad o escasa experiencia práctica en estos ámbitos. Estos resultados sugieren que, aunque existe disposición hacia el emprendimiento, aún no se consolidan competencias operativas y aplicadas que garanticen la ejecución de proyectos con sostenibilidad.

Por último, en este apartado se pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la experiencia práctica mediante simulaciones, proyectos colaborativos, talleres de vinculación laboral y espacios que impulsen la innovación

con impacto real, de modo que las ideas puedan convertirse en acciones efectivas y sostenibles.

Conclusiones

De manera general, los hallazgos encontrados ofrecen un panorama positivo en la formación de competencias y el aprendizaje permanente en las estudiantes de Gastronomía de la UABJO, las estudiantes reconocen la importancia de su formación universitaria y valoran el desarrollo de competencias profesionales desde el plano cognitivo, social y metacognitivo. Cabe señalar que, dos de cada tres estudiantes (66%) tienen o han tenido experiencia laboral y provienen de un entorno familiar con un negocio, lo que apunta una base práctica para su formación.

Otro aspecto interesante por considerar es el hecho de que la concentración de respuestas en niveles de acuerdo indica que la mayoría de las estudiantes percibe una base formativa sólida, consistente con los principios del aprendizaje permanente, no obstante la recurrencia de respuestas en la categoría neutral es posible que refleje la falta de consenso y heterogeneidad en las percepciones estudiantiles, lo que podría estar vinculado con el acompañamiento del profesorado o bien diferencias en la manera en que las estudiantes experimentan y valoran su aprendizaje. Respecto a las valoraciones bajas es probable que existan debilidades en ciertos aspectos de la enseñanza, por lo tanto requieren atención prioritaria para no convertirse en rezagos formativos.

A partir de lo expuesto anteriormente se propone: (a) fortalecer la claridad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante estrategias pedagógicas innovadoras que permitan a las estudiantes comprender mejor los alcances y la aplicación de cada competencia; (b) motivar a las estudiantes con proyectos integradores y metodologías activas que vinculen el aprendizaje con experiencias reales del ámbito gastronómico; (c) promover el acompañamiento de profesores y tutores, con la finalidad de brindar una orientación integral y personalizada a las estudiantes que muestran percepciones bajas; (d) consolidar una cultura de aprendizaje permanente en la cual se vincule el conocimiento con la vida profesional y social, lo anterior

a través de la reflexión crítica (Bustos, 2018; Hernández et al., 2009; UABJO, 2019).

Por último, es importante que las instituciones educativas que ofertan la Licenciatura en Gastronomía consoliden una formación más integral y equitativa, coherente con los retos actuales de la educación superior y las exigencias del ámbito profesional gastronómico.

Referencias

Bustos, M. (2018). ¿Qué competencias deberían desarrollar los egresados de gastronomía? En S. Gómez (Ed.), *Reflexiones sobre una nueva formación universitaria en el campo de la gastronomía* (pp. 82-108). Universidad de Guadalajara.

Cárdenas, L. M. (2020). Modelo de competencias en la educación y su renovación por los efectos de la pandemia en México. *Revista de la Universidad Abierta Asociada a la UNESCO*, *6*(29), 1-11.

Durán, M., y Villafuerte, J. (2025). Innovaciones pedagógicas en el campo de la gastronomía: interculturalidad y metodología de la vivencia culinaria. *Revista Científica Multidisciplinaria ULEAM Bahía Magazine*, *6*(10), 187-202. https://doi.org/10.56124/ubm.v6i10.023

Ferreiro, C. (2023). *La formación profesional para la empresa y la sociedad del siglo XXI: Puntos críticos*. Estudios.

Galdeano, C., y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación Química*, *21*(1), 28-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187893X2010000100004&lng=es&tlng=es

García, B. (2025). Evaluación del aprovechamiento profesional de licenciados en gastronomía en el sector restaurantero de quintana roo: desafíos y oportunidades para su desarrollo estratégico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(2), 11286-11310. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16700

Hernández, F., Martínez, P., Martínez, M., y Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias: Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *20*(3), 312-319. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230783009.pdf

Parra, H. y González, N. (2021). Diseño y validación de una rúbrica socioformativa para evaluar las competencias sustentables del gastrónomo en su práctica profesional. *El Periplo Sustentable*, (40), 118-144.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Pearson.

Sánchez, D., Pacheco, M., Urbano, M., y González, J. (2024). La gestión del conocimiento en la formación de estudiantes en servicios gastronómicos: caso de estudio obtención de vinagre a partir de Piña Hawaiana. *Revista Universidad y Sociedad*, *16*(1), 289-297. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202024000100289&lng=es&tlng=es

Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (2019). *Modelo educativo UABJO para la transformación social*.

5. Diagnóstico de competencias clave en estudiantes universitarios mexicanos: inglés, habilidades digitales, cívicas y de emprendimiento

Carlos Alberto Rodríguez Castañón*
Patricia Gasca Vera**
Ana Laura Arteaga Cervantes***
Georgina del Rocío Arteaga Cervantes****

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.05

Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer el nivel de desarrollo de las competencias del idioma inglés, habilidades digitales, participación cívica y de emprendimiento en estudiantes universitarios de 12 instituciones de educación superior (IES) de México. El estudio es de corte cuantitativo con diseño transeccional descriptivo. La muestra total fue de 2 680 estudiantes, con una distribución de 57% mujeres, 42% hombres y 1% que no especificó el género. El instrumento utilizado para el levantamiento de la información estuvo basado en la metodología de la European Commission y adaptado al contexto mexicano. El cuestionario incluyó 65 ítems, de los cuales: seis correspondieron a datos sociodemográficos y 59 evaluaron competencias en escala Likert de 5 puntos, la cual contempla ocho dimensiones. Para esta investigación se analizaron únicamente cuatro de esas dimensiones, por ser áreas estratégicas para la formación integral y de empleabilidad en los estudiantes. El estudio se aplicó a través de Google Forms entre el 16 de mayo

* Doctorado en Desarrollo Económico y Sectorial Estratégico. Profesor investigador, Universidad Politécnica de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7495-8674 ; correo electrónico: albertocastanonmx@yahoo.com.mx
** Maestra en Educación. Profesora titular, Universidad Politécnica de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0617-8457
*** Doctorado en Administración. Profesora titular, Universidad Politécnica de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4327-8988
**** Maestría en Docencia. Profesora titular, Universidad Politécnica de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-1261-7101

y el 20 de junio de 2025. Se compartió el enlace a los estudiantes a través de canales institucionales, asegurando la voluntariedad y confidencialidad de las respuestas. El procesamiento estadístico se realizó mediante el software SPSS Statistics. Los principales hallazgos encontrados revelan que los estudiantes no alcanzan un nivel alto de dominio del idioma inglés, lo que se convierte en una desventaja competitiva, en la competencia digital e inteligencia artificial (IA) se observó un desempeño moderado-alto, igual puntaje se reportó en las competencias sociales y cívicas, así como en la dimensión de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Palabras clave: *competencias, universitarios, inglés, habilidades digitales, civismo, emprendimiento.*

Introducción

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ordena que la educación que imparta el Estado será de excelencia y busca desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. El interés de nuestra investigación es conocer qué nivel de formación están teniendo los estudiantes en México. Para ello se analizaron como variables: 1. El aprendizaje del idioma inglés (comunicación escrita, oral, de escucha y de lectura); 2. Competencias digitales (uso de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC], plataformas digitales para el aprendizaje, manejo de paquetería Office, uso de aplicaciones de IA); 3. Habilidades sociales y cívicas (involucramiento para resolver problemas de la comunidad, procuración de la salud física y mental, cuidado del medio ambiente y recursos naturales, civilidad y respeto a las leyes, vivir con principios y valores humanos, participación democrática, etc.), y 4. Capacidad emprendedora (pensamiento creativo, habilidad de negociación y toma de decisiones, formación emprendedora y capacidad para generar ingresos propios). El estudio es relevante, porque la educación es uno de los ejes principales del desarrollo y crecimiento económico de un país. En plena época de un mundo interconectado, donde las innovaciones se suscitan no en décadas, como sucedía en el siglo pasado, sino en semanas o días, consumimos a diario

productos y servicios de escala global, el aprendizaje del inglés, el dominio de las plataformas digitales, la consciencia ambiental de no comprometer los recursos que le pertenecen a las futuras generaciones, la participación social y democrática de los individuos, así como la capacidad de los egresados de generar emprendimientos, son responsabilidad que debe fomentar, garantizar y salvaguardar el sistema educativo nacional.

Contexto teórico

Las competencias clave representan un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas desarrollarse de forma integral, ejercer una ciudadanía activa y adaptarse a los cambios económicos, sociales y tecnológicos. La Comisión Europea (2018) define ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, entre las que se encuentran las competencias digitales, dominio de un segundo idioma, competencias cívicas y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Estas son fundamentales para la inclusión social, el desarrollo personal y la empleabilidad en contextos globalizados y dinámicos.

En el ámbito de la educación superior, el fortalecimiento de estas competencias constituye un elemento estratégico para el desarrollo profesional y la transformación social. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), las IES deben garantizar que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos técnicos, sino también competencias transversales que les permitan innovar, colaborar, resolver problemas y ejercer una ciudadanía informada y ética.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) vincula el desarrollo de estas competencias con el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), el cual busca "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 2017, párr. 5).

En conjunto, las competencias clave, como son el dominio del idioma inglés, competencias digitales, competencias cívicas y espíritu emprendedor, constituyen pilares esenciales para el perfil profesional y ciudadano del es-

tudiante universitario de la actualidad. En México, tal y como menciona Education First (EF, 2023), en el nivel de inglés, el país ocupa el lugar 87 de 113 en el EF English Proficiency Index clasificado como competencia baja. En cuanto a competencias digitales, investigaciones basadas en el modelo DigComp indican que un porcentaje significativo de estudiantes universitarios presenta niveles intermedios con carencias en habilidades como creación de contenido digital y uso crítico de tecnologías (González et al., 2018). Respecto a la dimensión cívica, la Encuesta Nacional de Cultura Cívica (Encuci) 2020 revela que sólo 10.5% de la población de 18 años o más participó en actividades comunitarias para resolver problemas locales y 9.2% manifestó que hubo reuniones comunitarias frecuentes en su localidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Por otro lado, Mugno et al. (2024) afirman que el emprendimiento estudiantil enfrenta retos, ya que estudios recientes muestran que muchos estudiantes reciben formación en emprendimiento, pero pocos concretan iniciativas reales, reflejando una brecha entre intención y acción.

Considerando los desafíos que enfrenta la educación superior en México, este estudio analiza cuatro competencias que se encuentran interrelacionadas y resultan esenciales para una formación universitaria pertinente: el dominio del inglés, las habilidades digitales, cívicas y sociales, así como el espíritu emprendedor.

La competencia del idioma inglés en México

El inglés es uno de los idiomas más hablados en el mundo y el más usado en los negocios, la ciencia y en gran parte del contenido disponible en internet. En México, su dominio representa una ventaja importante para acceder a mejores empleos, ya que puede aumentar el salario en 19.4% (Niño, 2013, citado por Charles y Torres, 2022). A pesar de ello, muchos estudiantes llegan a la universidad con bases débiles en esta lengua y egresan sin dominar habilidades esenciales como hablar y comprender lo que escuchan. Una de las causas es que no se promueve su aprendizaje desde la educación básica, etapa en la que es más fácil aprender otro idioma. También influye que en secundaria y preparatoria se enseña más gramática que conversación,

y que muchos alumnos sientan miedo o vergüenza de equivocarse al hablarlo.

De acuerdo con Meneses (2023), México se encuentra por debajo de la media internacional en el dominio del idioma inglés, si lo comparamos con los demás países que estudian este idioma como lengua extranjera. EF Educación Internacional (2024), en su English Proficiency Index, México ocupa el lugar 87 de 116 países en el dominio del idioma inglés (459 puntos), con un nivel de aptitud bajo y a nivel Latinoamérica ocupa la posición 20 de 21 posibles (sólo por arriba de Haití, que alcanzó 432 puntos). Los Países Bajos obtuvieron el primer lugar con 636, mientras que Yemen se localiza en el lugar 116 con 394 puntos.

En palabras del maestro Luis Rivera Novoa, profesor universitario con 43 años de experiencia en la enseñanza del idioma inglés, existen varias razones que explican por qué muchos estudiantes egresan de la universidad sin dominar esta lengua. En primer lugar, señala que la cultura y la falta de interés influyen, ya que en el contexto social, laboral y cultural de muchos estudiantes no se considera necesario aprender inglés, pues todo se desarrolla en español. En segundo lugar, menciona que muchos jóvenes llegan al nivel superior con bases académicas débiles, ya que en secundaria y preparatoria no se fortalecen adecuadamente las cuatro habilidades fundamentales del inglés, como la comprensión auditiva *(listening),* la expresión oral *(speaking),* la lectura *(reading)* y escritura *(writing)*. Finalmente, destaca que la timidez y el miedo a equivocarse también son factores importantes, dado que impiden a los estudiantes tener la confianza necesaria para comunicarse. Aunque es natural cometer errores al aprender un idioma, el temor a fallar puede frenar su avance (comunicación personal, 16 de junio de 2025).

En esa misma línea, varios estudiantes universitarios compartieron sus experiencias y opiniones sobre las dificultades para aprender inglés. Luis Ángel Cuevas Vargas mencionó que desde la infancia no se les enseña la importancia del idioma, y que muchas familias no tienen los recursos para pagar clases particulares. "Nuestros papás crecieron con muchas carencias y no le dieron importancia al inglés. Pero si yo tuviera hijos, invertiría en que lo aprendieran desde pequeños" (comunicación personal, 26 de junio de 2025).

Por su parte, José Juan Campos Ramírez comentó que muchos sienten pena o miedo de hablar inglés. Además, explicó que la mayoría no tuvo clases desde primaria y que en secundaria y preparatoria el nivel es muy básico. "Entras a la universidad y los profesores te dan toda la clase en inglés, eso provoca desinterés" (comunicación personal, 26 de junio de 2025).

Otros estudiantes coincidieron en que el enfoque de la enseñanza se centra demasiado en la gramática y no en el uso práctico del idioma. Mario Osvaldo Gómez opinó que "el sistema se enfoca mucho en la gramática, en lugar de promover conversaciones reales y ampliar el vocabulario". Blanca Estela Roque añadió: "nos conformamos con lo que se ve en clase, no buscamos aprender más. A veces nos autosaboteamos pensando que es difícil y ni siquiera lo intentamos". Finalmente, Marifer Martínez Patiño consideró que "le damos prioridad a otras materias y dejamos el inglés al final. Como no practicamos lo que vemos en clase, se nos olvida y ya no le damos seguimiento" (comunicaciones personales, 30 de junio de 2025).

Competencia digital e inteligencia artificial

Además del dominio del inglés, la incorporación de competencias digitales y el conocimiento de IA en la educación superior representa un cambio relevante en la forma de enseñar y aprender en el siglo XXI. La IA ya transforma la educación en América Latina, incluyendo a México, al facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de lo anterior, Molina y Medina (2025) argumentan que, aunque ofrece soluciones para mejorar la equidad y el acceso, su implementación aún es desigual por limitaciones en infraestructura, innovación y formación docente. Las competencias digitales y el conocimiento de la IA se han vuelto condiciones estratégicas para la inserción laboral en un entorno marcado por la automatización y la innovación. Estas competencias abarcan conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para interactuar de forma crítica con la tecnología. No se limitan al uso técnico, sino que incluyen aspectos cognitivos y éticos (Arámbulo et al., 2025; Cruz y López, 2024).

Ambas competencias están interrelacionadas. La capacidad para crear contenido digital explica 27% de la variabilidad en el uso de herramientas

de IA (Arámbulo et al., 2025), mientras que una gestión adecuada de la seguridad digital fortalece la postura crítica ante los algoritmos (Cruz y López, 2024). Además, Vera et al. (2025) afirman que la resolución de problemas complejos impulsa a los estudiantes a diseñar soluciones con IA.

En México, aunque los estudiantes tienen acceso a tecnología, la usan principalmente para el entretenimiento y sólo en casos necesarios para actividades escolares (Sandoval, 2023). En el ámbito laboral, las competencias digitales van desde el uso básico de software hasta herramientas especializadas (Oberländer et al., 2020, citado por Segrera et al., 2020. Varias universidades han adoptado plataformas con IA, como tutores virtuales o simuladores, que mejoran el aprendizaje, especialmente en áreas como programación (Vera et al., 2025; Hernández, 2024). Sin embargo, es necesario enseñar a los estudiantes a utilizarlas correctamente para obtener sus beneficios.

La UNESCO propone un marco progresivo de competencias para docentes, que va desde la comprensión técnica y ética, hasta la creación de soluciones innovadoras (Valero et al., 2025). Formar al profesorado en IA y competencias digitales es clave para fortalecer el aprendizaje en los estudiantes (Sandoval, 2023). Desde lo institucional, se requieren estrategias que integren tecnologías como asistentes virtuales, plataformas híbridas, gamificación y laboratorios de ética digital (Gallent et al., 2023; Latinpyme, 2025). Aunque hay avances, 58% de los docentes aún necesita formación en pedagogías activadas por IA (Hernández, 2024). Dávila y Agüero (2023) advierten sobre desafíos como la desigualdad en el acceso, la dependencia tecnológica, la falta de regulación, la vigilancia digital y la automatización del empleo. Estos aspectos deben abordarse con un enfoque que equilibre la innovación con la inclusión.

Hacia 2030, se proyecta un aumento de 30% en la demanda de egresados con habilidades en IA y competencias digitales (Latinpyme, 2025). Las empresas valoran perfiles con pensamiento crítico, programación (como Python) y análisis de datos; 41% de las contrataciones tecnológicas se basa en portafolios evaluados por IA, frente a 19% que prioriza títulos tradicionales (Morocho et al., 2025).

Las competencias cívicas y sociales

Estas son una parte importante para el desarrollo personal y profesional de las personas, lo que ayuda a que haya una mejor interacción con los demás, al involucrarse en la participación activa de la vida comunitaria; estas competencias tienen que ver con habilidades para la convivencia como la empatía, la cooperación, actitudes de respeto, la solidaridad, el compromiso ético, entre otros.

Freire afirma que cuando las personas dialogan y reflexionan sobre su vida y su entorno pueden ver con mayor claridad los problemas que afectan a su comunidad; esta forma de pensar les permite identificar lo que hace falta mejorar en su colonia o escuela (Kim, 2022). Al darse cuenta de estas necesidades, las personas se animan a participar en proyectos de mejora, reunirse para detectar necesidades o integrarse a grupos comunitarios. También se involucran en actividades de voluntariado o servicio social, dedicando su tiempo a ayudar a otros. Poco a poco, este tipo de participación fortalece su compromiso con la comunidad y los convierte en personas activas que buscan transformar su realidad. En México, por ejemplo, se puede ver (sobre todo en fechas de unión familiar como Navidad y Año Nuevo) a personas ofreciendo alimentos en los hospitales o apoyos en casas hogares con la finalidad de darles un poco de esperanza. Según el INEGI (2020), a nivel nacional, 19% de la población de 15 años y más declaró realizar algún trabajo comunitario —de agosto de 2019 a 2020— como limpieza de calles, mantenimiento de parques u organización de fiestas del pueblo. Lo anterior significa que un porcentaje muy alto no está comprometido con su entorno.

Desarrollar habilidades y valores cívicos en la universidad es prioritario para formar ciudadanos informados y comprometidos. Tal como señalan Hulbert y Harkins (2024), las instituciones de educación superior tienen un papel clave en promover valores cívicos, actitudes democráticas y participación activa en sus estudiantes.

Algunas habilidades y valores cívicos que se pueden considerar son: saber dialogar, tomar decisiones informadas, resolver conflictos, cooperar con otros para el bien común, cumplir los deberes ciudadanos, respetar los

derechos humanos, la honestidad y la transparencia, el cuidado del medio ambiente, participar en procesos democráticos, entre otros; con respecto a este último, en México, los jóvenes de entre 18 y 29 años representan cerca de 27% del padrón electoral (unos 25 millones de personas), lo que revela el bono demográfico de este grupo (Instituto Nacional Electoral [INE], 2024a). A pesar de su presencia numérica, su participación electoral fue notablemente baja: en las elecciones federales de 2024, sólo 48.5% de los jóvenes de 20 a 24 años y 47.4% de quienes tenían entre 25 y 29 años acudieron a votar, es decir, más de 50% se abstuvieron (INE, 2024b).

Como parte de los valores cívicos, el cuidado del medio ambiente es otra competencia a considerar, la cual se refleja cuando los estudiantes adoptan acciones como plantar árboles, no tirar basura, reciclar, disminuir el uso de pet, participar en campañas ecológicas y, sobre todo, el consumo responsable; lo cual demuestra el compromiso que tienen con su entorno. Según Medne et al. (2024), muchos estudiantes universitarios aún poseen un nivel bajo de competencia cívica ambiental, por lo que se requiere fortalecer su participación en iniciativas de sostenibilidad.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

De acuerdo con estudios recientes en la región, el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor son competencias esenciales del siglo XXI que impulsan el desarrollo integral, la innovación y la competitividad; además, trascienden el ámbito empresarial al integrar habilidades transversales aplicables en contextos profesionales, académicos y sociales (Melgarejo, 2024; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2023).

El sentido de iniciativa se entiende como la capacidad de actuar proactivamente y transformar ideas en acciones concretas, sustentándose en la autoconfianza, la creatividad y la persistencia; en población universitaria latinoamericana se relaciona con actitudes e intención emprendedora (Arellano, 2021; Cánovas et al., 2022). Asimismo, implica identificar oportunidades, gestionar recursos y tomar decisiones estratégicas para alcanzar objetivos; en la literatura regional esto se vincula con la orientación empren-

dedora y con resultados de innovación en organizaciones y proyectos estudiantiles (Hernández-Ramírez et al., 2021; Esquivel, 2023).

Desde una perspectiva psicosocial reciente en América Latina, la autoeficacia emprendedora se asocia con la capacidad de influir activamente en la propia vida mediante elecciones conscientes y autodeterminadas, favoreciendo la acción emprendedora (Cánovas et al., 2022; Hernández Alcántara, 2023). Diversos autores de la región describen el espíritu emprendedor como un conjunto de actitudes, aptitudes y capacidades orientadas a detectar necesidades o problemas y generar soluciones innovadoras por medio de empresas, proyectos o iniciativas sociales (Arellano, 2021; Guilarte-Barinaga, 2023). Desde Latinoamérica, el emprendimiento se concibe como un proceso dinámico apoyado en competencias observables y entrenables; las dimensiones habituales —innovación, autonomía, toma de riesgos, proactividad y competitividad— se han documentado en estudios con micro, pequeñas y medianas empresas (mipymes) y universidades de la región (Hernández-Ramírez et al., 2021; Cornejo, 2023).

Ambos conceptos comparten el énfasis en la acción deliberada y la toma autónoma de decisiones: el sentido de iniciativa alude a la disposición interna para actuar y asumir responsabilidades, mientras que el espíritu emprendedor representa su puesta en práctica en contextos que requieren innovar, resolver problemas o liderar cambios (Melgarejo, 2024).

En el plano curricular, marcos recientes en IES latinoamericanas integran conocimientos, habilidades, valores éticos y sostenibilidad para favorecer la empleabilidad y la participación ciudadana, articulando el emprendimiento como competencia transversal (ANUIES, 2023; Melgarejo, 2024). La pedagogía del emprendimiento muestra que programas basados en proyectos, experiencias y reflexión fomentan significativamente el sentido de iniciativa, la autosuficiencia y la participación activa del estudiantado; además, la orientación emprendedora universitaria se asocia con mejores resultados formativos (Ortega y Espinoza, 2023; Melgarejo, 2024; Jerônimo Soares, 2025).

En el ámbito social y digital, el emprendimiento adopta nuevas modalidades —emprendimiento social, intraemprendimiento y emprendimiento digital— con evidencia reciente de impacto en ecosistemas locales y uni-

versitarios de la región (Guilarte-Barinaga, 2023; Villanueva González, 2024; Romero, 2025).

En México las universidades públicas y privadas han incorporado asignaturas y programas de emprendimiento. Sin embargo, persiste una brecha entre la teoría y la práctica, como documentan Navarrete-Hernández et al. (2023). Incluso, datos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2022) revelan que sólo 24% de los estudiantes que cursaron alguna materia vinculada al emprendimiento lograron concretar un proyecto fuera del aula.

Entre los desafíos detectados se encuentran la disminución del sentido de pertenencia estudiantil tras la pandemia (Velázquez-Morales et al., 2022), el impulso del emprendimiento por necesidad económica más que por innovación (GEM México, 2024) y la mayor producción de indicadores de emprendimiento práctico en universidades tecnológicas frente a las tradicionales (Navarrete-Hernández et al., 2023). La evidencia sugiere que cuando los estudiantes se sienten respaldados e integrados en su formación, aumentan su confianza y disposición para emprender (López-González y Ramos-Méndez, 2023). Ante ello, la ANUIES (2023) sostiene que el fortalecimiento de ecosistemas emprendedores en las instituciones educativas contribuye al desarrollo simultáneo del sentido de iniciativa y del espíritu emprendedor.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo transeccional, cuyo propósito es diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias clave en estudiantes universitarios mexicanos. Este enfoque permitió recolectar información en un solo momento, y describir la distribución y frecuencia de las variables observadas (Manterola et al., 2023).

En este tipo de investigaciones, el objetivo es describir las propiedades y características de un fenómeno sin establecer relaciones causales entre las variables. Tal como señalan Hernández et al. (2014), "los estudios descriptivos buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes

de cualquier fenómeno que se analice. Describen tendencias de un grupo o población" (p. 92). Por ello, en el presente trabajo no se formularon hipótesis ni preguntas de investigación, ya que el propósito fue identificar y analizar las tendencias generales del desarrollo competencial en la muestra, sin pretender contrastar relaciones estadísticas.

Población y tamaño de la muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de nivel superior pertenecientes a 12 IES de México. La muestra total fue de 2 680 estudiantes, con una distribución de 57% mujeres, 42% hombres y 1% que no especificó el género. Se empleó un muestreo estratificado por institución, no proporcional, en el cual cada universidad participante determinó de manera autónoma el número de estudiantes a encuestar. La selección de los participantes se realizó según los criterios internos de cada institución, en el que se incluyeron alumnos de diferentes programas educativos que cursan semestres heterogéneos (véase la tabla 5.1).

Tabla 5.1. *Universidades participantes*

Universidad	***Frecuencia***	***% acumulado***
Instituto Politécnico Nacional (ESCA Tepepan)	92	3.4
Instituto Tecnológico Superior de Centla	252	12.8
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca	50	14.7
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	381	28.9
Universidad de Colima	37	30.3
Universidad de Guanajuato	58	32.5
Universidad de Ixtlahuaca CUI	71	35.1
Universidad Politécnica de Guanajuato	149	40.7
Universidad Politécnica de San Luis	509	59.7
Universidad Politécnica de Tulancingo	150	65.3
Universidad Tecnológica de la Selva	830	96.2
Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca (UTVCO)	101	100.0

Nota: datos de frecuencia y porcentaje acumulados extraídos del paquete estadístico SPSS (versión 27).

Se utilizó un cuestionario basado en la metodología de la European Commission (2018) para la evaluación de competencias clave para el aprendizaje permanente, adaptado al contexto universitario mexicano. El instrumento incluyó 65 ítems, de los cuales: seis correspondieron a datos sociodemográficos y 59 evaluaron competencias en escala Likert de 5 puntos, la cual contempla en su origen ocho dimensiones. Para objeto de este estudio, se analizaron únicamente cuatro de esas dimensiones que miden el dominio del idioma inglés, competencias cívicas, emprendimiento y habilidades digitales.

La encuesta se aplicó en formato digital mediante Google Forms entre el 16 de mayo y el 20 de junio de 2025. Cada institución participante distribuyó el enlace a través de canales institucionales, asegurando la voluntariedad y confidencialidad de las respuestas. El procesamiento estadístico se realizó en IBM SPSS Statistics (versión 27). De acuerdo a la naturaleza del estudio, se realizó únicamente estadística descriptiva para sintetizar la información mediante frecuencias absolutas y relativas, medidas de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación estándar). Los resultados se presentan mediante tablas y figuras que permiten observar el comportamiento general y las diferencias observadas de manera descriptiva, sin inferir causalidad ni realizar comparaciones estadísticas entre grupos. En la tabla 5.2 se presentan las características principales del estudio realizado.

Tabla 5.2. *Características del estudio*

Característica	***Descripción***
Tipo de estudio	Cuantitativo, diseño transeccional descriptivo.
Población objetivo	Estudiantes universitarios de nivel superior en México.
Muestra	2 680 estudiantes de 12 instituciones de educación superior.
Muestreo	Estratificado por institución, no proporcional, en el que cada universidad participante determinó el número de estudiantes a encuestar.
Distribución por género	57% mujeres, 42% hombres, 1% no especificado.
Instrumento	Cuestionario adaptado de la European Commission (2018), 65 ítems (59 para competencias, seis sociodemográficos), escala Likert de 5 puntos.
Dimensiones evaluadas	1. Competencia en inglés 2. Competencia digital en IA. 3. Competencias sociales y cívicas. 4. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Se efectúo un análisis de confiabilidad del instrumento con el Alfa de Cronbach en SPSS versión 27, el cual mostró un resultado general de 0.969 en sus 33 ítems, lo que indica una consistencia interna muy alta. Por dimensiones, los valores fueron: Competencia en inglés 0.940, 3 ítems; Competencia digital e inteligencia artificial 0.934, 7 ítems; Competencias sociales y cívicas 0.954, 15 ítems; y Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor 0.946, 8 ítems. Todos estos valores superan el nivel recomendado, por lo que se considera que el instrumento es confiable. La tabla 5.3 presenta el resumen de las variables, indicadores, número de ítems y el tipo de análisis descriptivo aplicado.

Tabla 5.3. *Operacionalización de las variables*

Dimensión	***Variables***	***Indicadores según el cuestionario***	***Número de ítems***	***Tipo de análisis***
Competencia en inglés	Nivel de dominio de un idioma extranjero (inglés).	Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, escritura.	3	Frecuencias, medias, desviación estándar.
Competencia digital e inteligencia artificial	Uso y dominio de herramientas digitales y de IA.	Uso de TIC, manejo de Microsoft Office, uso de plataformas digitales para aprendizaje, uso ético y responsable de TIC, uso de aplicaciones de IA.	7	Frecuencias, medias, desviación estándar.
Competencias sociales y cívicas	Nivel de participación y compromiso ciudadano.	Participación en actividades comunitarias, valores cívicos, compromiso ambiental.	15	Frecuencias, medias, desviación estándar.
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Capacidad para idear y ejecutar proyectos.	Creatividad, negociación, liderazgo, toma de decisiones, identificación de oportunidades, generación de ideas, práctica de oficios.	8	Frecuencias, medias, desviación estándar.

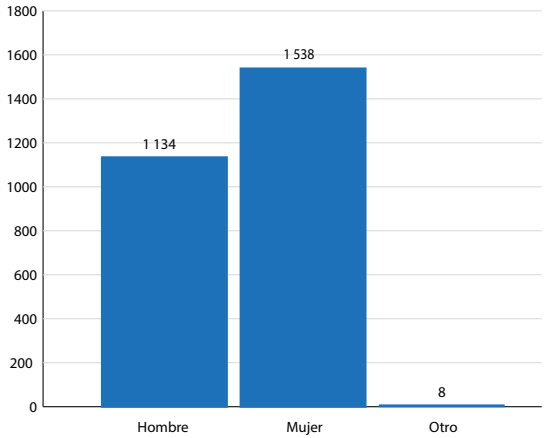
Nota: Las dimensiones, variables e indicadores se establecieron con base en el cuestionario adaptado de la European Commission (2018). El análisis se limitó a medidas descriptivas (frecuencias, medias y desviaciones estándar) para caracterizar los niveles de desarrollo de cada competencia en la muestra total.

Resultado

En primer lugar, se describe la caracterización de la muestra por género mediante frecuencias. Posteriormente se presentan los resultados de las cua-

tro dimensiones analizadas —competencia en inglés, competencia digital e inteligencia artificial, competencias sociales y cívicas, y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor—, reportando en cada caso los análisis descriptivos (frecuencias, media y desviación estándar) y la distribución por niveles de la escala Likert de 5 puntos. En la gráfica 5.1 se presenta la distribución por género.

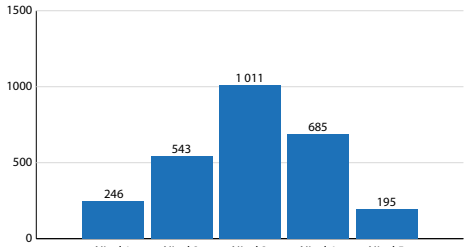
Gráfica 5.1. *Género*



Nota: datos extraídos del paquete estadístico SPSS (versión 27).

La distribución por género mostró que, de los 2 680 estudiantes participantes, 57.4% se identificó como mujer ($n = 1\,538$), 42.3% como hombre ($n = 1\,134$) y 0.3% como otro ($n = 8$), lo que refleja una ligera mayoría femenina en la muestra.

Gráfica 5.2. *V1_Nivel de dominio de un idioma extranjero (inglés)*

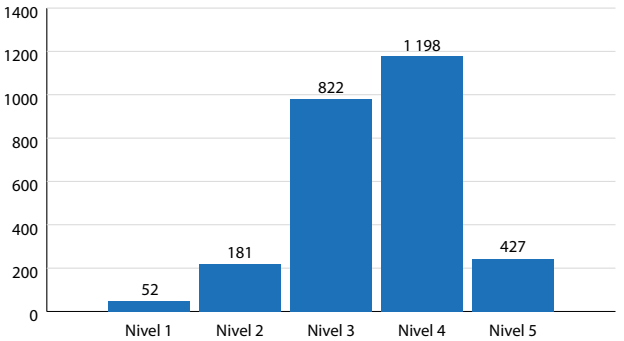


Nota: La distribución de frecuencias con curva de normalidad representa el nivel de dominio de un idioma extranjero (inglés) en una escala de 1 a 5 para los 2 680 estudiantes encuestados. Datos extraídos del paquete estadístico SPSS (versión 27).

La media obtenida fue de 3.01 (desviación estándar = 1.057), lo que indica que el promedio se ubica en un nivel "regular" de dominio del idioma. La mayor concentración de respuestas se encuentra en el valor 3 ($n = 1\,011$), seguido por el valor 4 ($n = 685$) y el valor 2 ($n = 543$). Los valores extremos 1 y 5 presentan frecuencias menores ($n = 246$ y $n = 195$, respectivamente).

La distribución muestra una forma relativamente simétrica en torno a la media, con ligera concentración hacia el centro, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes percibe un nivel intermedio de dominio del inglés, con menor representación de niveles muy bajos o muy altos.

Gráfica 5.3. *V2_Uso y dominio de herramientas digitales y de IA*

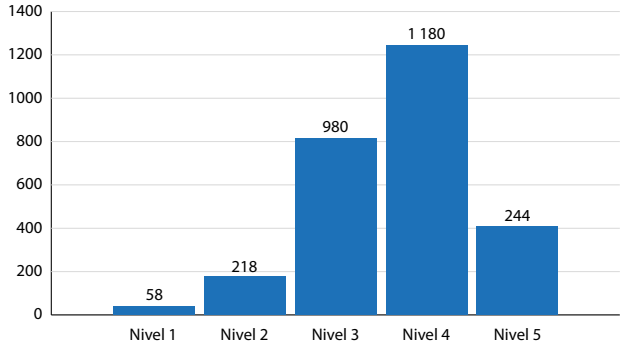


Nota: la figura de distribución de frecuencias con curva de normalidad representa el uso y dominio de herramientas digitales y de IA en una escala de 1 a 5 para los 2 680 estudiantes encuestados. Datos extraídos del paquete estadístico SPSS (versión 27).

La media fue de 3.66 ($DE = 0.89$), valor situado por encima del punto medio de la escala. La mayor concentración de respuestas se encuentra en el valor 4, seguido del valor 3, mientras que los valores extremos (1 y 5) presentan frecuencias menores, lo que representa un desempeño moderado-alto en el uso de herramientas digitales e inteligencia artificial.

La forma de la distribución muestra una ligera asimetría negativa, con acumulación de casos en los valores altos, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes perciben un desempeño o nivel relativamente elevado en esta competencia. No obstante, en la pregunta del uso responsable y ético de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los resultados arrojan que 50.9% de los entrevistados considera que tuvo una influencia de "regular" a "muy poca" por parte de la universidad.

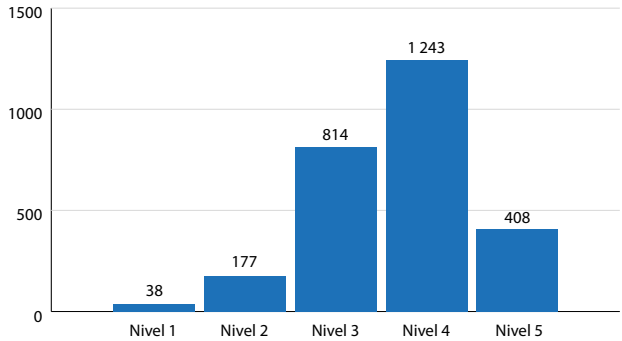
Figura 5.4. *V3_Nivel de participación y compromiso ciudadano*



Nota: la figura de distribución de frecuencias con curva de normalidad representa el nivel de participación y compromiso ciudadano en una escala de 1 a 5 para los 2 680 estudiantes encuestados. Datos extraídos del paquete estadístico SPSS (versión 27).

La distribución de la variable (escala 1-5) en $N = 2\,680$ casos presentan una media de 3.50 ($DE = 0.851$), lo que indica un nivel moderado-alto. La mayor concentración de respuestas se sitúa en los valores 3 y 4, con poca presencia en los extremos (1 y 5). La curva de normalidad sugiere una ligera asimetría negativa (acumulación hacia los valores altos), y la desviación estándar relativamente baja muestra que las respuestas no están muy extendidas, hay poca variabilidad y la mayoría de los valores se concentran cerca del promedio. En conjunto, el patrón apunta a un desempeño mayormente favorable, aunque todavía con margen para avanzar hacia el nivel máximo.

Gráfica 5.5. *V4_Capacidad para idear y ejecutar proyectos*



Nota: la figura de distribución de frecuencias con curva de normalidad representa la capacidad para idear y ejecutar proyectos en una escala de 1 a 5 para los 2 680 estudiantes encuestados. Datos extraídos del paquete estadístico SPSS (versión 27).

Con 2 680 respuestas, la variable (escala 1-5) presenta media = 3.67 y desviación estándar = 0.86. Esto se traduce en un nivel moderado-alto, con la mayor concentración en el valor 4, seguido del 3; los extremos (1 y 5) son poco frecuentes. La variabilidad es contenida: la mayoría de las respuestas cae aproximadamente entre 2.81 y 4.53 (media ± *DE*). En suma, el desempeño es favorable, con margen para avanzar hacia el nivel máximo. En resumen, si analizamos la información relacionada con las competencias de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor alrededor de 71.7% de los mismos poseen una competencia de regular a bastante, lo que resulta significativo, ya que es mínimo el número de participantes que manifiestan tener muy poco desarrollada esta competencia.

Conclusiones

El presente estudio cumplió con su objetivo general al identificar y describir el nivel de desarrollo de las competencias clave en estudiantes universitarios mexicanos. Los resultados obtenidos permitieron reconocer un panorama amplio sobre el estado actual de las competencias en inglés, digitales, cívicas y de emprendimiento, evidenciando tanto los avances logrados como los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior en su fortalecimiento. Este diagnóstico, más allá de resumir resultados, ofrece una interpretación del perfil competencial del estudiante universitario contemporáneo, subrayando la influencia del contexto institucional, los recursos tecnológicos y las experiencias formativas en el desarrollo de dichas competencias.

Los hallazgos reafirman la necesidad de consolidar estrategias educativas que integren el aprendizaje autónomo, la innovación, la responsabilidad social y la sostenibilidad ambiental, a fin de favorecer la formación integral de los futuros profesionales. Se revela que los estudiantes no alcanzan un nivel alto de dominio del idioma inglés, lo que se convierte en una desventaja competitiva para una adecuada inserción laboral, en la competencia digital e IA se observó un desempeño moderado-alto, igual puntaje sucedieron con las competencias sociales, cívicas y de emprendimiento, aunque este último exige una futura línea de investigación que dé fe que los proyec-

tos de los jóvenes se conviertan en tangibles, que lleguen al mercado, sean productos o servicios que se comercialicen y no solamente se limiten a acreditar una materia.

En este sentido, la investigación contribuye al conocimiento sobre la formación universitaria mexicana al aportar una base empírica que puede orientar la toma de decisiones en materia de política educativa y diseño curricular.

En suma, el estudio logró atender su propósito descriptivo al ofrecer una visión diagnóstica del desarrollo competencial en la educación superior. De manera coherente con el enfoque descriptivo, las conclusiones se derivan del análisis interpretativo de la información y responden directamente al objetivo general planteado, sin pretender verificar hipótesis causales. Los resultados invitan a seguir explorando, en investigaciones futuras, las relaciones entre las competencias clave, la empleabilidad y la formación ciudadana responsable.

Referencias

Arellano, T. M. M. (2021). Intención para emprender en estudiantes universitarios. *Revista LASALLISTA de Investigación*. https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/relais/article/view/2937

Arellano, T. M. M. (2021). Intención para emprender en estudiantes universitarios. *Revista LASALLISTA de Investigación*. https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/relais/article/view/2937

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2023). *Estado actual de las tecnologías educativas en las IES en México. Estudio 2023*. https://publicaciones-tic.anuies.mx/descargas/2023/libros/Estado_Actual_Tecnologias_2023.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2023). *La permanencia estudiantil en la educación superior en México: Retos y perspectivas*. https://www.anuies.mx/permanencia-estudiantil-2023

Arámbulo, M. C., Martínez, M., y Ramírez, P. (2025). Competencias digitales y la alfabetización en inteligencia artificial en estudiantes universitarios. *Prohominum*, *7*(1), 32–42. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0312

Caputo, A. (2017). Sesgo de deseabilidad social en las medidas de bienestar subjetivo autodeclarado. *Universitas Psychologica*, *16*(2), 1-13. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/12141

Cánovas, A. G., et al. (2022). *Autoeficacia emprendedora en alumnos de grados universitarios*. https://www.redalyc.org/journal/180/18070801001/html/

Centro de Investigaciones Sociológicas (s. f.). *Muestra y ponderación*. https://www.cis.es/en/estudios/preguntas-frecuentes/muestra-y-ponderación

Charles, H., y Torres, G. A. (2022). Dominio del inglés y salario en México. *Análisis Económico*, *37*(94), 167-180. https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2022v37n94/charles

Comisión Europea (2018). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008

Cornejo, L. G. R. (2023). *Orientación emprendedora: revisión y perspectivas*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9161429.pdf

Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01)*. EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj%3AJOC_2018_189_R_0001

Cruz, C. y López, A. C. (2024). Competencias digitales para el uso de la inteligencia artificial en la formación de administradores públicos. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, *3*(15), 653-673. https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/177

Dávila, R. y Agüero, E. (2023). Desafíos éticos de la inteligencia artificial: implicaciones para la sociedad y la economía. *Conrado*, *19*(94), 137-144. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000500137&lng=es&tlng=es

EF Education First (2023). *EF English Proficiency Index 2023*. https://www.ef.com.mx/epi/

EF Educación Internacional (2024). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés English Proficiency Index*. https://www.ef.com.mx/epi/

Esquivel, F. A. (2023). Universidades emprendedoras en América Latina. *Revista Venezolana de Gerencia*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9142795.pdf

Fernández, J. S. (2018). La escala de deseabilidad social de Marlowe-Crowne: Revisión y evidencias psicométricas. *Anuario de Psicología Jurídica*, 28(1), 19–28. https:// dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7165689.pdf

Gallent, C., Zapata, A., y Ortego, J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE-Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, *29*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

GEM México (2024). *Reporte Nacional México: Global Entrepreneurship Monitor 2023/24*. GEM Consortium. https://www.gemconsortium.org/country-profile/87

González, V., Román, M., y Prendes, M. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 1-15. https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119

Grupo STROBE (2009). *Declaración STROBE: Guía para la comunicación de estudios observacionales (versión en español)*. EQUATOR Network. https://www.equator-network.org/wp-content/uploads/2015/10/STROBE-Exp-SPANISH.pdf

Guilarte-Barinaga, E. (2023). El emprendimiento social en los ecosistemas económicos de América Latina. *Economía y Negocios*, *14*(1), 56-68. https://www.redalyc.org/journal/6955/695574854004/html/

Hernández, A. (2024). *Inteligencia artificial para docentes según la UNESCO*. Educational Evidence. https://educationalevidence.com/inteligencia-artificial-para-docentes-segun-la-unesco/

Hernández, T. (2023). A*utoeficacia emprendedora, propensión e intención emprendedora* (tesis). Universidad Autónoma del Estado de México. https://ri.uaemex.mx/bitstream/20.500.11799/137624/

Hernández, S. R., Fernández, C. R., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Hernández, M., Mora, R., y Leiva, J.C. (2021). Orientación emprendedora y desempeño innovador en las pymes: El rol de la capacidad de aprendizaje organizativo. *Tec Empresarial*, *15*(3), 38-62. https://dx.doi.org/10.18845/te.v15i3.5799

Hulbert, I. G., y Harkins, D. (2024). *Assessing the Civic Campus: The Link Between Higher Education and Democracy*. https://doi.org/10.18665/sr.320850

Instituto Nacional Electoral (2024a). *Jóvenes de 18 a 29 años representan 25 millones del padrón electoral…* [Comunicado]. inegi.org.mx+9centralelectoral.ine.mx+9centralelectoral.ine.mx+9

Instituto Nacional Electoral (2024b). *Estudio Muestral de Participación Ciudadana del Proceso Electoral Concurrente 2023-2024*. https://centralelectoral.ine.mx/2024/12/09/ en-el-pec-2023-2024-se-acentua-la-asistencia-a-las-urnas-de-personas-mayoresde-60-anos/

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2020). *Encuesta Nacional de Cultura Cívica 2020 (ENCUCI 2020)*. https://www.inegi.org.mx/programas/encuci/2020/

Jerônimo Soares, A. M. (2025). *University entrepreneurship in Latin America with data from GUESSS. Academia Revista Latinoamericana de Administración*. https://www.emerald.com/arla/article/38/1/32/1274527/University-entrepreneurship-in-Latin-America-with

Kim, M. D. (2022). Reflecting Paulo Freire on communication for social change in the digital age. En A. C. Suzina y T. Tufte (Eds.), *Freire and the perseverance of hope: Exploring communication and social change* (pp. 120-124). Institute of Network Cultures. https://networkcultures.org/wp-content/uploads/2022/06/freire_perseverance_of_hope_2022_correction_sep22.pdf

Latinpyme (2025). *Educación Superior e Inteligencia Artificial: ¿Está lista la universidad para el futuro del trabajo?* https://latinpyme.com/educacion-superior-e-inteligencia-artificial-esta-lista-la-universidad-para-el-futuro-del-trabajo/

López-González, L., y Ramos-Méndez, C. (2023). Sentido de pertenencia y su impacto en el desempeño académico y social de estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *25*(2), 154-172. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.2.e4134

López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2017). *Metodología de la investigación social cuantitati-*

va (Cap. 2: Muestreo). Universitat Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsoccua_cap2-4a2017.pdf

Manterola, C., Grande, L., Otzen, T. y García, N. (2023). Estudios de corte transversal: Objetivos, beneficios y limitaciones. *International Journal of Morphology*, *41*(1), 146–153. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022023000100146

Medne, D., Lastovska, A., Lāma, G., y Grava, J. (2024). The development of civic competence in higher education to support a sustainable society: The case of Latvian higher education. *Sustainability*, 16(6), 2238. https://doi.org/10.3390/su16062238

Melgarejo, B. D. (2024). La gestión para fomentar el emprendimiento innovador (modelo de orientación emprendedora universitaria). *Educación Superior y Sociedad (UNESCO-IESALC)*, *36*(2), 547-572. https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v36i2-sg-15/700

Meneses, E. (2023). Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: Revisión sistemática de investigaciones. *Revista de Educación e Investigación Alternancia, 5*(9). https://portal.amelica.org/ameli/journal/747/7474358004/html/

Molina, E., y Medina, E. (2025). La revolución de la IA en la Educación Superior. Lo que hay que saber. En *Innovaciones Digitales en Educación*. Banco Mundial.

Morocho, J., Yaselga, W., Lizano, M., y Medina, M., (2025). Competencias digitales y de IA en la educación: transformando a los estudiantes para liderar el futuro del trabajo. *Reincisol*, *4*(7), pp. 2841-2864. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2841-2864

Mugno, A. E., Pérez, A., y Landazury, L.F., (2024). Potencial emprendedor universitario: Un estudio comparativo entre Barranquilla, Colombia y Puebla, México. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *9*(18), 178-201. https://doi.org/10.35381/r.k.v9i18.4224

Navarrete-Hernández, P., Suárez-González, M., y Téllez-Ramírez, M. (2023). Competencias emprendedoras en estudiantes universitarios: Una visión desde las universidades tecnológicas mexicanas. *Revista de Estudios Empresariales*, *42*(1), 23-38.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad*. https://www.unesco.org/es/sustainable-development-goals/education

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s. f.). *Inteligencia Artificial. Los rápidos avances tecnológicos en inteligencia artificial están transformando disciplinas, economías e industrias, y desafiando la idea qué significa ser humano*. https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence?hub=32618

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Ortega, A. E. E., y Espinoza, R. (2023). *Emprendimiento en la educación superior en América Latina: estudio comparativo de programas universitarios*. Ciencia Latina. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7419/11207

Romero, D. Y. L. (2025). *Emprendimiento digital como estrategia de innovación en nego-*

cios emergentes. Investigación y Sistemas. https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/2940

Sandoval, M. (2023). *Estimación de las habilidades digitales de estudiantes universitarios con mediación de dispositivos portátiles* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California. https://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/MCE/Maribel_Sandoval_Silva.pdf

Segrera, J., Páez, H., y Polo, A (2020). Competencias digitales de los futuros profesionales en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *25*(11), 222-232. https://www.redalyc.org/journal/279/27964922015/html/

Universidad Nacional Autónoma de México (2022). *Diagnóstico sobre el emprendimiento en universitarios de la UNAM*. Dirección General de Orientación y Atención Educativa. https://www.dgose.unam.mx/emprendimiento-2022

Valero, V., Condori, Y., y Quispe, R. (2025). *TIC para la Enseñanza y el Aprendizaje*. IDICAP PACÍFICO. https://doi.org/10.53595/eip.018.2024

Velázquez-Morales, J., Sánchez-Castillo, S., y Romero-García, J. (2022). Efectos de la pandemia en el sentido de pertenencia estudiantil universitario. *Educación y Futuro*, 66, 45-65. https://doi.org/10.1234/eyf.2022.66.003

Vera, D., Franco, O., y Córdoba, L. (2025). Impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje de la programación informática. *Ciencia y Educación*, *6*(3), 33-50. https:// www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/762

Villanueva González, A. E. V. (2024). Escalabilidad de los negocios digitales en la nueva economía de Latinoamérica. *Revista FACES*, *6*(2), 439-460. https://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/evol6n2/art09.pdf

Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens (EUR 31006 EN)*. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC128415/JRC128415_01.pdf

World Economic Forum (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/

6. Competencias universitarias y la intención del emprendimiento: vinculación del emprendimiento de la Universidad de Guanajuato

David Rincón Ávila*
Irsa Daniela Botello Arredondo**
Eliseo López Quevedo***

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.06

Resumen

El emprendimiento universitario es un fenómeno que ha sido considerado de manera importante en el desarrollo de los estudiantes, lo cual ha detonado en múltiples esfuerzos por generar las condiciones para fomentar la intención emprendedora y la generación de propuestas que respondan de la manera más adecuada a ciertas necesidades o problemáticas de la sociedad. Este estudio se centra en el análisis de la relación entre las competencias universitarias y la intención emprendedora tomando como caso de referencia algunas de las acciones y actividades que desarrolla el Ecosistema VIDA UG (Vinculación, Innovación, Desarrollo y Aplicación del Conocimiento) de la Universidad de Guanajuato (UG). El estudio se generó bajo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional, el instrumento utilizado se aplicó a 2 680 estudiantes del nivel superior de distintas instituciones de educación superior (IES) mexicanas. Se definieron nueve dimensiones de análisis: 1. Aprendizaje permanente, 2. Comunicación en lengua materna, 3. Comunicación en lenguas extranjeras, 4. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, así como 5. Competencia digital,

* Doctor en Administración. Profesor investigador de tiempo completo, Universidad de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6395-3593 ; correo electrónico: rincond@ugto.mx
** Doctora en Artes. Profesora de tiempo completo, Universidad de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9015-4102
*** Doctorante en Artes. Docente, Universidad de León, México. ORCID https://orcid.org/00090004-8094-4630

6. Aprender a aprender, 7. Competencias sociales y cívicas, 8. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y 9. Conciencia y expresión cultural; de las cuales se eligieron las siguientes para el desarrollo de la investigación: Competencia matemática y científica, Competencia digital, Aprender a aprender y Espíritu emprendedor y sentido de iniciativa.

Mediante el coeficiente Alfa de Cronbach se pudo apreciar que la consistencia de las dimensiones realizadas era alta, con un resultado de 0.86. Los resultados evidencian correlaciones positivas y significativas entre la intención emprendedora y las dimensiones seleccionadas. Se llega a la conclusión de que fortalecer las competencias y la generación de espacios de emprendimiento dentro de los ecosistemas universitarios favorece el desarrollo integral de los estudiantes al articular la formación académica con la práctica emprendedora.

Palabras clave: *competencias universitarias, emprendimiento, ecosistema universitario, desarrollo integral, educación superior.*

Introducción

El presente capítulo se enfoca en la relación entre las competencias universitarias y la vinculación emprendedora (intención y emprendimiento), examinando la integración del programa Ecosistema VIDA UG en las actividades académicas de la UG, ha desarrollado la respuesta a la demanda del mercado, con el fin de articular las competencias académicas con las capacidades emprendedoras.

Tomando en consideración al Best Global Universities Ranking 2022-2023 en su octava edición, la UG, es reconocida entre las mejores universidades de México; este estudio se realiza de manera comparativa entre más de 1 750 universidades a nivel mundial, tomando en cuenta 13 indicadores, entre los cuales destacan: (a) reputación académica, (b) publicaciones, (c) conferencias nacionales e internacionales y (d) reputación global y regional en investigación, y (e) citas totales. Lo anterior, fortalece la relación, vinculación e interacción con el medio social y productivo, buscando integrar la formación académica con la generación de práctica emprendedora

a partir de intenciones y oportunidades de consolidación de una idea que geste respuestas desde los programas de mentoría, asesoría e incubación.

La intención emprendedora universitaria ha tomado relevancia en los distintos modelos de educación que proponen las IES, se identifica como un componente indispensable de la formación integral del estudiante; las competencias emprendedoras conforman un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores que permiten soluciones innovadoras. Las universidades y las instituciones académicas, tanto nacionales como internacionales, han tomado conciencia de la necesidad de integrar y promover el emprendimiento en sus programas de estudio (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés], 2009).

En la actualidad, la educación, además de transmitir el conocimiento, tiene el compromiso y la responsabilidad de crear y generar capacidades de investigación e innovación, desarrollo de competencias comunicativas y complementar lo anterior con esquemas colaborativos de trabajo y empoderamiento que impulsen de manera importante el desarrollo sostenible y sustentable (UNESCO, 2021; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023).

Partiendo de lo mencionado hasta el momento, las competencias universitarias se consolidan como elementos y herramientas que dan la posibilidad a los estudiantes de responder de manera adecuada a entornos complejos, cambiantes e inciertos, en especial el pensamiento lógico-matemático, competencias científicas, capacidades digitales, aprendizaje autónomo y la intención emprendedora fortalecida con el espíritu emprendedor, lo cual permite transformar ideas en proyectos y producir bienestar colectivo (Comisión Europea, 2007; Fischer et al., 2022).

La investigación se desarrolla bajo el hilo conductor de la pregunta de investigación ¿cómo influyen las competencias universitarias, en específico las digitales, matemáticas científicas y el aprendizaje autónomo en la intención emprendedora de los estudiantes de la UG?, con esta interrogante se pretende comprender el impacto de las competencias universitarias en el desarrollo integral de los estudiantes, entendiendo que es un proceso formativo que integra, acerca y articula el aprendizaje (generación y aplicación) con la intención-acción emprendedora (ejecución).

Una vez que se ha desarrollado la pregunta de investigación, se puede definir el objetivo general, el cual es analizar la relación entre las competencias universitarias y la intención emprendedora en el contexto de la educación superior, y se agrega un objetivo específico: identificar las competencias emprendedoras que favorecen el desarrollo de la intención emprendedora.

De acuerdo con la Radiografía del Emprendimiento 2023, realizada por la Asociación de Emprendedores de México (ASEM), 32.9% emprende por necesidad o desempleo, en tanto 27.8% lo hace luego de haber encontrado una oportunidad de negocio rentable y sólo 26% para buscar el crecimiento personal y profesional (Meza, 2023, parr. 2).

El panorama para los emprendedores o las personas que muestran una intención de desarrollar un proyecto es compleja, de acuerdo al estudio denominado Radiografía del Emprendimiento 2023, citado por Meza (2023), la gran mayoría de las personas con una actividad empresarial no conoce los programas y las alternativas de apoyo para fortalecer su negocio (57%), lo cual tiene como consecuencia que no reciban o accedan a algún tipo de apoyo (financiero, tecnológico, estratégico) para mejorar o fortalecer sus negocios; lo anterior nos da una idea de la carencia de una cultura emprendedora y de la falta de políticas públicas que faciliten esta actividad.

Las IES han buscado integrar en sus modelos educativos la práctica emprendedora a partir de la vinculación con el medio productivo, apoyada con la generación de experiencias significativas, de acuerdo con Todos a Aprender (2016), el desarrollo de comunidades de aprendizaje, grupos de asesoría, apoyo y mentoría pueden enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje con diálogo, intercambio de saberes y la participación de los docentes como facilitadores, este modelo se asocia de manera importante con la aplicación del conocimiento y la transferencia del mismo hacia la intención y acción emprendedora (Amoros, 2025).

Con base en el Global University Entrepreneurial Spirit Student's Survey (GUESSS) (2023), instrumento bianual ejecutado y analizado por EGADE Business School y el Instituto de Emprendimiento Eugenio Garza Lagüera del Tecnológico de Monterrey; en cuya edición 2023 se contó con la participación de 226 000 estudiantes de todo el mundo, de los cuales 3 082 son de México, se analizan aspectos que se consideran importantes para definir e identificar las intenciones emprendedoras como las siguientes: (a) intencio-

nes emprendedoras, (b) desarrollo, creación e innovación (nuevos negocios) y (c) contexto familiar, social y la sucesión en el negocio familiar (en caso de estar en esa situación); además, se pone especial atención en la mentalidad emprendedora de los estudiantes, su disposición y actitud para asumir riesgos, lo cual los lleva al nivel de actores del proceso económico (Amoros et al., 2023), lo anterior se relaciona con las dimensiones seleccionadas para la ejecución de esta investigación, así como las habilidades que se identifican como clave para definir el éxito emprendedor (figura 6.1).

Figura 6.1. *Habilidades y competencias emprendedores de éxito (percepciones)*

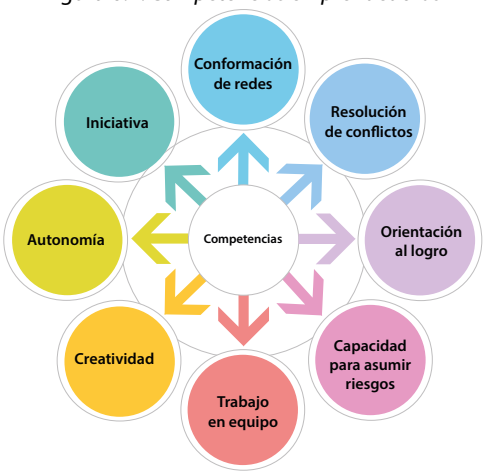
Fuente: Coronado-García et al. (2020, p. 14).

Los aspectos más importantes que exige el entorno educativo y profesional para la ejecución de la actividad emprendedora (véase la figura 6.2) son: (a) entorno emprendedor amigable (construcción y acceso a redes de apoyo), (b) aprender y desarrollar las competencias tanto generales como específicas de los programas educativos, (c) incentivar, promover y difundir la intención y cultura emprendedora y (d) crear espacios de *networking* y *coworking* (trabajo en equipo) dentro de las IES que respondan a los intereses y necesidades de la región, además, (e) formar estudiantes con confianza, seguridad y capacidad para el manejo de información (orientación al logro), (f) conocer el contexto social y familiar, este aspecto permite formar a partir de las experiencias previas y, finalmente, (g) apropiarse y complementar los conocimientos para llevar acción la intención de transformar (Alcaraz, 2011).

Impulsar el emprendimiento resulta una tarea apremiante, pues orientar los esfuerzos al impulso de la actividad empresarial permite desarrollar la

economía, crear nuevas fuentes de empleo, bienestar y riqueza, de ahí la importancia de cada uno de los dominios del ecosistema emprendedor, los cuales se complementan para articular las condiciones bajo las que un emprendedor podrá desarrollar su proyecto, convirtiéndose en elementos que impulsan o frenan el desarrollo de las organizaciones (Briseño-Aguirre et al., 2024, parr. 5).

Figura 6.2. *Competencias emprendedoras*



Fuente: Gómez y Satizabal (2011, p. 127).

En el caso concreto de América Latina, el emprendimiento surge mayormente como una respuesta al desempleo con el objetivo de generar ingresos (Querejazu, 2020). Por este motivo, es crucial que las universidades promuevan espacios de formación que fomenten el desarrollo de competencias para la creación de iniciativas emprendedoras en un entorno que reduzca los riesgos asociados a los nuevos negocios (Fischer et al., 2022). Al respecto, Kaniak y Teixeira (2023) señalan algunos mecanismos para fomentar el espíritu emprendedor en las universidades, como la creación de incubadoras de negocios o *startups* escolares, el establecimiento de alianzas empresariales o la promoción de la propiedad intelectual. Sin embargo, dado que este es un tema emergente, aún no existen pautas claras sobre las estrategias de promoción del emprendimiento en los entornos universitarios (Achiquen et al., 2021; Hinojosa et al., 2024, parr. 7).

Método: instrumento aplicado en el contexto emprendedor

Las IES que participaron y los programas educativos que se analizaron son los que se mencionan a continuación: Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Mercadotecnia Estratégica, Administración y Contaduría Pública), Universidad Politécnica de San Luis Potosí (Mercadotecnia Internacional y Administración y Gestión), Universidad de Guanajuato (Diseño de Interiores), Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca (UTVCO) (Gastronomía y Técnico Superior Universitario [TSU] en Gastronomía), Instituto Politécnico Nacional (IPN (Escuela Superior de Comercio y Administración [ESCA] Tepepan) (Negocios Internacionales), Universidad Tecnológica de la Selva (Ingeniería Civil, Agricultura Sustentable y Turismo), Instituto Superior Tecnológico de Centla (Sistemas Computacionales y Gestión Empresarial) Universidad Politécnica de Guanajuato (Ingeniería Automotriz y Biotecnología), Universidad Politécnica de Tulancingo (Administración y Gestión Empresarial) y la Universidad de Ixtlahuaca CUI (Logística y Negocios Internacionales).

Los resultados obtenidos fueron un total de 2 680 respuestas, lo que significa que participaron el mismo número de estudiantes de los programas antes mencionados, fueron evaluados bajo una escala Likert (valores numéricos del 1 al 5), los cuales indicaban el nivel de logro o desempeño de las dimensiones de análisis y competencias, la organización está constituida de manera tabular con columnas consistentes para cada IES y programa educativo, se pueden identificar para facilitar el análisis tres grandes rubros: calidad educativa, preparación estudiantil y desarrollo de competencias clave.

El instrumento diseñado y aplicado para efecto de esta investigación académica se enfocó en las siguientes dimensiones de análisis:

1. Aprendizaje permanente.
2. Comunicación en lengua materna.
3. Comunicación en lenguas extranjeras.
4. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

5. Competencia digital.
6. Aprender a aprender.
7. Competencias sociales y cívicas.
8. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
9. Conciencia y expresión cultural.

Se utilizó la valoración por ítems formulados bajo una escala Likert de cinco niveles que se ilustra en la tabla 6.1, lo que permitió medir la percepción de los estudiantes con respecto a cada dimensión:

Tabla 6.1. *Escala de Valoración usada en el instrumento*

MP	Muy poco	1
P	Poco	2
R	Regular	3
B	Bastante	4
M	Mucho	5

Fuente: elaboración propia (2025).

En este caso se seleccionaron cuatro dimensiones que se analizaron con mayor detalle (1. competencia matemática y científica, 2. competencia digital, 3. aprender a aprender y 4. espíritu emprendedor) del instrumento total aplicado a efecto de determinar la relación e interacción entre sí y su influencia en el desarrollo integral del estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto permitió identificar patrones y asociaciones significativas que contribuyen al entendimiento de los factores que impulsan y promueven la intención emprendedora.

La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo y correlacional, con propósito de analizar la relación entre las competencias universitarias (4) y la intención emprendedora en el contexto universitario (educación superior). Hernández y Mendoza (2018) señalan que los diseños descriptivo-correlacionales se utilizan cuando se pretende identificar el grado de asociación entre dos o más variables sin que exista una manipulación experimental de las condiciones en las cuales se obtienen los resultados. El método descriptivo es el adecuado para realizar el análisis, facilita la toma de decisiones para elaborar propuestas y desarrollar alter-

nativas de generación de la intención emprendedora, además el método se puede replicar a otras poblaciones estudiantiles, se caracteriza por la recolección y estudio de resultados numéricos que permite observar las tendencias de los resultados de manera clara, permite una aproximación sistemática al fenómeno del emprendimiento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la investigación fue transeccional, no experimental como lo expresa Hernández et al. (2017), ya que se realizó en un tiempo determinado, se hace colecta de la información en una sola ocasión, sin que el investigador intervenga sobre las variables observadas, este diseño es ideal cuando se quiere examinar fenómenos tal como ocurren en su contexto natural; con un alcance transversal exploratorio, lo que quiere decir que se podrán apreciar las dimensiones seleccionadas, se pretende analizar y conocer su interrelación en un fenómeno determinado.

El diseño correlacional busca establecer relaciones entre dos o más dimensiones, las dimensiones se relacionan con las competencias y la intención del emprendimiento universitario, lo que nos dará elementos para conocer las alternativas y posibilidades de ecosistemas que pretenden generar las IES, lo que debe integrarse a los programas de estudio con esfuerzos colectivos (comunidades de aprendizaje, *networking, coworking*) orientados a la formación integral, para tal efecto se definirán las dimensiones seleccionadas:

(a) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: comprende la capacidad de aplicar el pensamiento y la reflexión matemática para resolver problemas y encontrar alternativas en contextos cotidianos, de acuerdo con la OCDE (2016), esta competencia permite a los estudiantes identificar, fundamentar y sustentar de manera sólida, además usar de manera eficaz los procesos para tomar decisiones.

(b) Competencias digitales: son indispensables para lograr insertarse en la sociedad del conocimiento e interactuar en un mundo donde la información es valiosa, lo cual tiene un impacto directo en el aspecto profesional, el cual exige y demanda uso crítico y seguro de las tecnologías y sus herramientas.

(c) Aprender a aprender: competencia que se relaciona con la capacidad de hacer suyo el conocimiento, el aprendizaje autónomo (actualización, generación y aplicación de experiencias); Martín y Moreno (2012) mencionan que en particular esta competencia se relaciona e interactúa con las demás, implica conciencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la planificación de metas y proyectos, la gestión de tiempos y recursos, y finalmente se relaciona con la capacidad de reacción, adaptación y respuesta a diversos entornos y contextos.

(d) Espíritu emprendedor y sentido de iniciativa: implica fomentar la capacidad de creación de ideas, proyectos y acciones (espíritu emprendedor-idea-intención-proyecto-emprendimiento), lo anterior debe ser complementado con creatividad, innovación, decisiones y gestión del proyecto integral, además de un conocimiento del contexto; de acuerdo con la Comisión Europea (2007), esta competencia es clave para el desarrollo personal, favorece la empleabilidad, la participación social e identifica oportunidades.

Se utilizó un muestreo probabilístico por racimos, lo que significa que los participantes se seleccionaron considerando agrupaciones naturales (IES, programa académico, campus universitario), garantizando la representatividad y diversidad del contexto universitario (Hernández y Mendoza, 2018). El perfil de los estudiantes comprendió distintos niveles socioeconómicos, áreas disciplinares y grados académicos con la intención de obtener una perspectiva más amplia y heterogénea sobre la formación de competencias y su relación e interacción con la intención emprendedora. El estudio se aplicó y ejecutó bajo los principios éticos de la investigación educativa, garantizando en todo momento la confidencialidad, el consentimiento informado y el anonimato de los participantes, todos y cada uno participó por voluntad propia.

Confiabilidad del instrumento en las dimensiones seleccionadas

El instrumento fue revisado por académicos y especialistas para asegurar su validez de contenido, garantizando la pertinencia, identidad y claridad de los ítems (Hinojosa et al., 2024); para determinar su confiabilidad se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, esta es una técnica estadística que tiene como objetivo determinar la consistencia interna de los ítems de una escala (Cronbach, 1951); los resultados obtenidos en las dimensiones seleccionadas mostraron valores superiores a 0.86 con los siguientes resultados específicos (tabla 6.2):

Tabla 6.2. *Número de ítems por dimensión seleccionada y coeficiente de confiabilidad.*

Dimensión	*Número de ítems*	*Alfa de Cronbach*
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	3	0.8688
Competencia digital	7	0.9344
Competencia Aprender a aprender	5	0.9140
Espíritu emprendedor y sentido de iniciativa	8	0.9457

Fuente: elaboración propia con base en datos del estudio (2025).

Los valores expresados en la tabla 6.2 muestran una alta consistencia interna (George y Mallery, 2003) en cada una de las dimensiones elegidas, George y Mallery (2003) mencionan que un Alfa de Cronbach superior a 0.80 indica una excelente confiabilidad, especialmente en espíritu emprendedor y sentido de iniciativa, así como en competencia digital, lo que indica que los ítems de cada dimensión están bien correlacionados. La alta consistencia denota que los ítems seleccionados miden de forma coherente los constructos teóricos de cada dimensión, lo que fortalece la validez del instrumento y las dimensiones seleccionadas.

Análisis de resultados

Conforme a las condiciones que se identificaron en el manejo de los resultados obtenidos con apoyo del SPSS en su versión 25.0, se aplicó estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar y frecuencias) y correlación de Spearman para examinar las relaciones entre las dimensiones seleccionadas.

Lo anterior se utiliza y aplica cuando las variables (dimensiones) se miden en escalas ordinales o cuando los resultados no cumplen con una distribución normal y el tratamiento, análisis e interpretación se hará desde las pruebas no paramétricas, además de considerar el tamaño de la muestra que es mayor a 50 de acuerdo a lo que sostiene Romero-Saldaña (2016) y tratarse de variables cuantitativas continuas.

Dentro de los métodos no paramétricos se encuentran el análisis de Correlación de Spearman, el cual pretende examinar la dirección y magnitud de asociación entre dos variables cuantitativas, es decir, la intensidad de relación entre variables, en cualquier tipo de asociación, no necesariamente lineal. Asimismo, permite identificar si, al aumentar el valor de una variable, aumenta o disminuye el valor de la otra variable, y ofrece un coeficiente de correlación que cuantifica el grado de asociación entre dos variables numéricas (Mondragón, 2014, p. 99).

El análisis de resultados se ejecutó a través del Coeficiente de Correlación Spearman, comenta Mondragón (2014); esta técnica se emplea en escenarios donde se pretende apreciar e identificar representaciones de la información recopilada, lo cual permite demostrar la variabilidad conjunta y, por lo tanto, plasmar la interacción y correlación de los resultados; además, existen condiciones que refieren Montes et al. (2021) para el uso del coeficiente mencionado, como: (a) las variables seleccionadas no siguieron una distribución normal, (b) la escala de medición es ordinal y (c) permite identificarla fuerza, interacción y dirección de entre dos variables no paramétricas, lo cual está expresado entre valores de −1 a +1.

Los resultados se interpretaron como plantea Cohen (1988):

0.10 – 0.29 = correlación baja
0.30 – 0.49 = correlación moderada

0.50 – 1.00 = correlación fuerte

La correlación se realizó tomando como variable dependiente la dimensión Espíritu emprendedor y sentido de iniciativa y como variables independientes (a) Competencia matemática y científica, (b) Competencia digital, finalmente, (c) Aprender a aprender. Con base en lo expuesto por Montes (2021), la interpretación de los resultados de la Correlación de Spearman se realiza de la siguiente manera: valores próximos a +1.0 existe una fuerte asociación e interacción entre las variables, valores cercanos a –1.0 muestra una asociación negativa, cuando los valores son cercanos o iguales a 0 no existe relación o interacción alguna entre las variables. Al procesar los datos generados por cada dimensión se pueden apreciar los siguientes resultados:

Tabla 6.3. *Resultados Correlación de dimensiones*

Dimensiones independientes	*Dimensión dependiente*	*Coeficiente de correlación*
Competencias matemáticas y científicas	Espíritu emprendedor y sentido de iniciativa	0.61
Competencias digitales	Espíritu emprendedor y sentido de iniciativa	0.72
Aprender a aprender	Espíritu emprendedor y sentido de iniciativa	0.76

Fuente: Elaboracióna propia con base en datos del estudio (2025).

De acuerdo con los resultados obtenidos de correlación podemos interpretar lo siguiente:

1. Existe una correlación moderadamente fuerte (0.61) entre la dimensión Competencias matemáticas y científicas y el Espíritu emprendedor y sentido de iniciativa; el resultado refleja la importancia del pensamiento lógico, analítico y cuantitativo y procesos para la resolución de problemas en contextos de innovación y emprendimiento. Tal como lo menciona la OCDE (2016), esta dimensión fomenta la toma de decisiones, desarrolla y fortalece la capacidad del estudiante para evaluar riesgos, diseñar estrategias y estructurar proyectos con rigor técnico y académico. Asociando lo anterior con el Ecosistema

VIDA UG, se traduce en la capacidad para fundamentar y argumentar propuestas sólidas de acuerdo con las necesidades de la región, tomando como eje el área de conocimiento, incluyendo de manera prioritaria tecnología para favorecer el desarrollo de la intención de emprender y continuar con el proceso de emprendimiento e incubación.

2. Se aprecia una correlación fuerte (0.72) entre competencias digitales y el Espíritu emprendedor y el sentido de iniciativa, el resultado indica la trascendencia del dominio y manejo de la tecnología, herramientas y procesos para la creatividad, innovación y gestión integral de proyectos. Esta correlación denota la importancia de la alfabetización digital en los procesos de creación y concepción de productos y servicios a partir de una idea, los resultados obtenidos demuestran que el dominio de esta dimensión incrementa y favorece la colaboración y el trabajo en equipo, lo cual contribuye al desarrollo de entornos digitales enfocados en modelos de negocio basados en el conocimiento (Fischer et al., 2022). En el caso del Ecosistema VIDA UG, la competencia digital se vincula con el eje de innovación del programa, el cual promueve, difunde y facilita la aplicación de la tecnología en diseño y gestión de proyectos productivos que tengan como resultado la creación de prototipos, en definitiva, el resultado hace hincapié en la consolidación de estrategias y espacios institucionales que integren el aspecto tecnológico para la acción emprendedora, especialmente en PE creativos y de diseño.
3. Con respecto a la dimensión Aprender a aprender, esta presenta la correlación más alta (0.76) con el Espíritu emprendedor y el sentido de iniciativa, lo anterior pone en evidencia que el pensamiento crítico, la capacidad de generar y aprender de las experiencias, así como la autonomía y la capacidad de adaptación son fundamentales para emprender y llevar un proyecto a buen puerto. Este resultado confirma que el aprendizaje autónomo y reflexivo predice la intención emprendedora, dicho con palabras de Martín y Moreno (2012), esta competencia implica la capacidad de cada estudiante para orientar y enfocar su proceso formativo (integral), adaptarse rápidamente a entornos cambiantes y desafiantes, además de generar y transferir el

conocimiento a nuevos contextos. Bajo la perspectiva de impulsar y promover el emprendimiento universitario esta capacidad intelectual se convierte en el punto de partida clave para identificar ideas, capitalizar oportunidades y mantener una postura flexible y propositiva frente a la incertidumbre. En VIDA UG, esta dimensión se fortalece a partir de los programas de asesoría y mentoría personalizada que dan la posibilidad al estudiante de transformar intención emprendedora en proyectos reales.

Los resultados indican que las competencias digitales y la capacidad de aprender a aprender tienen un impacto más fuerte en el desarrollo de la intención emprendedora, aunque no se debe olvidar que todas contribuyen de manera significativa, por lo que las competencias matemáticas y científicas aportan conocimientos que complementan la toma de decisiones y el desarrollo de una idea. En este sentido, los resultados obtenidos permiten concluir que todas las dimensiones presentan correlaciones fuertes y estadísticamente significativas con la intención emprendedora; lo cual fortalece la idea de que el desarrollo de estas competencias incide directamente en la intención emprendedora y en el desarrollo integral del estudiante a partir de la generación y aplicación del conocimiento, complementado con experiencias significativas.

Como lo hacen notar Briseño-Aguirre et al. (2024), estos hallazgos se alínean con las investigaciones previas que se han desarrollado con respecto al tema del emprendimiento, la intención emprendedora se fortalece y desarrolla cuando los estudiantes adquieren y aplican competencias cognitivas y tecnológicas que relacionan con su entorno y contexto. De la misma manera, los resultados destacan los postulados de Amorós (2025), quien considera los ecosistemas universitarios como VIDA UG espacios estratégicos para articular la generación y aplicación del conocimiento emprendedor (Teoría-Ejecución-Práctica-Acción) permitiendo aprender y mejorar las experiencias en entornos colaborativos y multidisciplinarios *(coworking* y *networking)*.

En consecuencia, los resultados del Coeficiente de Correlación de Spearman ilustran que el éxito del emprendimiento universitario no es el resultado de la adquisición y aplicación de una sola competencia, sino de la in-

teracción sinérgica y coordinada entre distintos saberes (científicos, digitales, cognitivos y actitudinales) que confluyen en la formación y desarrollo integral del estudiante. El Ecosistema VIDA UG (2024), está conformado por los ejes de Vinculación, Innovación, Desarrollo y Aplicación del conocimiento, se caracteriza por ser un modelo a partir del cual se integran las competencias transversales, la generación de proyectos interdisciplinarios y la interacción y conexión entre la academia-empresa y sociedad. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de las dimensiones analizadas no sólo incrementa la intención emprendedora, sino que también promueve el desarrollo integral universitario, con la intención de formar profesionales capaces de liderar el cambio, la innovación y la sostenibilidad.

En alineación con el Ecosistema VIDA UG, el análisis final muestra que el espíritu emprendedor está vinculado estrechamente con la adquisición, desarrollo y aplicación de competencias transversales como las siguientes:

(a) pensamiento científico, crítico y analítico,
(b) dominio digital,
(c) la capacidad de aprender y evolucionar de manera autónoma,
(d) detectar oportunidades,
(e) asumir riesgos y, finalmente,
(f) gestión de conocimiento, tiempo y recursos.

Las competencias antes mencionadas actúan como detonantes para generar ideas, tomar decisiones, asumir riesgos y ejecutar proyectos integrales innovadores.

Recomendaciones y sugerencias

De acuerdo a los resultados obtenidos se pueden generar algunas sugerencias y recomendaciones a efecto de estimular y crear mejores condiciones para que se pueda impulsar y generar la intención emprendedora, así como la creación de proyectos emprendedores sólidos alineados a las necesidades de la sociedad.

Estos hallazgos reafirman que las IES deben evolucionar y convertirse

en creadoras de espacios de aprendizaje innovador (conocimiento-oportunidades-idea-mentoría-tecnología-aplicación-ejecución), en los cuales creatividad, colaboración y alfabetización digital sean elementos clave del proceso formativo.

En concordancia con el análisis efectuado a las dimensiones examinadas (competencia matemática y científica, competencia digital, aprender a aprender y espíritu emprendedor) se plantean las siguientes propuestas y recomendaciones que pueden aplicarse en el contexto universitario mexicano, especialmente orientadas a fortalecer el Ecosistema VIDA UG (véase la figura 6.3):

1. Integrar la educación emprendedora como eje transversal del currículo: las IES deben transitar y adaptarse a los distintos contextos con modelos educativos transversales, en los cuales el emprendimiento no sea una materia aislada, sino un eje formativo y estratégico de los PE. Lo anterior implica que cada área de conocimiento incorpore actividades como aplicación de contenidos, la resolución de problemas, creatividad e innovación y gestión integral de proyectos (sociales y productivos) (Fayolle y Redford, 2014).
2. Construir y consolidar ecosistemas universitarios de vinculación interdisciplinaria: las IES deben promover la interacción entre saberes y actores externos que faciliten la acción emprendedora, además de gestar los mecanismos para fortalecer los vínculos académico, productivo y social como una red de colaboración y retroalimentación (Etzkowitz y Leydesdorff, 2021), lo mencionado a partir de trabajo colaborativo, creación de prototipos, ejecución de investigaciones aplicadas y proyectos de base tecnológica y social, además promover la movilidad estudiantil con intenciones emprendedoras (intercambio de experiencias e ideas de emprendimiento e incubación).
3. Impulsar y promover competencias digitales y pensamiento crítico en entornos reales: actualización y adaptación de estrategias formativas que transiten hacia espacios y entornos participativos (entornos virtuales de simulación, laboratorios de gestión digital marketing digital e innovación en entornos con aprendizaje gamificado), con el objeto de enseñar y facilitar el uso-aplicación de la tecnología desde

un enfoque crítico y creativo (Redecker, 2020). Es importante, de manera paralela, formar y actualizar a los docentes en alfabetización digital avanzada y metodologías ágiles *(design thinking* o lean *start up)*.

4. Aprendizaje experiencial y mentoría como estrategias de acompañamiento: apropiarse del conocimiento y aplicarlo (aprender haciendo) el estudiante y los profesores deberán asumir roles autónomos en el proceso de formación del espíritu emprendedor (Kolb, 2015), a través de mentorías colaborativas (egresados exitosos, académicos externos y emprendedores), así como comunidades de aprendizaje en el Ecosistema VIDA UG donde se validen y retroalimenten las ideas e intenciones emprendedoras con un enfoque de trabajo multidisciplinario.
5. Vincular y asociar la investigación universitaria con el emprendimiento sostenible: las IES deben impulsar y concebir esta función como el motor de la innovación y el emprendimiento sostenible; el desafío es traducir los resultados de la investigación en productos, servicios y proyecto de impacto social y productivo (OCDE, 2023). En particular, el Ecosistema VIDA UG debe fortalecer el eje de desarrollo y aplicación del conocimiento mediante la interacción y el acercamiento con empresas verdes, instituciones públicas y organizaciones diversas que impulsen proyectos alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, es importante identificar y acercar recursos que permitan crear fondos universitarios para la innovación, la adquisición y el uso de tecnología que facilite el análisis de información y la creación de proyectos a partir de una intención emprendedora.
6. Potenciar la cultura del emprendimiento inclusivo y colaborativo: la intención emprendedora debe impulsarse desde todos los campos del saber promoviendo la inclusión, la diversidad y la equidad, tal como señalan Amorós y Ciravegna (2022), el éxito de los ecosistemas emprendedores es una consecuencia de integrar perspectivas diversas y promover la colaboración entre distintas áreas del conocimiento. En el caso del Ecosistema VIDA UG, diseñar indicadores institucionales que evalúen la intención emprendedora, el proceso de emprendimiento, la incubación de proyectos y la participación de estudiantes en

programas de vinculación, aplicación periódica de instrumentos para monitorear las competencias emprendedoras y su impacto en la formación integral del estudiante.

7. Fomentar la confianza, el pensamiento crítico y la autonomía para seguir aprendiendo, incorporar nuevos métodos de trabajo y de interacción que permitan el desarrollo de trabajos colaborativos e identificar alianzas estratégicas que permitan tomar decisiones con datos reales y precisos, y que apoyen la gestión de tiempo, conocimiento, experiencias y recursos.
8. Evaluación continua de competencias e incorporación de nuevas que complementen el desarrollo integral y fortalezcan la intención emprendedora.
9. Evaluación y retroalimentación integral del proceso emprendedor.

Figura 6.3. *Competencias emprendedoras, UG*

Fuente: elaboracióna propia (2025).

Conclusiones

El estudio permitió demostrar que las competencias universitarias, en este caso digitales, matemáticas y científicas, complementadas con la capacidad de aprender a aprender impactan de manera significativa en la intención

emprendedora de los estudiantes universitarios. Las correlaciones obtenidas mediante el Coeficiente de Spearman confirman y manifiestan una relación positiva y fuerte entre las competencias mencionadas y el espíritu emprendedor, lo que nos indica que el emprendimiento no se reduce a un conjunto de habilidades técnicas, sino que constituye una forma de pensamiento y acción integradora en los procesos de desarrollo integral del estudiante, considerando que este ejecuta su proceso formativo de acuerdo a intereses, oportunidades y deseos.

La necesidad de diversificar la economía, generar empleos y fortalecer la innovación son características del contexto mexicano, por lo que las IES juegan un papel clave como agentes de transformación social y económica, y, a su vez, deben asumir un papel como espacios de aprendizaje dinámico en los cuales la interdisciplinariedad, la interacción con el entorno y la transferencia del conocimiento se conviertan en los ejes estratégicos y estructurales de la educación. El Ecosistema VIDA UG es un ejemplo de este modelo integrador donde confluyen la formación académica con la práctica emprendedora a partir de la articulación de la docencia, la investigación y la extensión universitaria (véase la figura 6.4), centrado en el estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y proyectándolo como agente activo de cambio e innovación.

Figura 6.4. *Competencias emprendedoras. Vinculación entre actividades académicas*

Fuente: elaboración propia (2025).

Los hallazgos del estudio reflejan que las dimensiones seleccionadas aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje lo siguiente:

(a) La Competencia digital favorece la creación de ambientes de aprendizaje colaborativos, así como la capacidad de implementar soluciones tecnológicas a problemas reales.
(b)La Competencia aprender a aprender desarrolla y fortalece la autonomía del estudiante, la adaptabilidad y la perseverancia.
(c) La Competencia matemática y científica aporta una base analítica, lo cual influye en la toma de decisiones, evaluación de riesgos y sustentar la viabilidad de los proyectos.

Estas competencias configuran un perfil del estudiante contemporáneo (crítico, ético, responsable con su entorno y creativo); integrar estos conceptos a los PE y políticas institucionales de las IES mexicanas proyectará la intención emprendedora para aprovechar oportunidades de emprendimiento y causar impactos positivos en la sociedad.

Los resultados indican que es una prioridad replantear los modelos educativos y evolucionar hacia esquemas flexibles, interdisciplinarios, con alta alfabetización digital y que faciliten el trabajo colaborativo, privilegiando la vinculación real con los sectores productivo y social para identificar oportunidades reales de innovación e impacto. Los ecosistemas universitarios, en concreto VIDA UG, deberán consolidar comunidades de aprendizaje basadas en la confianza, la experimentación y el trabajo en equipo como columnas vertebrales del desarrollo local, regional y nacional.

Para finalizar, es importante posicionar la idea de que el emprendimiento universitario es un proceso de aprendizaje permanente que integra el saber, el hacer y el ser, lo que implica formar y desarrollar personas con visión crítica, sensibilidad social y capaces de transformar su entorno con un sentido colectivo.

Referencias

Alcaraz, R. (2011). *El emprendedor de éxito* (4ª ed.). Mc Graw Hill/Interamericana.

Amoros, J. E., (2025). *El ecosistema universitario como catalizador del emprendimiento.* EGADE Business School Tecnológico de Monterrey. https://egade.tec.mx/es/egade-ideas/articulos-de-investigacion/el-ecosistema-universitario-como-catalizador-del

Amoros, J. E., Silveyra, G., y Guzmán, A. A. (2023). *Informe GUESSS México 2023, Espíritu Emprendedor en los estudiantes universitarios*. Tecnológico de Monterrey, EGADE Business School. https://guesssurvey.org/resources/nat_2023/GUESSS_Report_2023_Mexico_es.pdf

Amorós, J. E., y Ciravegna, L. (2022). Entrepreneurial ecosystems and sustainable competitiveness: A multidimensional approach. *Journal os Samall Business Management, 60*(5), 987-1004. https://doi.org/10.1080/00472778.20222037352.

Briseño-Aguirre, N., Saavedra-García, M. L., y Velázquez-Rojas, K. G. (2024). *El ecosistema emprendedor y la intención de emprendimiento en estudiantes universitarios The entrepreneurial ecosystem and entrepreneurial intention in university students.* https://cienciasadmvastyp.uat.edu.mx/index.php/ACACIA/article/view/385/480

Comisión Europea (2007). *Key Comptences for life long learning: European reference Framework.* Office por official publications of the european communities.

Coronado-García, M. A., Leyva-Carrera, A. B., Encinas-Meléndrez, L. del C., Rosetti-López, S. R., y Rojas-Rodríguez, I. S. (2020). Habilidades que determinan el éxito del emprendedurismo del sector industrial de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Estudios sociales. R*evista de alimentación contemporánea y desarrollo regional, 30*(55), e20854. https://doi.org/10.24836/es.v30i55.854

Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (2021). *The triple hélix innovation: university-industry-goverment relations in the 21stcentury*. Routledge.

Fayole, A., y Redford, D. (2014). *HandBook on the entrepreneurial university*. Edward Elgar Publishing.

Fischer, S., Rosilius, M., Schmitt, J., y Braeutigam, V. (2022). A Brief Review of Our Agile Teaching Formats in Entrepreneurship Education. *Sustainability*, *14*(1), 2-18. https://doi.org/10.3390/su14010251

Gómez, M., y Satizábal, K. (2011). Educación en emprendimiento: Fortalecimiento de competencias emprendedoras en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 121-151.

Hernández - Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Education.

Hernández, R., Mendez, S., y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de Investigación.* Mc Graw-Hill Interamericana.

Hinojosa, J. I., Arcos, S., Salas, M. I., y Meraz, G. (2024). Competencias base para el desarrollo del perfil emprendedor: tendencias desde la universidad pública. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *14*(28), e669. https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1918

Kaniak, V. M. M., y Teixeira, R. M. (2023). University entrepreneurial actvities: A multicase study in universities in Parana. *Revista de Gestao e Secretariado-Gesec*, *14*(1), 77109. https://doi.org/10.7769/gesec.v14i1.1503

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education.

Meza, E. (2023). México, un ecosistema emprendedor son despegar. El economista. https:// www.eleconomista.com.mx/el-empresario/Mexico-con-un-ecosistema-emprendedor-sin-despegar-20231114-0109.html.

Mondragón, M. A. (2014). "Uso de la Correlación de Spearmanen un estudio de intervención en fisioterapia". *Mov. Cient*., *8*(1), 98-104.

Montes, A., Ochoa, J., Juárez, B. Vázauez, M., y Díaz, C. (2021). A*plicación del Coeficiente de Correlación Spearman en un estudio de fisioterapia*. Cuerpo Académico de Probabilidad y Estadística BUAP, Décimo cuarta semana internacional de la estadística y la probabilidad.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *PISA 2015, Results in focus*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023). *Skills Outlook 2023: skills for a resilient future*. https://doi.org/10.1787/1c8e6152-en

Querejazu, V. C. V. (2020). Aproximación teórica a las causas del emprendimiento. *Economía: Teoría y Práctica*, *52*, 69-97. https://doi.org/10.24275/etypuam/ne/522020/querejazu

Redecker, C. (2020). *European Framework for the digital competence of educators (Digcompedu)*. Publications Office of the European Union.

Romero-Saldaña, (2016). Metodología de la Investigación. Pruebas de bondad de ajuste de distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, *6*(3), 105-114.

Universidad de Guanajuato (2022). *UG e IDEA GTO fortalecen lazos de vinculación para la generación y aplicación del conocimiento*. Boletines Dependencias. https://boletines.guanajuato.gob.mx/2022/11/08/ug-e-idea-gto-fortalecen-lazos-de-vinculacion-para-la-generacion-y-aplicacion-del-conocimiento/

Universidad de Guanajuato (2024). *Coordinación de Emprendimiento-Ecosistema VIDA UG*. https://evida.ugto.mx/coordinacion-de-emprendimiento/

Universidad de Guanajuato (2024). *Vinculación empresarial*. https://www.ugto.mx/vida-ug/vinculacion-empresarial

7. Evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes de la Universidad Politécnica de Tulancingo, un enfoque desde el aprendizaje permanente

Liliana de Jesús Gordillo Benavente*
Edwin Chofo Ortega de la Cruz**
Claudia Vega Hernández***
Luis Gerardo González Gordillo****

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.07

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la asociación entre las competencias ciudadanas en estudiantes de la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT), desde un enfoque de aprendizaje permanente. El estudio se llevó a cabo con un paradigma cuantitativo, con un alcance de investigación exploratorio-correlacional con un diseño no experimental, transeccional y correlacional. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes de Administración y Gestión Empresarial y Negocios Internacionales. A través del análisis de conglomerados y análisis factorial se identificaron tres perfiles de estudiantes con distintos niveles de compromiso cívico, participación social y sensibilidad cultural, lo que evidenció la heterogeneidad en el desarrollo de competencias ciudadanas, mientras un grupo mostró un compromiso activo y habilidades de liderazgo destacadas, otro presentó una participación moderada, y un tercer grupo evidenció bajo desarrollo en

* Doctora en Dirección y Mercadotecnia. Profesora investigadora de tiempo completo, Universidad Politécnica de Tulancingo, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9982-7283 ; correo electrónico: liliana.gordillo@upt.edu.mx
** Doctor en Ciencias de la Gestión Administrativa. Profesor, Universidad Politécnica de Tulancingo, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3124-8581
*** Doctora en Ciencias de la Gestión Administrativa. Profesora investigadora de tiempo completo, Universidad Politécnica de Tulancingo, México. ORCID: https://orcid.org/0000-00015204-5081
**** Maestro en Dirección de Organizaciones. Profesor de tiempo parcial, Universidad Tulancingo, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1725-6095

estas competencias. Los resultados subrayan la necesidad de implementar estrategias educativas orientadas a promover un aprendizaje permanente que combine aspectos cognitivos, afectivos y éticos, con el fin de formar ciudadanos comprometidos y capaces de transformarse y transformar su entorno. Además, se destaca la importancia de atender a aquellos estudiantes con menor nivel de participación social, impulsando su integración y desarrollo integral dentro del entorno universitario.

Palabras clave: *competencias ciudadanas, estudiantes universitarios, aprendizaje permanente*

Introducción

En el contexto actual de transformación social, cultural y tecnológica, las instituciones de educación superior (IES), enfrentan el reto de formar profesionales no sólo competentes en su disciplina, sino también comprometidos con su entorno como ciudadanos activos, críticos y responsables (Ramírez et al., 2025). En este sentido, las competencias ciudadanas se han convertido en un eje fundamental dentro de los procesos formativos, ya que permiten a los estudiantes comprender su papel en la sociedad, participar activamente en la vida pública y actuar con ética, respeto y solidaridad (Rodríguez et al., 2019).

Bajo este contexto, el aprendizaje permanente adquiere especial relevancia al concebir la educación como un proceso continuo que trasciende el aula y se proyecta a lo largo de toda la vida, evaluar las competencias ciudadanas desde este enfoque implica no sólo identificar habilidades y actitudes actuales, sino también comprender las condiciones que favorecen su desarrollo sostenido en el tiempo (Ochoa y Balderas, 2021).

La UPT, consciente de su papel como formadora de agentes de cambio, se convierte en un espacio clave para observar cómo los estudiantes construyen su ciudadanía en interacción con su comunidad universitaria y su contexto.

A partir de lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la asociación entre las competencias ciudadanas en estudiantes de la UPT desde un enfoque de aprendizaje? A partir de la pregunta general se formu-

la el cuestionamiento ¿qué perfiles o agrupamientos pueden identificarse entre los estudiantes de la UPT con base en su participación extracurricular y comunitaria, sus competencias cívicas y de liderazgo, y su sensibilidad cultural?

Se requiere analizar cómo los procesos formativos universitarios inciden en la construcción de una ciudadanía activa y reflexiva, capaz de adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos mediante un aprendizaje continuo. En IES, las competencias ciudadanas no son limitativas al conocimiento de normas o valores éticos, sino que implican la participación consciente en la vida pública, la toma de decisiones responsables y el compromiso con la transformación social (Cabrera, 2019).

El aprendizaje permanente se configura como un principio rector del desarrollo profesional y humano, promueve la autonomía intelectual, la actualización constante y la disposición para aprender a lo largo de la vida (Jara, 2024). Analizar cómo se agrupan los constructos permite identificar si el fortalecimiento de las competencias ciudadanas contribuye al desarrollo de actitudes de autoformación y compromiso social sostenido, así como reconocer el papel de la educación universitaria en la formación integral de los futuros profesionistas.

Esta investigación tiene por objetivo determinar la asociación entre las competencias ciudadanas en estudiantes de la UPT desde un enfoque de aprendizaje permanente, con el fin de reconocer patrones de comportamiento y niveles de compromiso ciudadano. Este enfoque permite generar asociaciones entre las variables mencionadas y, a partir de ellas, identificar perfiles diferenciados de estudiantes de la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial, que reflejen distintos grados de participación, liderazgo y sensibilidad cultural.

Contexto teórico

Competencias ciudadanas en la educación superior

La educación en competencias ciudadanas es clave para formar individuos íntegros, lo que justifica su inclusión prioritaria en los programas de las IES.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2011, citado en Benavides et al., 2013), las competencias ciudadanas comprenden conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la comunicación, las emociones, los procesos cognitivos y la integración social. Estos elementos permiten que las personas actúen como sujetos de derecho y participen activamente en la sociedad, ejerciendo su ciudadanía con respeto y defensa de los derechos humanos.

De acuerdo con Zambrano (2018), las competencias ciudadanas contribuyen al desarrollo del ciudadano cuando este se relaciona con otras personas o con el entorno natural. En dichas interacciones, es necesario aplicar conocimientos y valores, aunque su ejercicio va más allá de eso, ya que implica también el desarrollo de conciencia tanto individual como colectiva, así como asumir compromiso y responsabilidad frente a desafíos sociales. Esto pone en evidencia que las competencias ciudadanas no sólo se basan en el conocimiento teórico, sino que implican una práctica consciente que articula valores, responsabilidad social y sentido de pertenencia con el entorno.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) resalta la importancia de incluir el desarrollo de competencias ciudadanas como un eje central en los procesos de formación integral. Estas competencias no se limitan únicamente al ámbito educativo, sino que son consideradas herramientas fundamentales para preparar a los estudiantes a participar activamente en la vida social, política y cultural, tanto a nivel local como global. La UNESCO señala que una educación de calidad debe formar ciudadanos capaces de ejercer su pensamiento crítico, reflexionar de manera racional sobre los desafíos del entorno y actuar con responsabilidad ante las problemáticas que afectan a sus comunidades.

Bajo este contexto, la educación para la ciudadanía global debe promover competencias que permitan a los estudiantes comprender y analizar críticamente los problemas locales y globales, participar activamente en la sociedad y actuar con responsabilidad en la resolución de conflictos (UNESCO, 2024). Así, las competencias ciudadanas se consolidan como pilares del aprendizaje permanente, al promover habilidades que trascienden lo académico y se proyectan hacia una participación activa, informada y ética en la sociedad. Su incorporación en programas de educación superior repre-

senta una apuesta por formar ciudadanos capaces de enfrentar los cambios sociales con responsabilidad y sentido crítico.

Aprendizaje permanente

El conocimiento no tiene barreras, y se está duplicando a una velocidad sin precedentes. Schleicher (2018, citado en Jara, 2024) menciona que la acelerada generación de conocimiento en la actualidad obliga a replantear la manera en que se entiende el aprendizaje, el cual ya no puede concebirse como una experiencia puntual, sino como un proceso continuo a lo largo de la vida. Este fenómeno transforma profundamente las dinámicas educativas del siglo XXI y plantea la urgencia de que las personas desarrollen una actitud de aprendizaje constante para adaptarse a los cambios permanentes del entorno. La visión que señala el autor resulta especialmente pertinente cuando se analizan las competencias ciudadanas, ya que estas requieren no sólo el conocimiento puntual, sino una disposición continua a la reflexión crítica, la participación activa y la adaptación a contextos sociales cambiantes.

De acuerdo con Morúa (2024), el progreso de una sociedad está estrechamente ligado a la capacidad de sus ciudadanos para aprender a lo largo de la vida. Es así como la educación y la formación han tenido que adaptarse a los efectos de la revolución digital, el avance constante del conocimiento científico y la creciente interconexión global. Además, fenómenos como la disminución de la natalidad y el aumento en la longevidad han provocado un envejecimiento acelerado de la población a nivel mundial, lo que refuerza la necesidad de fomentar el aprendizaje permanente en todas las etapas de la vida. Esta realidad demográfica y tecnológica exige que las IES, como la UPT, desarrollen estrategias que preparen a los estudiantes no sólo para un empleo inmediato, sino para una ciudadanía activa y un aprendizaje continuo en un mundo en constante evolución.

En este tenor, el aprendizaje permanente representa una vía esencial para lograr un crecimiento acelerado en la educación, ya que contribuye a cerrar brechas existentes y a plantear nuevos desafíos formativos. Para que este proceso sea efectivo, resulta fundamental fortalecerlo mediante ecosistemas digitales de aprendizaje, los cuales favorecen la interacción entre dis-

tintos niveles educativos. Esta integración permite superar la apatía y el desconocimiento respecto a los recursos tecnológicos que ofrece la cuarta revolución industrial (Rojas et al., 2024).

De acuerdo a la Organización Internacional del Trabaio [OIT] (2021), el aprendizaje permanente y el desarrollo de competencias se reconocen hoy como factores clave para impulsar el trabajo decente, mejorar la productividad y avanzar hacia la sostenibilidad. Su impacto abarca a todos los actores sociales: a las personas,les brinda herramientas para alcanzar sus metas, insertarse en el mercado laboral, superar condiciones de pobreza o exclusión y adaptarse a las transformaciones del mundo laboral; a las empresas les ofrece ventajas competitivas al fortalecer su capacidad de innovación y eficiencia; y a las sociedades les permite generar procesos de transformación económica que favorecen el desarrollo inclusivo y sostenible. Para Jarvis (2009, citado en Thwe y Kalmán, 2023), el aprendizaje permanente se refiere a todos los procesos que transforman el cuerpo, la mente y las experiencias sociales de una persona a nivel intelectual, emocional y práctica antes de integrarse en su historia de vida, lo que resulta en un individuo más experimentado.

De acuerdo con los autores antes mencionados, el aprendizaje permanente es una herramienta fundamental, ya que se puede concebir como un proceso que transforma al individuo en los planos intelectual, emocional y social y permite comprender que la educación superior no debe limitarse a transmitir contenidos, sino que debe generar experiencias formativas que acompañen el desarrollo de competencias para la vida en sociedad. En este sentido, evaluar las competencias ciudadanas de los estudiantes de la UPT implica reconocer que dichas competencias no se adquieren de manera aislada, sino como parte de un proceso continuo de crecimiento personal y colectivo que responde a los desafíos de la ciudadanía actual.

Participación extracurricular y comunitaria como estrategia formativa

En el contexto de la educación superior, la participación extracurricular y comunitaria se ha consolidado como una estrategia formativa clave para el

desarrollo integral de los educandos. Estas experiencias, que transcienden en el aula, permiten a los jóvenes involucrarse activamente en su entorno social, aplicar conocimientos en situaciones reales y fortalecer las competencias ciudadanas. Desde el enfoque del aprendizaje permanente, estas formas de participación representan oportunidades valiosas para construir aprendizajes significativos a lo largo de la vida, al mismo tiempo que promueven una ciudadanía activa y consciente.

De acuerdo con García (2020), las actividades extracurriculares deben ofrecerse como espacios atractivos y significativos para los estudiantes, considerando sus estilos de aprendizaje y fomentando la motivación mediante dinámicas lúdicas. A diferencia de las clases curriculares, a las que los estudiantes asisten como parte del proceso formativo, en las actividades extracurriculares la participación es voluntaria. Esta motivación intrínseca presente en contextos como el deporte, el arte o el aprendizaje de lenguas extranjeras se convierte en una ventaja clave para favorecer procesos de aprendizaje más efectivos y significativos.

Además de fomentar la motivación y el compromiso estudiantil, estas actividades permiten construir aprendizajes significativos en entornos más flexibles y experienciales. Altamirano (2022) destaca que las actividades extracurriculares se entienden como espacios de interacción social en los que el aprendizaje se construye de manera lúdica y motivadora. Estas experiencias pueden abarcar áreas como la cultura, el deporte o actividades al aire libre, y llevarse a cabo tanto dentro como fuera del marco institucional, siempre en consonancia con los objetivos formativos de las instituciones educativas.

Como se puede observar con los autores antes mencionados, la participación extracurricular y comunitaria no debe entenderse como complemento opcional de la formación universitaria, sino como una vía fundamental para el desarrollo de habilidades sociales, éticas y cívicas. Por lo tanto, es necesario incorporar su análisis y valoración dentro de los procesos educativos universitarios para reconocer el potencial transformador.

Competencias cívicas y de liderazgo en el entorno universitario

En el contexto actual de la formación profesional docente se reconoce la importancia de desarrollar cualidades vinculadas a la autonomía, la tolerancia, la capacidad de diálogo, la reflexión crítica y la conciencia social. Estas características, producto de una formación integral, permiten que los futuros profesionales no sólo dominen su especialidad, sino que también comprendan su rol como agentes transformadores de la sociedad. La formación ética y cívica se convierte, así, en un eje clave tanto en el ejercicio profesional como en la construcción de una ciudadanía comprometida. Esta dimensión humana, que combina aspectos cognitivos y afectivos, también se refleja en el liderazgo estudiantil, ya que los estudiantes, al asumir roles de liderazgo, deben actuar con responsabilidad, solidaridad y compromiso hacia su comunidad (Thompson y Vignon, 2016).

El desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios es clave para una educación integral y comprometida con la sociedad. En este contexto, el liderazgo ético en la innovación educativa juega un papel fundamental al guiar las decisiones dentro de las IES, asegurando que los cambios tecnológicos y pedagógicos sean responsables, inclusivos y orientados al bien común. De acuerdo con Hernández et al. (2022), el liderazgo ético dentro de la innovación educativa proporciona una base sólida para tomar decisiones, especialmente cuando las IES incorporan nuevas tecnologías, metodologías y enfoques pedagógicos. Los líderes con ética analizan cuidadosamente cómo estas innovaciones impactarán a estudiantes, docentes, personal y la comunidad en general, valorando las consecuencias éticas y sociales para asegurar que la innovación sea incluyente y beneficiosa para todos, evitando así efectos negativos o consecuencias no deseadas.

En este sentido, tanto la formación de competencias cívicas como el desarrollo de un liderazgo ético en los estudiantes universitarios resultan fundamentales para construir entornos educativos responsables, inclusivos y socialmente comprometidos. Las IES tienen, por tanto, la responsabilidad de fomentar una cultura de participación activa, reflexión crítica y toma de decisiones éticas, que prepare a los estudiantes no sólo para el ámbito profesional, sino también para ejercer una ciudadanía plena y transformadora.

Metodología

La presente investigación se sustenta en una estructura metodológica con alcance de investigación exploratorio de diseño no experimental transeccional correlacional (Hernández y Mendoza (2018), cuantitativa con alcance de investigación exploratoria correlacional de diseño no experimental transeccional correlacional. Paradigma cuantitativo, al recurrir a una recolección de datos mediante un cuestionario estructurado empleando técnicas estadísticas multivariadas para su análisis y generalización. El estudio posee un alcance exploratorio correlacional, al orientarse a explorar asociaciones entre la participación extracurricular y comunitaria de los estudiantes, sus competencias cívicas y de liderazgo, así como su sensibilidad cultural, no pretendiendo establecer relaciones causales entre las variables, sino identificar patrones y perfiles a partir de dichas dimensiones.

El diseño de investigación fue no experimental y transeccional, las variables no fueron manipuladas y los datos se recolectaron en un solo momento sin intervención por parte de los investigadores. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes inscritos en la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial y Negocios Empresariales, de una población total de 497 alumnos (UPT, 2022).

Partiendo de la hipótesis de investigación: Existen agrupamientos diferenciados entre los estudiantes de la UPT según su nivel de participación extracurricular y comunitaria, sus competencias cívicas y de liderazgo, y su sensibilidad cultural, que reflejan distintos grados de implicación y desarrollo ciudadano, se diseñó un instrumento de investigación que consistió en un cuestionario autoadministrado tipo Likert con opciones de respuesta en escala de 1 a 5 (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y totalmente de acuerdo), compuesto por ítems agrupados en cuatro variables, como se observa en la tabla 7.1.

De acuerdo con los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández y Mendoza (2018), la confiabilidad y validez del instrumento se evaluarán a través del coeficiente Alfa de Cronbach, con el propósito de comprobar la consistencia interna de los ítems que lo conforman.

Tabla 7.1. *Conceptualización y operacionalización de variables*

Variables	*Definición conceptual*	*Definición operacional*
Participación extracurricular y comunitaria.	Disposición activa del estudiante para involucrarse en la solución de problemáticas sociales desde un rol ciudadano, mediante la realización de actividades sin remuneración con fines sociales, educativos o ambientales, así como la práctica de acciones vinculadas con el ejercicio de los derechos políticos y la implicación en procesos comunitarios (Vásquez et al., 2023).	1. Involucra en mejoras a la institución 2. Realiza servicio social en la comunidad que habita. 3. Se implica de forma democrática en votaciones y organización ciudadana. 4. Practica de algún oficio. 5. Practica actividades deportivas 6. Realiza actividades recreativas. 7. Practica de actividades artísticas 8. Realiza actividades culturales.
Competencias cívicas y de liderazgo.	Conjunto de comportamientos orientados al cumplimiento de normas jurídicas y sociales dentro de un marco de convivencia respetuosa, que implican la capacidad de coordinar esfuerzos, tomar la iniciativa y guiar a un grupo hacia objetivos comunes, así como la habilidad para seleccionar la mejor opción en situaciones que requieren responsabilidad, juicio crítico y análisis (Ibarra et al., 2023).	1. Civilidad y respeto a las leyes. 2. Honestidad integridad, justicia valores humanos en general 3. respeto a padres la familia, amigos y prójimo. 4. Respeto y atención a personas mayores y personas vulnerables. Respeto a las diferencias de género y pareja. 5. Habilidades de liderazgo de proyectos o liderar personas y equipos de trabajo. 6. Capacidad de negociar. 7. Facilidad para la toma de decisiones.
Conciencia cultural y sensibilidad artística.	Reconocimiento y valoración de las manifestaciones culturales distintas a las propias, acompañado de la capacidad para mantenerse informado y comprender el entorno político, económico y cultural, así como de la disposición para participar en expresiones creativas como la música, el teatro, la pintura, la danza u otras formas de arte que favorecen la apreciación estética y la identidad cultural (Ñáñez y Castro 2016).	1. Respeto a la diversidad de expresiones artísticas y culturales. 2. Realiza actividades culturales. 3. Práctica de actividades artísticas. 4. Se informa en principales acontecimientos mundiales, país y localidad.
Perfil sociodemográfico.	Conjunto de características que describen la identidad del estudiante, su participación en actividades económicas formales o informales, así como el nivel académico alcanzado dentro del plan de estudios universitario (Pérez et al., 2018).	1. ¿Trabajas o has trabajado? 2. ¿Tu familia tiene o ha tenido un negocio? 3. Semestre 2º-9º

Fuente: Elaborado con base en Hernández y Mendoza (2018).

Para el tratamiento de los datos se implementó un análisis de conglomerados jerárquico utilizando el método de Ward. En esta investigación se retomó el modelo planteado por Ruíz (2019), por su capacidad de minimizar varianza dentro de grupos y maximizar la homogeneidad interna de los

conglomerados. Es decir, establecer grupos de estudiantes con patrones similares en las variables consideradas permitiendo identificar perfiles diferenciados a partir de sus niveles de participación extracurricular y comunitaria, competencias cívicas y de liderazgo, así como conciencia cultural y sensibilidad artística.

Una vez definidos los conglomerados, se aplicará un análisis de varianza (ANOVA) unidireccional para comparar la media de más de dos muestras independientes (Amat, 2016). El propósito es explorar diferencias estadísticamente significativas entre los clústeres respecto a la variable sociodemográfica compuesta por género, semestre cursado y experiencia laboral previa. Evaluando si dichas variables podrían asociarse de forma significativa con la pertenencia a uno u otro grupo identificado para una interpretación más robusta de los perfiles estudiantiles.

Finalmente, se realizará un análisis de componentes principales (ACP), según Abdi y Williams (2010), extraer la información más relevante de un conjunto de datos multivariantes para reducir la dimensionalidad y facilitar la interpretación de las relaciones entre las variables seleccionadas. Esta técnica permitirá sintetizar la información contenida en múltiples ítems en un número reducido de componentes o factores, que explican la mayor parte de la varianza total observada. El ACP será de utilidad para identificar las dimensiones latentes que estructuran las competencias observadas y para representar gráficamente la distribución de los casos según los factores interpretativos derivados del análisis.

Resultados

Para los fines de esta investigación, la confiabilidad del instrumento a aplicar se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, alcanzando un coeficiente de confiabilidad interna de $\alpha = 0.96$. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), indica una alta consistencia, como se observa en la tabla 7.2.

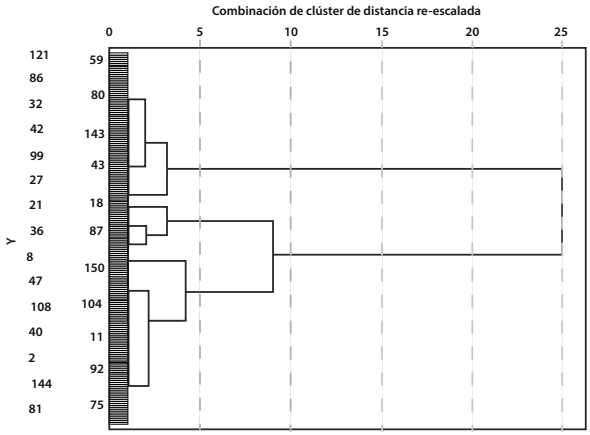
Tabla 7.2. *Coeficiente Alfa de Cronbach*

Resumen de procesamiento de casos		***N***	***%***
Casos	Válido	150	100.0
	Excluido[a]	0	0.0
	Total	150	100.0
Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Número de elementos: 23		

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS (2025).

En este sentido, el dendrograma observado en la figura 7.1, sugiere adecuado dividir al total de la muestra en tres clústeres que conserven heterogeneidad significativa, evitando una agrupación excesiva que diluya perfiles diferenciados.

Figura 7.1. *Dendrograma método de Ward*



Fuente: elaboración propia a partir de SPSS (2025).

A partir de la interpretación y criterio de distancia entre fusiones, se estableció un punto de corte que generó una solución de tres conglomerados. La distribución se muestra en la tabla 7.1. Refleja 46.7% perteneciente al primer clúster, presenta puntuaciones intermedias cercanas a la media total. Sin embargo, significativamente de menor intensidad a las del clúster segundo. Señalan nivel de participación, civismo, inferencia en asuntos comunitarios y capacidad de liderazgo moderados. Este grupo podría repre-

sentar al ciudadano promedio que cumple con sus deberes cívicos básicos, no busca activamente un rol de liderazgo o una participación comunitaria exhaustiva.

El segundo grupo concentra a 39.3% de los casos, destaca por contener puntuaciones elevadas en todas y cada una de las dimensiones analizadas. Los integrantes muestran respuestas de alta injerencia en problemas de su comunidad, realizan trabajo comunitario, participan activamente en elecciones y demuestran un gran respeto por las leyes.

Se perciben a sí mismos con una alta capacidad de liderazgo y facilidad para tomar decisiones. Este perfil se complementa con un elevado respeto por la diversidad cultural e interés por mantener información sobre fenómenos relevantes, así como una mayor inclinación hacia la práctica de actividades artísticas. Grupo compuesto por los universitarios más involucrados y con mayores habilidades cívicas y de liderazgo.

Tabla 7.3. *Medias de las dimensiones por clúster según método de Ward*

Ward Method Dimensión	***Clúster 1 (Media)***	***Clúster 2 (Media)***	***Clúster 3 (Media)***	***Media Total***
Injerencia en problemas comunitarios	2.914	3.711	1.904	3.086
Realización de trabajo comunitario	3.100	3.694	1.571	3.120
Participación ciudadana y elecciones	3.157	4.220	2.047	3.420
Civilidad y respeto a leyes	3.300	4.322	2.333	3.566
Capacidad de liderar proyectos	3.200	4.271	2.428	3.513
Facilidad en la toma de decisiones	3.300	4.322	2.428	3.580
Respeto a la diversidad cultural y artística	2.900	4.118	2.000	3.253
Informado en incidentes relevantes	3.200	4.220	2.047	3.440
Práctica de actividades artísticas	2.742	3.813	1.952	3.053

Fuente: elaboración propia a partir del SPSS (2025).

El tercer conglomerado, el más reducido de la muestra, con 14%, caracterizado por puntuaciones bajas en todas las dimensiones estudiadas, muy por debajo de la media general. Sus integrantes muestran una escasa o nula injerencia en problemas comunitarios, poca participación electoral y un menor grado de civismo. Asimismo, reportan una baja capacidad para liderar y tomar decisiones en proyectos. Este perfil sugiere un segmento de la muestra que se encuentra sin injerencia en la vida comunitaria y cívica,

con un bajo desarrollo de habilidades de liderazgo y participación social autopercibido.

En este orden de ideas, se realizó análisis de varianza (ANOVA) unidireccional para determinar diferencia significativa entre las medias de los tres clústers y la variable sociodemográfica (género, semestre y experiencia laboral). La tabla 7.2 refiere que la dimensión Género $F(2\,147) = 0.606$, $p = 0.547$ y Cuatrimestre cursado $F(2\,147) = 0.630$, $p = 0.534$, no presentan diferencias significativas entre los tres clústeres derivados del método de Ward. En contraste, la dimensión: Experiencia laboral, evidenció una tendencia marginal hacia la significancia estadística $F(2\,147) = 2.413$, $p = 0.093$, que sugiere podría influir parcialmente en la pertenencia a uno u otro clúster, requiriendo un tamaño muestral mayor o pruebas *post hoc* para confirmar esta relación.

Tabla 7.4. *Análisis de varianza entre clústeres según variable sociodemográfica*

Dimensiones		*Suma de cuadrados*	*gl*	*Media cuadrática*	*F*	*Sig.*
Experiencia laboral	Entre grupos	0.724	2	0.362	2.413	0.093
	Dentro de grupos	22.049	147	0.150		
	Total	22.773	149			
Género	Entre grupos	0.287	2	0.144	0.606	0.547
	Dentro de grupos	34.806	147	0.237		
	Total	35.093	149			
Cuatrimestre cursado	Entre grupos	8.245	2	4.122	0.630	0.534
	Dentro de grupos	962.428	147	6.547		
	Total	970.673	149			

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS (2025).

Sin embargo, en los tres casos se acepta *Ho*: $\mu = \mu = \mu$ al ser la significancia mayor a 5%, señalando, en las tres medias, que no existe diferencia significativa.

En relación con lo anterior, se empleó un análisis factorial para la reducción de dimensiones, se evaluó la adecuación de los datos mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Como se arecia en la tabla 7.3, el índice KMO arrojó un valor de 0.897, considerado muy adecuado para proceder con un análisis factorial. Lo que sugiere que las correlaciones parciales entre los ítems son lo suficientemente fuertes para identificar factores latentes. Asimismo, la prueba de esferi-

cidad de Bartlett fue estadísticamente significativa $\chi^2 = 924.658$; $gl = 36$; $p<0.001$, confirmando que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad y las dimensiones están correlacionadas entre sí en un nivel significativo. Se afirma que el análisis factorial es procedente y adecuado para la estructura de datos recogida.

Tabla 7.5. *Prueba de KMO y Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.897
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	924.658
	gl	36
	Sig.	0.000

Fuente: elaboración propia a partir de SPSS (2025).

La tabla 7.6 muestra los resultados del análisis factorial para las dimensiones de estudio: Ciudadanía activa y liderazgo social y, Sensibilidad cultural y expresión artística. En conjunto explican el 72.83% de la varianza total. El primer componente comprende las variables de participación comunitaria, responsabilidad cívica, liderazgo y la toma de decisiones y registró un autovalor de 5.589 y concentra el 62.11% de la varianza. El segundo componente considera variables relacionadas con la práctica y valores de expresiones artísticas y culturales y registró un autovalor de 0.965 y aporta un 10.72% a la varianza.

Tabla 7.6. *Resultados del análisis factorial*

Matriz de componente[a]		
Componente	1	2
Injerencia en problemas comunitarios	0.771	–0.209
Realización de trabajo comunitario	0.771	–0.104
Participación ciudadana y elecciones	0.806	–0.372
Civilidad y respeto a leyes	0.818	–0.250
Capacidad de liderar proyectos	0.796	–0.016
Facilidad en la toma de decisiones	0.833	0.094
Respeto a la diversidad cultural y artística	0.735	0.566
Informado en incidentes relevantes	0.854	–0.175
Práctica de actividades artísticas	0.697	0.592
Método de extracción: análisis de componentes principales. a. 2 componentes extraídos		

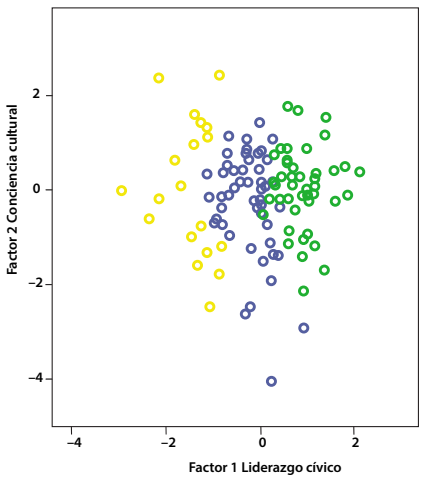
Fuente: elaboración propia a partir de SPSS (2025).

A partir del análisis de conglomerados realizado mediante el método de Ward y proyectado sobre los dos factores extraídos del análisis de componentes principales resulta la figura 7.2. El primer clúster (color azul) se compone principalmente de estudiantes con un nivel medio de liderazgo cívico, pero con mayor dispersión en cuanto a su conciencia cultural. Esto sugiere un perfil heterogéneo, donde algunos integrantes muestran sensibilidad cultural alta y otros más baja, aunque todos mantienen un compromiso cívico relativamente constante.

El segundo clúster (color verde) agrupa a estudiantes con puntuaciones más altas en liderazgo cívico y una tendencia hacia valores centrados o moderados en el factor de conciencia cultural. Este perfil puede considerarse como el más sólido en cuanto a competencias sociales al combinar habilidades de liderazgo y participación ciudadana con una base cultural razonablemente desarrollada.

Por último, el tercer clúster (color amarillo) representa a estudiantes con niveles bajos en ambas dimensiones. Este grupo, ubicado en el cuadrante inferior izquierdo del gráfico, concentra a quienes reportan menor participación cívica y una baja implicación o valoración de expresiones culturales. Su perfil apunta a una menor implicación en la vida comunitaria y un distanciamiento de actividades culturales o artísticas.

Figura 7.2. *Dispersión de conglomerados*



Fuente: elaboración propia a partir de SPSS (2025).

Conclusiones

La presente investigación tuvo por objetivo determinar la asociación entre las competencias ciudadanas en estudiantes de la UPT desde un enfoque de aprendizaje permanente. El análisis realizado mediante el método de Ward, complementado con el análisis factorial, proporciona los elementos necesarios para responder las preguntas de investigación ¿cuál es la asociación entre las competencias ciudadanas en estudiantes de la UPT desde un enfoque de aprendizaje? y ¿qué perfiles o agrupamientos pueden identificarse entre los estudiantes de la UPT con base en su participación extracurricular y comunitaria, sus competencias cívicas y de liderazgo, y su sensibilidad cultural?

Se identifican tres agrupamientos diferenciados que expresan diversos grados de implicación ciudadana y desarrollo de competencias sociales. El primer clúster, que concentra a 46.7% de la muestra, representa un perfil de estudiantes con niveles moderados de participación y civismo, caracterizados por cumplir sus deberes básicos, aunque sin una implicación destacada en la vida pública o cultural. El segundo clúster, conformado por 39.3% de los casos, agrupa a los estudiantes con mayor compromiso cívico y liderazgo social, quienes evidencian alta participación comunitaria, respeto por las normas, toma activa de decisiones y una notable sensibilidad cultural. Por último, el tercer clúster, correspondiente a 14% de los participantes, refleja un grupo con baja participación ciudadana y reducida valoración de la diversidad cultural, lo cual denota un menor desarrollo de competencias cívicas y de liderazgo.

En este sentido, la hipótesis de trabajo planteada indica: existen agrupamientos diferenciados entre los estudiantes de la UPT según su nivel de participación extracurricular y comunitaria, sus competencias cívicas y de liderazgo, y su sensibilidad cultural, que reflejan distintos grados de implicación y desarrollo ciudadano.

En este orden de ideas, la hipótesis se confirma al demostrar la existencia de agrupamientos claramente diferenciados entre los estudiantes según su nivel de participación, liderazgo y sensibilidad cultural. Los hallazgos infieren que el compromiso ciudadano no se distribuye de manera homo-

génea, sino que depende de la interacción entre experiencias extracurriculares, formación académica y contexto sociocultural.

Se concluye que la formación universitaria desempeña un papel decisivo en la configuración de las competencias ciudadanas, al ofrecer espacios que potencian la participación, el liderazgo y la apertura cultural. Sin embargo, las diferencias observadas entre los agrupamientos evidencian la necesidad de fortalecer las estrategias institucionales orientadas al aprendizaje permanente y a la vinculación comunitaria, con el propósito de continuar promoviendo una ciudadanía activa, reflexiva y socialmente comprometida entre los estudiantes universitarios.

Referencias

Abdi, H., y Williams, L. J. (2010) Análisis de componentes principales. *Revisiones interdisciplinarias de Wiley: estadística computacional*, *2*, 433-459. http://doi.org/10.1002/wics.101

Altamirano, A. (2022). *Actividades extracurriculares y el club de ciencias*. https:// repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/28480/1/1804290185%20MARIA%20ALEJANDRA%20ALTAMIRANO%20VELASCO.pdf

Amat, J. (2016). *ANOVA análisis de varianza para comparar múltiples medias. Estadística y Machine Learning Con R*. https://rpubs.com/Joaquin_AR/219148

Benavides, L., Benavides, M., Guerrero, E., Martínez, J., Reyes, G., y Solarte, Y. (2013). *Formación en competencias ciudadanas desde los modelos pedagógicos en diversos contextos educativos*. Otra thesis, Universidad de Nariño. https://sired.udenar.edu.co/2697/

Cabrera, M. (2019). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación y Humanismo 2*, *22*(38), 1-24. http://dx/10.17081/eduhum.22.38.3555

García, I. (2020). *Propuesta extracurricular didactizada por el juego y la lúdica para lograr el desarrollo de habilidades orales (comprensión y producción) del inglés como segunda lengua (L2) mediadas por voluntarios de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ/YMCA)*. [Extracurricular proposal based on play and games to achieve the development of oral skills (comprehension and production) of English as a second language (L2) mediated by volunteers from the Young Men's Christian Association (YMCA)]. [Tesis de Maestría.] https://n9.cl/o9bid

González, B., Fernández, M., y Benites, E. (2025). *Educación Superior en Transformación: Tendencias, Retos y Perspectivas que Redefinen el Futuro Académico*. CID-Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1243

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Hernández, H., Romo K., Ojeda, D., y Páez, O. (2022). Liderazgo ético en la innovación educativa de una IES del Estado de México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 7863-7878. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7532

Ibarra, C. J., Bachmann, M. S., y Cox, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: evidencia del caso chileno. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, *21*(3), 5-22. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001

Jara, L. E. (2024). El aprendizaje permanente: una necesidad en el siglo XXI. *Journal Of Humanities Titicaca-JHT*, *2*(1), 11-18. https://doi.org/10.70123/jht.72

Morúa, G. A. (2024). El aprendizaje a lo largo de la vida y la ética de principios. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*,*11*(20), 12-21.

Ñáñez, J. J., y Castro, H. M. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, *12*(2), 154-165. https://doi.org/10.18041/entramado.2016v12n2.24221

Oliveira, M., y Gillanders, C. (2024). La educación cultural y artística en foco según las percepciones de futuros docentes. *European Public & Social Innovation Review*, *9*, 1-14. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-333

Ochoa, R. O., y Balderas, K. E. (2021). Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: coincidencias y divergencias conceptuales. *Revista Andina de Educación, 4(2), 67-73*. https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.8

Organización Internacional del Trabajo, (2021). *Configurar las competencias y el aprendizaje permanente para el futuro del trabajo* Conferencia Internacional del Trabajo, 109.a reunión, 2021. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_814251.pdf

Pérez, B., González, K., y Polo, Y. (2018). Perfil sociodemográfico y económico de estudiantes universitarios. *Búsqueda*, *5*(20), 48-62. https://doi.org/10.21892/01239813.391

Ramírez, M. A. & Contreras, S. (2022). Escala de sensibilidad intercultural en estudiantes de nivel universitario de carreras de pedagogía en Chile. *Revista Educación*, *46*(2), 371-383. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49833

Reparaz, C., Ararúes, E., Navuez, C., y Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, *73*(260), 23-51. http://www.jstor.org/stable/24711238

Rodríguez, D., Silva, A., y Maldonado, J. (2019). Principios y valores constitucionales como marco de comprensión para la formación en competencias ciudadanas en Colombia a propósito de las pruebas Saber Pro. *Reflexión Política*, *21*(43), 121-136. https://doi.org/10.29375/01240781.3548

Rojas, Y., Soto, W., y Rojas, J. (2024). Aprendizaje permanente: utopía para la educación N.0 en la cuarta revolución industrial. *Análisis*, *56*(106), 13-28. https://doi.org/10.15332/21459169.8724

Ruíz, G. (2019). Análisis de conglomerados. *Revista Varianza*, *16*(16), 65-84. https:// ojs.umsa.bo/ojs/index.php/revistavarianza/article/view/409

Thwe WP, y Kálmán A. (2023). Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review. *Asia-Pacific Edu Res*. *13*, 1–11. https://doi.org/10.1007/s40299023-00738-w

Thompson, H., y Vignon C. (2016). La educación cívica y la formación ciudadana en la educación de la personalidad. *EduSol*, *16*(54), 79-89,

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

Vásquez, V., Reveco, G., y Báez, T. (2023). La participación estudiantil extracurricular en el modelo de desarrollo integral estudiantil: prácticas como esfuerzos institucionales para la reducción del abandono en educación superior. En *Docencia y Acompañamiento para la Equidad e Inclusión en Educación Superior* (pp. 946-951). Universidad Católica de Temuco.

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, *20*(1), 69-82. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409

8. Percepción sobre competencias de aprendizaje permanente en estudiantes universitarios. Caso de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Nery Diana Torres Meraz*
Juan Carlos Neri Guzmán**

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.08

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo conocer la opinión de los estudiantes universitarios respecto a la influencia de la universidad en el desarrollo de las competencias técnicas que demanda el mercado laboral, en el desarrollo de habilidades para la vida y para la organización de su futuro. Con un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y un alcance descriptivo se aplicó un cuestionario que recoge las opiniones de los estudiantes activos de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

La encuesta considera los siguientes ámbitos de evaluación: aprendizaje permanente, comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, conciencia y expresión cultural. El cuestionario utiliza una escala Likert que se ha estandarizado con calificaciones que van del 0 al 10 para el índice general y para los componentes de cada ámbito la escala va de 0 a 5.

* Doctora en Ciencias Sociales. Docente, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0576-9073 ; correo electrónico: nery.torres@uaslp.mx
** Doctor en Ciencias Económicas con especialidad en Ciencias de la Gestión. Profesor, Universidad Politécnica de San Luis Potosí, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-27116797

Las dimensiones anteriores se utilizan para integrar un índice general a partir de la metodología de componentes principales. El índice general adopta un valor de 6.11/10, lo que indica que la universidad influye moderadamente en el desarrollo de las ocho habilidades señaladas, relacionadas con la capacidad para enfrentar la vida laboral, empresarial, social y personal. La dimensión más débil, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, se relaciona con las habilidades de comunicación en lengua extranjera, tanto en habilidades de escucha, habla y entendimiento oral como en habilidades de lectura y escritura en otro idioma. En tanto, la dimensión de aprender a aprender fue la mejor evaluada, con una calificación de 6.79/10, este aspecto muestra la capacidad que tienen las personas para gestionar su propio proceso de aprendizaje, lo que representa una ventaja para atender los desafíos del mundo globalizado.

Palabras clave: *aprendizaje permanente, habilidades blandas,* soft skills, *competencias, educación superior.*

Introducción

La educación superior actualmente se enfrenta no sólo al reto de preparar a los estudiantes en torno a conocimientos técnicos especializados, sino también a proporcionar al alumnado capacidades y habilidades que les permitan insertarse en el ámbito laboral y desarrollarse en sociedad. Se define las habilidades blandas *(soft skills)* como capacidades personales no técnicas, esenciales para la interacción efectiva y la toma de decisiones asertivas, que complementan los conocimientos técnicos. La creciente demanda de estas habilidades por parte de los empleadores y la percepción de una brecha en los graduados universitarios subrayan su relevancia crítica para el éxito académico y la empleabilidad.

Esta idea es la que subyace tras las publicaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en donde se reconoce la importancia de las habilidades socioemocionales, también conocidas como habilidades blandas o habilidades transversales. Estas habilidades incluyen un amplio espectro de capacidades y comportamientos como la creatividad, el pensamiento

crítico, la responsabilidad por el autodesarrollo y la solución de problemas (Aggarwal, 2021).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha reconocido la importancia del desarrollo de habilidades, conocimientos y el desarrollo de las competencias para el empleo, la productividad, el desarrollo personal, social y económico de los países. Desde 2008 lleva a cabo la Encuesta de Competencias de los Adultos como parte de su Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) el cual tiene como objetivo identificar el perfil de los adultos de cada país en términos de los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su éxito personal y social, así como evaluar el impacto de estas competencias, analizar la contribución de los sistemas educativos y de formación y proponer políticas públicas para el desarrollo de estas habilidades (OECD, 2025).

En relación con los países de América Latina, Gontero y Novella (2021) señalan que el desajuste de habilidades es un problema crítico, ya que afecta la productividad y el empleo. Su estudio se relaciona con la falta de trabajadores calificados, las deficiencias del sistema educativo y la escasez de programas de capacitación, así como la dificultad de los sistemas educativos para adaptar sus programas a los requerimientos del mercado laboral.

En México, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), con datos del Foro Económico Mundial señala que 40% de las habilidades requeridas cambiarán en los próximos 5 años para adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral. Las habilidades señaladas se relacionan con el uso de la inteligencia artificial y el manejo de datos, el pensamiento creativo, la resiliencia, la flexibilidad y la creatividad, las redes y la ciberseguridad, así como el liderazgo y las habilidades sociales (IMCO, 2025).

La resolución de la Conferencia Internacional del Trabajo de 2021 (OIT, 2021) aborda la importancia de las competencias y el aprendizaje permanente en el contexto del futuro del trabajo, para ello ha impulsado una estrategia y un plan de acción sobre competencias y aprendizaje permanente que responda a las necesidades cambiantes del mercado laboral.

El estudio de competencias se ha realizado a partir de la demanda de habilidades que requiere el mercado, basado en conocer la opinión de los empresarios, no obstante, conocer la percepción desde el lado de la oferta

es menos común. Por lo anterior, el objetivo de este estudio es conocer la percepción de las competencias que los alumnos universitarios admiten tener e identificar qué tanto estas se relacionan con las competencias que requieren para integrarse tanto al mercado laboral como para su desarrollo personal, social y para ejercer una ciudadanía participativa.

Esta iniciativa, propuesta por la Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP), la Universidad Politécnica de Guanajuato (UPG), la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT), Hidalgo, y la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca (UTVCO) se ha compartido a diversas instituciones de educación superior (IES) de diferentes programas educativos con la finalidad de analizar si existen diferencias significativas entre regiones o áreas de estudio. La información que se incorpora a este estudio forma parte de este proyecto.

Conceptualización de habilidades y aprendizaje permanente

Las habilidades blandas se definen como un conjunto de capacidades personales que permiten a un individuo interactuar eficazmente con otros, tomar decisiones asertivas y afrontar diversas situaciones. Estas cualidades complementan las capacidades cognitivas y los conocimientos técnicos, a menudo contrastándose con las "habilidades duras" o técnicas (Gontero y Novella, 2021; OIT, 2021; OCDE, 2025 y Robles, 2012).

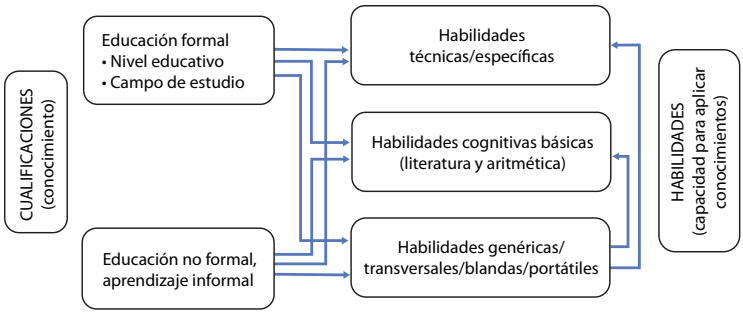
Robles (2012) identificó las 10 habilidades blandas más importantes que se requieren por parte de los solicitantes de empleo: integridad, comunicación, cortesía, responsabilidad, habilidades sociales, actitud positiva, profesionalismo, flexibilidad, trabajo en equipo y ética laboral, esto según la percepción de los ejecutivos. Este autor señala que el entorno laboral demuestra que las habilidades técnicas no son suficientes.

Gontero y Novella (2012) proponen una diferenciación entre cualificaciones o competencias y habilidades. Las competencias las relacionan con los conocimientos obtenidos mediante la educación formal o informal, señalan que estas pueden ser aprendidas y ampliadas a través de esquemas de aprendizaje, en tanto, las habilidades se refieren a la capacidad de las per-

sonas para aplicar y utilizar el conocimiento adquirido para llevar a cabo un trabajo, para resolver problemas, comunicarse y para relacionarse con otras personas (véase la figura 8.1).

Las competencias formales se certifican luego de haber finalizado algún nivel educativo o programa o de validación de conocimientos adquiridos mediante educación no formal, las competencias informales no están oficialmente reconocidas como equivalentes a un nivel de calificación formal, son por tanto más difíciles de identificar y validar, estas se obtienen a lo largo de la vida de las personas (Gontero y Novella, 2012).

Figura 8.1. *Diferencia conceptual. entre cualificaciones (o competencias) y habilidades*



Fuente: Stoevska (2017, citada por Gontero y Novella, 2021).

Las competencias abarcan "los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico", en tanto, el término *cualificaciones* "designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial" junto con estos conceptos se desarrolla el término de aprendizaje permanente, el cual se refiere a todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones, por lo que "engloba tanto a las actividades formativas formales, como las no formales y las informales" (OIT/Cinterfor, 2005, p. 38).

La OIT (2021), en el informe VI. Configurar las competencias y el aprendizaje permanente para el futuro del trabajo, concibe el aprendizaje permanente como "todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones" (p. 39).

Con este concepto se reconoce que las necesidades de competencias son cambiantes a lo largo de la vida y entre generaciones y, por lo tanto, el desarrollo de habilidades para seguir aprendiendo se vuelve un tema de particular interés para las instituciones y países.

Evolución de las teorías sobre aprendizaje permanente y competencias

El concepto de aprendizaje permanente no es reciente. Sus orígenes se remontan a principios del siglo XX, arraigado en la educación de adultos con un enfoque humanista, centrado en el desarrollo integral de la persona a lo largo de toda la vida (Yeaxlee, 1929, y Lindeman, 1926, citados por Centeno, 2011). El informe Faure, titulado "Aprender a Ser: la educación del futuro" introdujo el concepto de educación a lo largo de la vida, con el cual se concibe a la educación como derecho universal, se impulsa el desarrollo de políticas educativas y se propone una reforma estructural de los sistemas educativos.

Un hito en la difusión global del aprendizaje permanente fue el informe "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996) que propuso una visión integrada de la educación a través de cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, promoviendo una perspectiva holística que iba más allá de la adquisición de conocimientos.

Sin embargo, a finales del siglo XX, el aprendizaje a lo largo de toda la vida experimentó una transformación significativa, pasando de un ideal humanista a un imperativo económico. En 1996, la OCDE (1996) adoptó el "Aprendizaje permanente para todos" como marco político, reorientando el concepto explícitamente hacia la mejora de "conocimientos y competencias" para el éxito en el mercado laboral y la competitividad económica. Este cambio paradigmático trasladó la responsabilidad de la actualización de habilidades del sistema educativo al individuo, como lo evidenció el informe *Live longer, work longer* (*ocde*, 2006), que promovió la formación continua como una herramienta para que los trabajadores mantengan su empleabilidad y para retrasar la edad de jubilación (véase la tabla 8.1).

Tabla 8.1. *Evolución del concepto de aprendizaje permanente. Enfoques y organizaciones clave*

Autor	*Concepto principal*	*Enfoque*
Primeros teóricos (Yeaxlee 1929, Lindeman, 1926)	Educación Permanente	Humanista y social. Énfasis en el desarrollo personal y cívico a lo largo de toda la vida.
UNESCO (1972) (Informe Faure)	Aprendizaje a lo Largo de la Vida	Holístico. Busca la formación integral de la persona.
UNESCO (1996) (Informe Delors)	Los Cuatro Pilares del Aprendizaje (Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir).	Holístico e integrado. La educación debe ir más allá de los conocimientos para abarcar el ser, el hacer y la coexistencia.
OCDE (1996)	Aprendizaje Permanente para Todos	Económico. Se centra en la adquisición de competencias para la empleabilidad y la competitividad en el mercado laboral.
Crítica posmoderna (Edwards, 2000)	Responsabilidad del Individuo	Traslado de la responsabilidad del sistema al individuo para su autoemancipación y empleabilidad.
Unión Europea (2000)	Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida	Integración social y la igualdad de oportunidades en la Era del Conocimiento.
OIT (2021)	Competencias y aprendizaje permanente	Aprendizaje permanente como catalizador del desarrollo humano, el trabajo decente y la inclusión social.

El concepto central que la OIT sostiene que el aprendizaje permanente constituye un derecho de todas las personas trabajadoras y una responsabilidad compartida entre gobiernos, empleadores y trabajadores. No se limita a la educación formal, sino que incluye la formación continua, la capacitación en el lugar de trabajo, el aprendizaje no formal e informal, orientado al desarrollo de competencias técnicas, digitales y socioemocionales. la posición de la OIT ubica el aprendizaje permanente como instrumento para el trabajo decente, no sólo como una estrategia educativa, sino como parte de la política laboral global para enfrentar los retos del siglo XX.

Evaluación de competencias y aprendizaje permanente

El debate internacional sobre la evaluación de competencias y el aprendizaje permanente ha sido abordado de manera diferenciada por diversos organismos multilaterales, entre los cuales destacan la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Unión Europea (UE),

la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Cada institución ha desarrollado estrategias y herramientas específicas en función de sus prioridades políticas, sociales y económicas, lo que genera enfoques complementarios, aunque también limitaciones evidentes (véase la tabla 8.2).

Tabla 8.2. *Comparativo de mediciones de competencias y aprendizaje permanente*

Organismo	*Enfoque de medición*	*Aportaciones clave*	*Limitaciones principales*
OCDE	Evaluaciones estandarizadas como PIAAC (Programa para la Evaluación de Competencias de Adultos). Mide competencias cognitivas básicas (lectura, matemáticas, resolución de problemas en entornos digitales).	Permite comparaciones internacionales. Informa políticas públicas basadas en evidencia. Visibiliza brechas de habilidades en adultos.	No mide competencias blandas ni socioemocionales. Enfoque centrado en empleabilidad. Puede invisibilizar contextos culturales o educativos locales.
Unión Europea	Marco de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Recomendación 2006/962/CE). Define ocho competencias clave, incluyendo digitales, sociales, aprender a aprender, iniciativa, etcétera.	Visión integral y transversal. Promueve la inclusión y la ciudadanía activa. Aplica a todos los niveles educativos.	Difícil de operacionalizar en evaluaciones cuantitativas. Requiere adaptación nacional para implementación efectiva.
OIT	Evaluación de necesidades de competencias y adecuación de oferta formativa. Enfoque centrado en el trabajo decente, empleabilidad y desarrollo sostenible.	Vincula competencias con justicia social y transición justa. Promueve ecosistemas inclusivos de aprendizaje. Reconoce aprendizajes informales y no formales.	Menor estandarización comparativa. Depende de la voluntad política y coordinación multisectorial.
CEPAL	Estudios sobre brechas de habilidades, formación técnica y reconversión laboral en América Latina.	Visibiliza desigualdades educativas y laborales. Promueve políticas de formación continua con enfoque territorial. Integra perspectiva de género y juventud.	Limitada capacidad de medición directa. Depende de datos nacionales heterogéneos.

Fuente: elaboración propia con base en OCDE (2024), OIT (2021), EC (2018) y Gontero y Novella (2021).

La OCDE se centra en la evaluación comparativa de las competencias de la población adulta en sus países miembros, con un énfasis en las habilidades para el trabajo y el crecimiento económico. Su medición más notable es el Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), que evalúa el nivel de alfabetización, aritmética y resolución de problemas, lo que permite comparar el nivel de habilidades de la población

adulta entre países y analizar su relación con la empleabilidad y la productividad (OECD, 2024).

El PIAAC aplica la Encuesta de Habilidades de Adultos de 2023 que evalúa tres dominios de habilidades cognitivas: (a) lectoescritura, (b) aritmética y (c) resolución adaptativa de problemas. En el ámbito de la lectoescritura se evalúa la comprensión, evaluación y análisis de información, en el aspecto de la aritmética se evalúa la interpretación de la información matemática y la evaluación crítica de la misma. Con relación a la resolución de problemas se evalúan las capacidades para definir el problema, buscar información y aplicar una solución (OECD, 2025). Si bien su principal aporte radica en la solidez metodológica y la capacidad de ofrecer datos comparables de alta calidad, su limitación se encuentra en el enfoque restringido a ciertas competencias cognitivas, dejando en segundo plano habilidades transversales como la creatividad o las socioemocionales.

La Unión Europea (EC, 2018) ha establecido un marco de referencia de ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, que tiene como objetivo empoderar a los ciudadanos para que participen plenamente en la sociedad del conocimiento. Este marco incluye habilidades como la comunicación en lengua materna y extranjera, la competencia matemática, científica y digital, y también competencias blandas como aprender a aprender, la competencia personal, social y ciudadana, la competencia emprendedora, y la competencia en conciencia y expresión cultural. A diferencia del enfoque de la OCDE, no existe una jerarquía entre estas competencias. Todas se consideran igualmente importantes para la realización personal, la inclusión social y la empleabilidad, por lo tanto, no busca sólo el crecimiento económico, sino también la ciudadanía activa, la cohesión social y la movilidad.

En tanto, la propuesta de medición de la OIT se enfoca en las habilidades para el empleo digno y la justicia social. Sus mediciones y directrices están diseñadas para fortalecer los sistemas de formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida. Su labor se centra en la Estrategia sobre Competencias y Aprendizaje Permanente 2022-2030 (OIT, 2023). La OIT ha centrado su atención en el vínculo entre formación, competencias y trabajo decente.

Su aproximación se basa en la identificación de brechas entre la oferta

educativa y la demanda del mercado laboral, identifica las habilidades como (a) fundamentales, relacionadas con habilidades no técnicas, comprenden competencias relacionadas con la lectura, escritura y matemáticas. Estas competencias se consideran útiles a todos los trabajos, profesiones y ocupaciones; (b) competencias técnicas especializadas refieren a los conocimientos teóricos y los conocimientos especializados aplicables a un área específica y, (c) competencias digitales, en la cual se incluyen habilidades básicas para el estudio y el trabajo en línea, y habilidades digitales avanzadas para los nuevos empleos emergentes (OIT, 2021).

Finalmente, la CEPAL ha desarrollado un enfoque regional adaptado a América Latina y el Caribe. Su contribución principal se ubica en el reconocimiento de las brechas digitales, cognitivas y socioemocionales existentes; Gontero y Novella (2021) y Gontero y Albornoz (2019) abordan la problemática del desajuste de habilidades, argumentan que el ritmo acelerado del cambio tecnológico y la transformación de las ocupaciones han intensificado la brecha entre las habilidades que los trabajadores poseen y las que el mercado laboral demanda. Estos autores utilizan una tipología tripartita de habilidades: cognitivas, socioemocionales y técnicas.

Los informes de la CEPAL hacen hincapié en la importancia de vincular la medición de competencias con objetivos de equidad social y reducción de brechas estructurales, lo que constituye una aportación valiosa para el contexto latinoamericano. Sin embargo, su alcance se ve limitado por la falta de instrumentos estandarizados de gran escala comparables con los de la OCDE, lo que reduce la posibilidad de establecer comparaciones internacionales amplias.

Metodología

Existen diversos enfoques y métodos para analizar las competencias, algunos como los de la OCDE se enfocan en la demanda de habilidades, otros, como los de la CEPAL, se enfocan en la brecha existente entre demanda y oferta de habilidades. En el estudio que se presenta, el análisis se ha centrado en la oferta. Con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma

de San Luis Potosí (FCA-UASLP) respecto a la influencia de la institución en el desarrollo de competencias, se realizó una investigación de tipo cuantitativo de corte transversal. Como se comentó anteriormente, este informe forma parte de un proyecto de investigación más amplio, por lo que, en primera instancia, la información que se presenta tiene un alcance descriptivo.

De acuerdo con información de la Secretaría de Servicios Escolares al mes de marzo de 2025, en la facultad se tenía una población total de 3 437 estudiantes de las cinco licenciaturas que ofrece la FCA-UASLP, de esta población se obtuvo una muestra probabilística a la cual se aplicó un cuestionario estandarizado enfocado en los siguientes temas: Aprendizaje permanente, Comunicación en lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y Conciencia y expresión cultural, los cuales toman de referencia la propuesta de la Unión Europea, señalada previamente. La determinación del tamaño de la muestra se realizó con la fórmula para variables nominales cuando se conoce el tamaño de la población, para conocer el nivel de acuerdo de los estudiantes sobre las competencias con un nivel de significancia de 5%, un nivel de confiabilidad de 95% y un grado de error de 4%, lo que determinó un tamaño de la muestra de 375.

$$n = \frac{NZ^2pq}{E^2(n-1) + Z^2pq}$$

La aplicación del cuestionario se realizó mediante un formulario disponible en internet, la difusión se realizó en la plataforma educativa que gestiona la facultad para la organización de actividades escolares y mediante invitación a los profesores de las distintas licenciaturas que se ofrecen en la FCA-UASLP. La encuesta se dirigió a todos los estudiantes de la facultad, sin distinción de género o de semestre, como resultado del ejercicio se obtuvieron 381 cuestionarios validados.

El cuestionario utiliza una escala Likert que se ha estandarizado con calificaciones que van del 0 al 10 para el índice general y para los componentes de cada ámbito la escala va de 0 a 5, donde el valor de 1 representa

la puntuación más baja, mientras que un valor de 5 equivale a la puntuación más alta. El significado de cada puntuación es el siguiente: 1 = muy bajo, 2 = bajo, 3 = medio, 4 = alto y 5 = muy alto. Para la interpretación se considera que mientras mayor sea la calificación se considera que la universidad ejerce una influencia positiva en el apartado de análisis, mientras que una calificación menor significa que de acuerdo con los estudiantes, la universidad ejerce una menor influencia. Las variables analizadas se han operacionalizado como se muestra en la tabla 8.3.

Tabla 8.3. *Aspectos que evalúan el aprendizaje permanente y sus competencias*

Clave	***Tema***	***Aspectos incluidos***
Índice General de Competencias (IG)	Aprendizaje permanente	(a) Capacidad para enfrentar la vida laboral, empresarial, social, personal; (b) capacidad para hacer frente a eventos inesperados y desafortunados; (c) capacidad para identificar oportunidades y aprovecharlas; (d) capacidad para usar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); (e) capacidad para realizar diferentes responsabilidades; (f) capacidad para llevar a cabo acciones en favor del medio ambiente, y (g) capacidad para manejar una vida financiera estable.
Índice de Comunicación en lengua materna (ICM)	Comunicación en lengua materna	(a) Capacidad de comunicación escrita, gramática y ortografía; (b) capacidad de expresión oral y para comunicarse con otras personas y; (c) capacidad de escuchar, entender y empatizar con otra persona.
Índice de Comunicación en lenguas extranjeras (ICL)	Comunicación en lenguas extranjeras	(a) Dominio de otro idioma; (b) capacidad de escuchar, hablar y entender en otro idioma y; (c) habilidad de leer y escribir en otro idioma.
Índice de Competencia matemática, ciencia y tecnología (CMyCT)	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	(a) Análisis e interpretación de datos; (b) plantear y resolver problemas a través de las matemáticas y; (c) uso de metodologías e investigación científica.
Índice de Competencias digitales (ICD)	Competencia digital	(a) Uso de las Tecnologías de la Información (TIC); (b) buen uso de Microsoft Office (Word, Excel, Power Point); (c) uso de plataformas digitales para el aprendizaje; (d) uso responsable y ético de las TIC; (e) uso de base de datos y búsqueda de artículos de investigación en línea; (f) uso de internet para buscar información de interés y; (g) uso de diversas aplicaciones de la Inteligencia Artificial.
Índice de Aprender a aprender (AA)	Aprender a aprender	(a) Capacidad analítica, formación y pensamiento crítico; (b) disponibilidad para el trabajo en equipo; (c) capacidad de aprender por uno mismo; (d) capacidad para aprender a pensar, evaluar y actuar y; (e) buscar oportunidades de aplicar lo aprendido.

Índice de Competencias sociales y cívicas (CSC)	Competencias sociales y cívicas	(a) Identificar problemas de tu colonia o comunidad; (b) involucramiento para resolver los problemas de la comunidad; (c) participar en mejoras de la escuela; (d) autocuidado de la salud física y mental; (e) cuidado del medio ambiente y los recursos naturales; (f) servicio comunitario o trabajo de voluntariado; (g) respeto a los padres, la familia, amigos y al prójimo; (h) respeto y atención a personas mayores y grupos vulnerables; (i) respeto a las diferencias de género y a la pareja; (j) manejo del estrés y la frustración; (k) civilidad y respeto a las leyes; (l) mantener una alimentación saludable; (m) mantenerte informado sobre los principales acontecimientos que suceden en el mundo, en tu país, en tu localidad; (n) honestidad, integridad, justicia, valores humanos en general y; (o) participación democrática en elecciones (votaciones y organización ciudadana).
Índice de Iniciativa y Espíritu Empresarial (SIIE)	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	(a) Formación emprendedora y capacidad de generar ingresos propios; (b) capacidad de pensamiento creativo bajo un enfoque de innovación; (c) capacidad de negociar; (d) facilidad para tomar decisiones; (e) capacidad para identificar oportunidades para obtener beneficio; (f) capacidad de generar ideas y convertirlas en acciones; (g) habilidad para ser líder de proyectos o liderar personas y equipos de trabajo y, (h) práctica de algún oficio.
Índice de Conciencia y expresión cultural (CEC)	Conciencia y expresión cultural	(a) Practicar actividades deportivas; (b) realizar actividades recreativas; (c) práctica de actividades artísticas; (d) realizar actividades culturales, y (e) respeto a la diversidad de expresiones artísticas y culturales.

Fuente: elaboración propia.

El Indicador General de Competencias que resume la noción de Aprendizaje permanente (*ig*) se construye a partir de ocho habilidades principales identificadas como Índice de Comunicación en lengua materna (ICM); Índice de Comunicación en lenguas extranjeras (ICL); Índice de Competencia matemática, ciencia y tecnología (CMyCT); Índice de Competencias digitales (ICD); Índice de Aprender a aprender (AA); Índice de Competencias sociales y cívicas (CSC); Índice de Iniciativa y espíritu empresarial (SIIE) e Índice de Conciencia y expresión cultural (CEC), a su vez cada habilidad se integra con los indicadores individuales señalados en el tabla 8.3.

Para analizar la fiabilidad del instrumento de medición, se ha calculado el Alfa de Cronbach para cada dimensión, lo cual permite señalar qué tan coherentes son las respuestas entre los componentes que miden cada una de las ocho habilidades que se consideran en la investigación. Este indicador puede tomar valores entre 0 y 1, donde los valores cercanos a 1 indican una alta fiabilidad y consistencia interna, se considera aceptable cuando un instrumento obtiene una calificación mayor o igual a 0.7. Para el caso de estu-

dio, los cálculos indican que el instrumento de medición es consistente y fiable (tabla 8.4).

Tabla 8.4. *Fiabilidad del instrumento de medición*

Clave	*Indicador*	*Alfa de Cronbach*
IGC	Índice General de Competencias	0.900
ICLM	Índice de Comunicación en la lengua materna	0.802
ICLE	Índice de Comunicación en lenguas extranjeras	0.931
ICMCyT	Índice de Competencia matemática, ciencia y tecnología	0.827
ICD	Índice de Competencias digitales	0.918
IAA	Índice de Aprender a aprender	0.883
ICSC	Índice de Competencias sociales y cívicas	0.952
IIEE	Índice de Iniciativa y espíritu empresarial	0.927
ICEC	Índice de Conciencia y expresión cultural	0.934

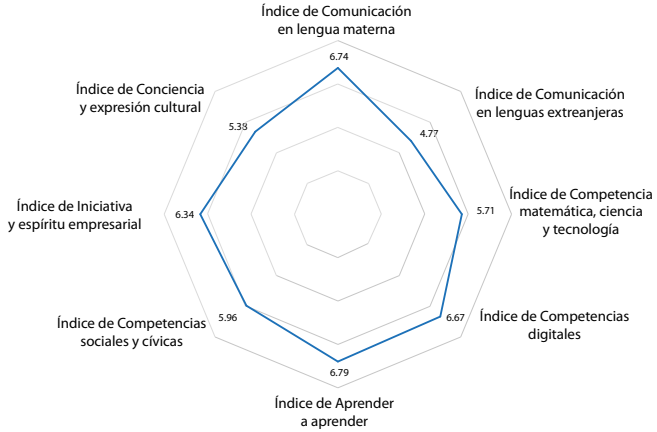
Fuente: elaboración propia.

Resultados

El índice general, construido a partir del componente de Aprendizaje permanente, cuestiona a los alumnos respecto a la influencia de la universidad para enfrentar la vida laboral, empresarial, social y personal. En una escala de 0 a 10, los alumnos consideran que las competencias que han desarrollado en su trayectoria escolar tienen una valoración de 6.11, considerando la escala utilizada, esto ubicaría la influencia de la universidad en un nivel medio.

Al analizar cada componente mostrado en la gráfica 8.1, puede observarse que el Índice de Comunicación en lenguas extranjeras (ICLE) es la dimensión más débil —con un valor de 4.77/10— según la opinión de los estudiantes, es decir, reconocen no sentirse preparados para comunicarse en un idioma diferente a la lengua materna. Esto llama la atención, pues implica que los estudiantes no cuentan con las habilidades para insertarse en un mundo globalizado, el cual requiere el conocimiento de al menos un idioma diferente al materno para aprovechar las ventajas que pueda otorgarles la globalización.

Gráfica 8.1. *Consolidación de competencias de Aprendizaje permanente*

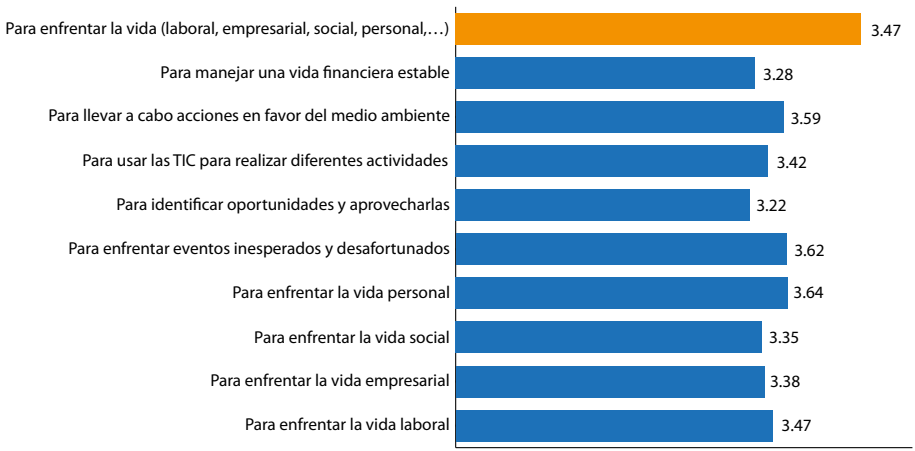


Fuente: elaboración propia.

La dimensión de Aprender a aprender es la que obtuvo la mejor evaluación de los ocho aspectos considerados, con una calificación de 6.79/10, lo cual la ubica en una posición por encima de la media, de acuerdo con la opinión de los educandos. Esta habilidad muestra la capacidad que tienen las personas para gestionar su propio proceso de aprendizaje, lo que representa una ventaja para atender los desafíos del mundo moderno.

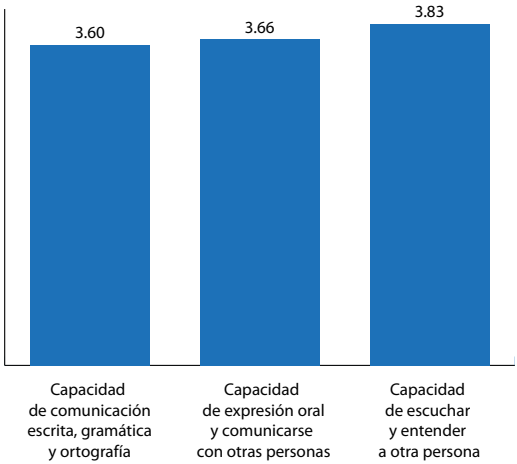
Respecto a los componentes del Aprendizaje permanente, los estudiantes consideran que están medianamente preparados para enfrentar las distintas dimensiones de la vida: laboral, empresarial, social, personal. La resiliencia, entendida como la capacidad para enfrentar eventos inesperados y desafortunados es la categoría que menor calificación obtuvo para este apartado, seguida de la capacidad para enfrentar la vida empresarial. Lo mejor evaluado fue el uso de las tecnologías de la información para llevar a cabo diferentes actividades y la capacidad para identificar y aprovechar oportunidades (gráfica 8.2).

Gráfica 8.2. *Componentes del Índice de Aprendizaje permanente*



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 8.3. *Índice de Comunicación en lengua materna*



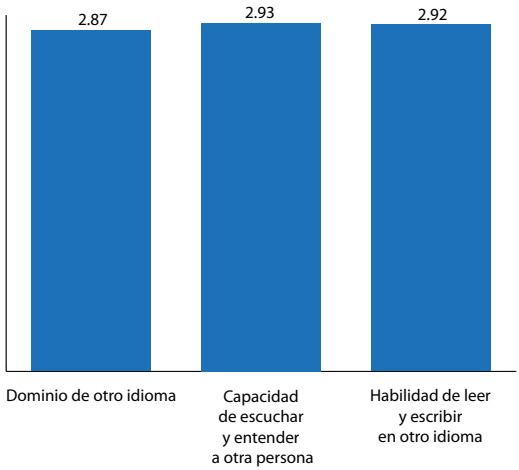
Fuente: elaboración propia.

El Índice de Comunicación en lengua materna considera las capacidades de comunicación escrita, gramática y ortografía, expresión oral y la capacidad de escuchar y entender a otra persona (gráfica 8.3), este indicador toma valores medios, lo cual indica que los estudiantes consideran que la universidad les ha ayudado medianamente para expresar sus ideas claramente, lo cual aunado a otras de las habilidades señaladas en este documento, permi-

te una comunicación efectiva la cual es clave para el desarrollo de relaciones personales y profesionales exitosas.

Relacionado con el índice anterior, se ha cuestionado a los alumnos sobre sus habilidades de comunicación en lengua extranjera. Las dimensiones analizadas se relacionan con el dominio de otro idioma, la capacidad para expresarse en otro idioma y la capacidad para leer y escribir en una lengua distinta a la materna (gráfica 8.4). Los resultados muestran que los estudiantes consideran que la universidad poco les ha ayudado para el desarrollo de esta habilidad. Esta información es relevante, pues tomar cursos de idiomas es un requisito que deben cubrir los alumnos de la facultad, adicionalmente de que el aprendizaje de otro idioma es fundamental para los estudiantes de licenciaturas relacionadas con los negocios.

Gráfica 8.4. *Índice de Comunicación en lenguas extranjeras*

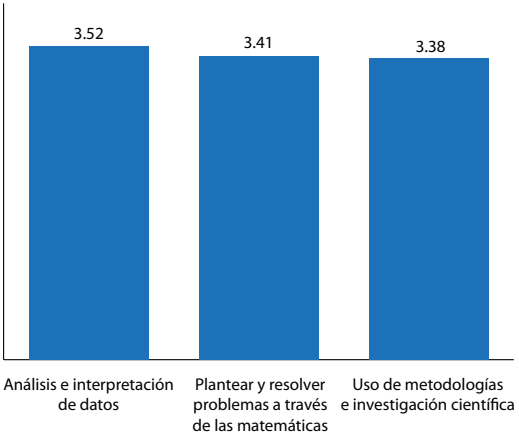


Fuente: elaboración propia.

El índice de competencia matemática, ciencia y tecnología, mostrado en la gráfica 8.5, considera tres aspectos a evaluar: el análisis e interpretación de datos numéricos, el planteamiento y resolución de problemas utilizando matemáticas y el uso de metodologías de investigación científica. En este índice, el componente más sólido es el de análisis e interpretación de datos, mientras que el uso de metodologías de investigación científica es el que refleja el valor más bajo de los tres indicadores analizados. Estos resultados

muestran que los estudiantes están medianamente preparados para tomar decisiones informadas, con base en datos, que pueden usar la matemática para la resolución de problemas y que conocen metodologías que les permitirán hacer uso de información en un mundo donde la ciencia, la tecnología y la innovación son la constante.

Gráfica 8.5. *Índice de Competencia matemática, ciencia y tecnología*

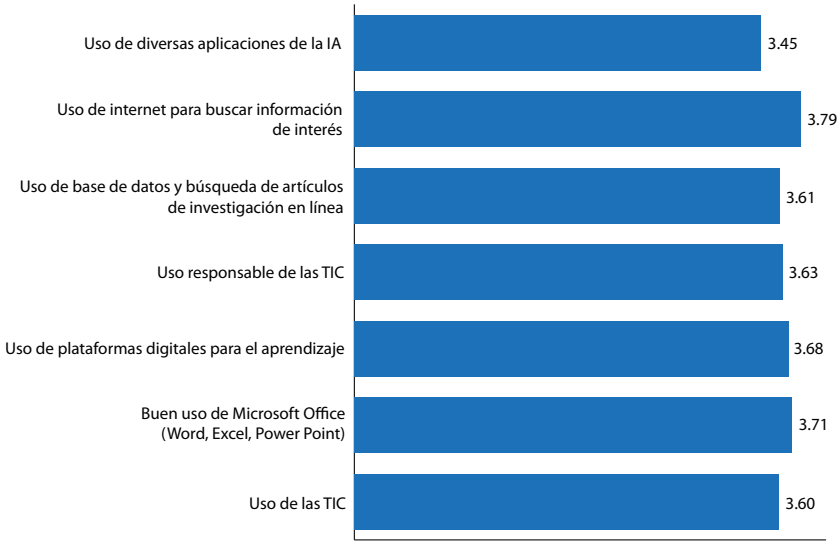


Fuente: elaboración propia.

El índice de Competencias digitales considera diversos tópicos relacionados con estas aptitudes (gráfica 8.6). En una economía en donde la transformación digital es ya una realidad, contar con habilidades digitales es esencial para desenvolverse con éxito en la vida personal y profesional, se requiere que los estudiantes cuenten con una sólida formación en tecnologías de información y comunicación, y particularmente, en inteligencia artificial, no sólo que sean capaces de utilizarlas, sino de desarrollar e innovar en este tema. Los estudiantes encuestados consideran que la universidad les ha ayudado mucho al perfeccionamiento de estas capacidades, sobresale la mejora de habilidades para la búsqueda de información en internet y el uso de software para el desarrollo de sus actividades.

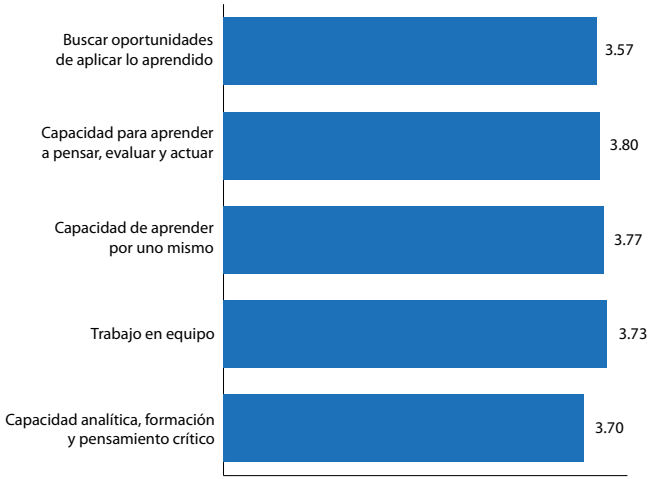
Aprender a aprender es una de las competencias clave para el siglo XXI, reconocida por organismos como la Unión Europea, la UNESCO y la OCDE como fundamental para el aprendizaje permanente, la empleabilidad y la adaptación al cambio. Los estudiantes de la FCA-UASLP consideran que la

Gráfica 8.6. *Índice de Competencias digitales*



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 8.7. *Índice de Aprender a aprender*



Fuente: elaboración propia.

universidad les ha ayudado a desarrollar mayoritariamente habilidades de trabajo en equipo y al desarrollo de las habilidades de aprendizaje autónomo (gráfica 8.7). Esta habilidad resulta sumamente relevante para que los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso formativo, no sólo actual, sino también futuro, pues el proceso de aprendizaje continuará por el resto de sus vidas.

La importancia de las Habilidades sociales y cívicas para el aprendizaje permanente radica en que estas competencias constituyen la base para la interacción efectiva, la adaptabilidad y la participación en un mundo en constante cambio. Son esenciales no sólo porque facilitan el éxito académico y profesional, sino que también promueven el bienestar personal y la construcción de una ciudadanía responsable. En este índice, mostrado en la tabla 8.5, el componente donde el alumnado destaca es en el respeto a las diferencias de género y el respecto a la pareja, con un valor de 3.77/5, seguido del respeto a los padres y a los grupos vulnerables. Este componente se relaciona con la misión de la facultad y la Universidad, donde la responsabilidad social y ambiental representan uno de los pilares del modelo educativo.

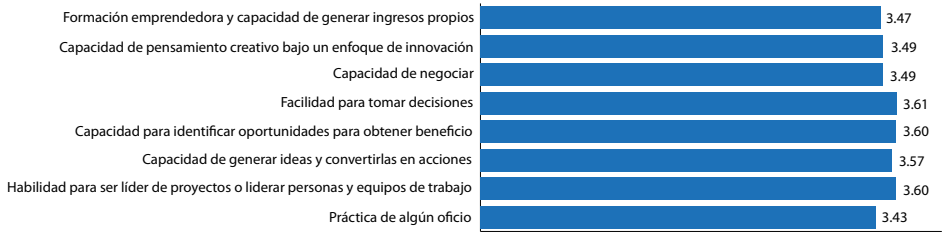
Tabla 8.5. *Índice de Competencias sociales y cívicas*

Atributo analizado	***Valor***
Identificar problemas de tu colonia o comunidad	3.23
Involucramiento para resolver los problemas de la comunidad	3.05
Participar en mejoras de la escuela	3.06
Autocuidado de la salud física y mental	3.34
Cuidado del medio ambiente y los recursos naturales	3.35
Servicio comunitario o trabajo de voluntariado	3.17
Respeto a los padres, la familia, amigos y al prójimo	3.68
Respeto y atención a personas mayores y grupos vulnerables	3.68
Respeto a las diferencias de género y a la pareja	3.77
Manejo del estrés y la frustración	3.17
Civilidad y respeto a las leyes	3.61
Mantener una alimentación saludable	3.10
Mantenerte informado sobre los principales acontecimientos	3.36
Honestidad, integridad, justicia, valores humanos en general	3.67
Participación democrática (votaciones y organización ciudadana)	3.54

Fuente: elaboración propia.

La iniciativa y el espíritu empresarial son competencias clave para el aprendizaje permanente y la empleabilidad en el mundo actual, caracterizado por la transformación digital, la incertidumbre económica y la necesidad de innovación constante. En esta dimensión se aborda el emprendimiento como una competencia genérica, sistémica o instrumental, así como otras competencias genéricas como el liderazgo, la negociación, la innovación, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, que están directamente vinculadas a la empleabilidad del individuo. El índice de iniciativa y espíritu empresarial busca conocer las habilidades que la comunidad estudiantil considera que han desarrollado en su trayectoria universitaria. La facilidad para tomar decisiones para identificar oportunidades de negocio y de liderazgo son habilidades que el estudiantado ha señalado como relevantes en su trayectoria educativa desarrollada en la universidad (gráfica 8.8).

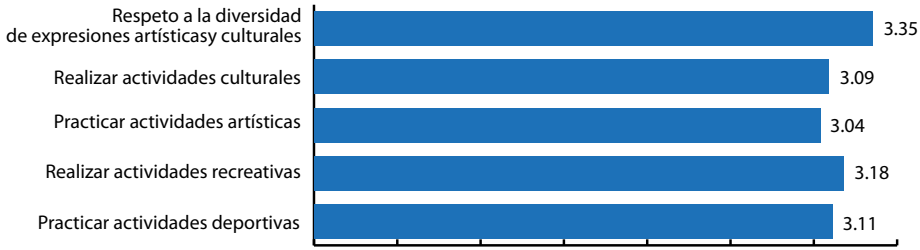
Gráfica 8.8. *Índice de Iniciativa y espíritu empresarial*



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el índice de Conciencia y expresión cultural (ICEC) es una de las ocho competencias clave definidas por el Marco Europeo para el Aprendizaje Permanente. El índice considera componentes como la apreciación de la diversidad cultural, la capacidad de expresión creativa, la comprensión del patrimonio cultural y la participación en la vida cultural, deportiva y recreativa (gráfica 8.9). Esta competencia es transversal, pues potencia el desarrollo de otras competencias. El ICEC articula dos dimensiones, por un lado, incluye la conciencia que implica la capacidad de apreciar y evaluar críticamente las diversas manifestaciones culturales y artísticas en relación con la sociedad que las genera y, por el otro, la expresión cultural que se centra en la capacidad de expresar ideas, tanto figurativa como abstractamente, a través de actividades artísticas.

Figura 8.9. *Índice de Conciencia y expresión cultural*



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la encuesta reflejan que el respeto a la diversidad de expresiones artísticas y culturales es la característica mejor puntuada, posicionándose como una competencia o actitud moderadamente bien desarrollada en el contexto evaluado, mientras que la práctica de actividades artísticas tiene una valoración menor. Cabe señalar que el modelo educativo de la universidad incluye dentro de sus principios la interculturalidad y el cuidado de la salud y la integridad física.

Conclusiones

El aprendizaje permanente *(lifelong learning)* se refiere a la capacidad de los individuos para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes a lo largo de toda su vida, en diversos contextos formales, no formales e informales. Este enfoque promueve la autonomía, la curiosidad intelectual y la adaptabilidad frente a los cambios sociales y tecnológicos. En el estudio presentado se ha analizado la evolución en la conceptualización de habilidades y aprendizaje permanente desde la perspectiva de diversas organizaciones internacionales.

La OCDE, la UE, la OIT y la CEPAL abordan la difícil tarea de medir las competencias y fomentar el aprendizaje permanente desde perspectivas distintas, cada una con sus fortalezas y debilidades. Mientras que la OCDE se destaca por su evaluación estandarizada a gran escala con su programa PIAAC, la UE propone un marco conceptual de referencia con ocho competencias clave para el aprendizaje permanente. Por su parte, la OIT adopta un

enfoque holístico centrado en el diálogo social y las políticas públicas enfocándose en la importancia del aprendizaje permanente para el trabajo decente, la CEPAL se enfoca en el análisis de brechas y el fortalecimiento de capacidades y la evaluación de programas en el contexto latinoamericano.

Para México, y específicamente para los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se ha adecuado el marco propuesto por la Unión Europea para analizar la percepción del alumnado en torno a la influencia de la universidad en el desarrollo de habilidades de aprendizaje permanente. Se ha construido un índice de aprendizaje permanente considerando subíndices como el de comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencias matemática, científica y tecnológica, competencias digitales, de aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, de espíritu empresarial, y de conciencia y expresión cultural.

Como resultado de la encuesta realizada se tiene que, de acuerdo con los estudiantes, en general la universidad genera mediana influencia en ellos para enfrentar la vida laboral, empresarial, social y personal. En donde los estudiantes consideran que la influencia es menor en el índice de Comunicación en lenguas extranjeras, el alumnado señala no sentirse preparado para comunicarse en una lengua diferente a la materna, esto es alarmante, pues esta competencia es indispensable para competir en una economía globalizada.

El índice de Aprender a aprender, obtuvo la mejor evaluación de las ocho categorías evaluadas, los alumnos consideran que la universidad ha efectuado una influencia positiva para ayudarles a gestionar su propio aprendizaje, lo cual implica que se sienten preparados para impulsar medidas de aprendizaje permanente, tendencia que se considera que será determinante para su presente inmediato y su futuro de vida.

Referencias

Aggarwal, A. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century, ILO*. https://www.ilo.org/publications/global-framework-core-skills-life-and-work21st-century.

Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 133-150. https://doi.org/10.1080/02601370.2010.547616

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*.

European Commission (2018). *Commission Staff Working Document. Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*.

Gontero, S., y Novella, R. (2021). *El futuro del trabajo y los desajustes de habilidades en América Latina*. https://hdl.handle.net/11362/47651

Gontero, S., y Albornoz, S. (2019). *La identificación y anticipación de brechas y habilidades laborales en América Latina: experiencias y lecciones. Serie Macroeconomía del Desarrollo, N° 199 (LC/TS.2019/11)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

ILO (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century | International Labour Organization*. https://www.ilo.org/publications/global-framework-core-skills-life.

Instituto Mexicano para la Competitividad (2025). *Reporte Futuro del Empleo 2025*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa

Organisation for Economic Co-operation and Development (2025). *Survey of Adult Skills 2023 Technical Report*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/80d9f692-en.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Live Longer, Work Longer, Ageing and Employment Policies*. https://doi.org/10.1787/9789264035881-en Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). Lifelong Learning for All.

Organización Internacional del Trabajo (2023). *Estrategia de la OIT sobre Competencias y Aprendizaje Permanente 2030.* Oficina Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/es/publications/estrategia-de-la-oit-sobre-competencias-y-aprendizaje-permanente-2030

Organización Internacional del Trabajo (2021). Configurar las competencias y el aprendizaje permanente para el futuro del trabajo: Informe VI. *Conferencia Internacional del Trabajo, 109ª reunión*. https://www.ilo.org/publns and-work-21st-century.

Organización Internacional del Trabajo/Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. *Recomendación 195. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. https://www.cinterfor.org/node/6189.

Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75, 453-465. https://doi.org/10.1177/1080569912460400

Stoevska, V. (2017). *Cualificación y desajuste de competencias: Conceptos y medición*. https://www.cinterfor.org/sites/default/files/VStoevska_Cualificaciondesajustecompetencias_stats.pdf

9. Competencias profesionales y experiencias significativas. Caso de estudio PE de diseño de interiores de la Universidad de Guanajuato

Irsa Daniela BoTello Arredondo*
David Rincón Ávila**
José Alejandro Grimaldo López***

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.09

Resumen

En pleno siglo xxi, el perfil del diseñador de interiores ha dejado de limitarse al dominio de técnicas estéticas o constructivas para convertirse en una figura profesional integral, que articula conocimientos técnicos con habilidades transversales —las llamadas *soft skills*— como la comunicación, la autorregulación y la capacidad de aprendizaje continuo. Este caso de estudio presenta los hallazgos de una investigación aplicada a estudiantes de nivel superior en la Universidad de Guanajuato, cuyo propósito fue analizar el nivel de desarrollo de competencias clave: Aprendizaje permanente, Aprender a aprender y Competencia digital. Mediante un instrumento con escala tipo Likert, se evaluaron estas dimensiones, evidenciando una percepción positiva por parte del estudiantado respecto a su propio desempeño, aunque también se identificaron áreas con potencial de mejora. Los resultados sugieren que la educación superior enfrenta el reto de fortalecer la formación integral del estudiantado, a través de metodologías activas, entornos digitales y experiencias educativas significativas que respondan a

* Doctora en Artes. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9015-4102 ; correo electrónico: idbotelloarredondo@ugto.mx
** Doctor en Administración. Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6395-3593
*** Maestro en Restauración de Sitios y Monumentos. Profesor en la Universidad de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7018-8153

las exigencias de un mercado laboral cambiante, altamente competitivo y tecnológicamente interconectado.

Palabras clave: *competencias,* soft skills, *diseño de interiores, experiencias significativas.*

Introducción

En el contexto del siglo XXI, el perfil profesional del diseñador de interiores ha evolucionado significativamente. Ya no se limita únicamente al dominio de habilidades técnicas y estéticas, sino que demanda también un conjunto de competencias transversales que le permitan desenvolverse con eficacia en un entorno cada vez más dinámico, digitalizado e interconectado (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD, por sus siglas en inglés], 2018; Foro Económico Mundial [WEF, por sus siglas en inglés], 2023). Entre estas competencias destacan el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, la colaboración interdisciplinaria y el manejo avanzado de herramientas digitales.

Ante este panorama, en opinión de González y Ramírez (2011), la educación superior enfrenta el desafío de adaptar y fortalecer sus planes de estudio. Es fundamental que estos programas promuevan una formación integral que articule los conocimientos técnicos propios de la disciplina con el desarrollo de las denominadas habilidades blandas o *soft skills,* esenciales para la práctica profesional contemporánea.

Como caso estudio se utilizó al Programa Educativo de la Licenciatura de Diseño de Interiores del Departamento de Diseño, de la División de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato, en el cual, el perfil de egreso presenta las competencias de comunicación, representar, gestión y administrar proyectos de diseño, con un fundamento teórico y tecnológico, estos componentes ayudan a consolidar las "competencias profesionales de un diseñador de interiores".

Metodología: Competencias profesionales y experiencias significativas

El presente estudio se desarrolló mediante una investigación documental de tipo descriptivo-analítico, con enfoque cualitativo y alcancé exploratorio. El diseño es no experimental, basado en la revisión sistemática y crítica de literatura académica. Se empleó el método analítico-sintético para examinar los documentos seleccionados, identificando marcos teóricos sobre competencias y aprender a aprender, estudios empíricos sobre estudiantes universitarios y tecnología, herramientas y entornos digitales en diseño de interiores, experiencias documentales en universidades mexicanas, y desafíos y oportunidades en la integración de competencias educativas.

Objetivos generales y específicos del caso de estudio

Analizar la importancia de los entornos generales y digitales en las interacciones educativas de la comunidad académica del Programa Educativo de la Licenciatura de Diseño de Interiores de la Universidad de Guanajuato, identificando las competencias generales y digitales requeridas, los desafíos en su desarrollo y las oportunidades que ofrecen las tecnologías contemporáneas para la formación profesional en diseño de interiores;

- Caracterizar el marco teórico-conceptual de las competencias en educación superior, haciendo hincapié en el aprender y las habilidades profesionales requeridas en el diseño interiores.
- Identificar las herramientas y entornos digitales utilizados en la formación y práctica profesional del diseño.
- Analizar la brecha existente entre el dominio recreativo y académico-profesional de tecnologías digitales en estudiantes universitarios de la generación actual. Documentar estudios de las competencias en programas de educación superior en México.

Esta investigación buscó contestar las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las competencias digitales que deben desarrollar los estudiantes de Diseño de Interiores para su desempeño académico y profesional? , ¿qué herramientas y entornos digitales específicos son prioritarios en la formación contemporánea de diseñadores de interiores?, ¿cuál es la brecha entre el uso recreativo y académico-profesional de tecnologías digitales en estudiantes universitarios mexicanos?

Hipótesis del caso de estudio: Competencias profesionales y experiencias significativas

El desarrollo de competencias profesionales y experiencias significativas, como el uso de las competencias digitales en diseño de interiores requiere intervenciones pedagógicas intencionadas que transciendan el uso instrumental de tecnología y promuevan el pensamiento crítico y la creatividad.

Contexto

El diseño de interiores y su desarrollo como profesión

Diseño de interiores es una disciplina profesional que ha tenido un crecimiento muy extenso en México, según la Asociación de Interioristas Mexicanos (Universidad de Monterrey, 2024) se ha teniendo un incremento anual de 12% en los últimos 5 años, por lo tanto, se muestra que se ha ido valorando la integración del diseño interior en los espacios de la sociedad, teniendo como detonante la calidad de vida del ser humano.

En el transcurso del siglo XXI el perfil profesional del diseñador de interiores se ha modificado de manera importante impulsado por la digitalización, la globalización, la sustentabilidad, la creciente complejidad de los entornos habitables, los modelos de trabajo y el creciente acceso a la información, así como a la generación de tendencias de consumo y estilos de vida; esta evolución reclama no sólo un dominio técnico, funcional y estético, sino también un conjunto de competencias transversales que permitan

a los profesionales adaptarse, evolucionar, innovar y colaborar de manera multidisciplinaria en contextos cambiantes.

Figura 9.1. *Competencias blandas, competencia de comunicación, como parte de la enseñanza de diseño de interiores*

Fuente: elaboración propia (2025).

La Federación Internacional de Arquitectos-Diseñadores (IFI, por sus siglas en inglés (2025), menciona que "como profesionales del diseño, el conocimiento permite crear espacios que respondan a las necesidades humanas. El resultado de estos espacios son el dominio de las competencias y habilidades que un interiorista debe tener".

Actualmente, las competencias técnicas más valoradas en el diseño de interiores son:

- Manejo avanzado de software de modelado
- Visualización como bim, cad
- Herramientas de renderizado 3D
- Uso emergente de inteligencia artificial para la generación de conceptos y simulaciones espaciales.

Estas habilidades permiten al diseñador no sólo representar, crear y desarrollar sus ideas con precisión, estilo y autenticidad, sino también integrar nuevas maneras de trabajar en esquemas colaborativos *(coworking* y *networking),* los cuales están tomando importancia e impulso por la diversidad de ideas, alternativas y proyectos que se pueden atender, sin embargo, el éxito profesional depende cada vez más del desarrollo de *soft skills,* consideradas por muchos empleadores como un diferenciador clave en el mercado laboral.

Entre las habilidades blandas más demandadas se encuentran:

- Comunicación efectiva, tanto oral como visual, esencial para presentar propuestas y gestionar relaciones con clientes y equipos.
- Pensamiento crítico y resolución de problemas, para abordar desafíos de diseño con soluciones creativas y funcionales.
- Adaptabilidad y resiliencia, necesarias para enfrentar cambios tecnológicos y demandas del cliente en tiempo real.
- Trabajo en equipo y colaboración interdisciplinaria, fundamentales en proyectos complejos que requieren sinergia entre múltiples actores.
- Gestión del tiempo y productividad, para cumplir con plazos ajustados sin comprometer la calidad del diseño

Además, las *soft skills* demandadas actualmente incluyen:

Tabla 9.1. *Competencias blandas* (soft skills)

Pensamiento crítico y resolución de problemas	Alta demanda
Aprendizaje activo y autorregulación	Muy alta demanda
Adaptabilidad al cambio	Alta demanda
Inteligencia emocional y trabajo en equipo	Relevancia creciente
Competencia digital transversal	Prioritaria

Fuente: WEF (2023), LinkedIn Jobs Report (2024).

Figura 9.2. *Competencias blandas, como el trabajo en equipo y colaboración interdisciplinar*

Fuente: elaboración propia (2025).

La importancia de las competencias en el plan curricular en la educación superior

Por lo antes expuesto, la educación superior tiene la responsabilidad de revisar y actualizar sus planes de estudio, integrando metodologías activas y evaluaciones auténticas que promuevan el desarrollo de estas competencias. La formación del diseñador contemporáneo debe articular conocimientos técnicos con habilidades socioemocionales, experiencias significativas que fomenten el aprendizaje autónomo, la creatividad aplicada, además

la conciencia ética y la responsabilidad social. Este enfoque responde a las exigencias del mercado laboral y prepara a los futuros profesionales para contribuir de manera exitosa y propositiva a la mejora del entorno y al bienestar de las personas.

El diseñador de interiores requiere una combinación de capacidades cognitivas, prácticas, creativas y emocionales. Entre las competencias profesionales más relevantes se encuentran:

- Pensamiento espacial y visual.
- Dominio de herramientas digitales de diseño (AutoCAD, Revit, SketchUp, Photoshop, entre otras),
- Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios.
- Gestión de proyectos *(coworking, networking)*.
- Comunicación efectiva con clientes y proveedores.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2005) define el aprender a aprender como la habilidad para organizar el propio aprendizaje mediante el uso efectivo de estrategias metacognitivas y autorregulación, el aprendizaje permanente abarca la disposición continua para adquirir conocimientos, adaptarse a nuevas situaciones y mantenerse profesionalmente actualizado (Delors, 1996; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). El Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía (DigComp 2.2, 2022), esta competencia abarca desde la alfabetización informacional hasta la creación de contenido digital, la ciberseguridad y la solución de problemas técnicos. En diseño de interiores se traduce en la capacidad de manejar programas especializados, integrar tecnologías emergentes como realidad virtual o aumentada, y colaborar en entornos digitales.

El enfoque y la importancia de las competencias profesionales en la educación superior de la disciplina de diseño de interiores permite a los estudiantes adquirir, desarrollar y dominar habilidades específicas de dicha disciplina, las cuales son parte del perfil de egreso. Por lo tanto, debe de formar parte del modelo pedagógico que la vinculación del conocimiento teórico-práctico llegue a un resultado de aprendizaje.

El Programa Educativo de la Licenciatura en Diseño de Interiores de la

Universidad de Guanajuato se lleva a cabo de manera presencial, con una duración de 9 semestres con un total de 257 créditos, estructurado pedagógicamente para que los alumnos vayan adquiriendo las competencias. La naturaleza del programa persigue que sean profesionales capaces de comunicarse, representar, gestionar y administrar proyectos de diseño acordes a las necesidades actuales.

Figura 9.3. *Importancia de las competencias profesionales en la educación, de lo teórico a lo práctico*

Fuente: elaboración propia (2025).

Las competencias como arte del Plan curricular del PE de Diseño de Interiores de la Universidad de Guanajuato

El Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato asume que el aprendizaje del estudiante es un proceso formativo, se debe de participar de manera activa y responsable en el propio desarrollo del aprendizaje. Los principios pedagógicos que sustentan el PE son:

- PE flexible diseñado con perfil por competencias.
- Procesos de aprendizaje y enseñanza sustentados en principios derivados de la psicología cognitiva.
- El estudiante como agente del aprendizaje.
- Docencia centrada en el aprendizaje y la formación integral del estudiante.
- Metodología de la enseñanza y aprendizaje flexible.
- Evaluación formativa (Plan de estudios, 2017).

Figura 9.4. *PE de Diseño de Interiores de la Universidad de Guanajuato*

Fuente: elaboración propia (2025).

En esta propuesta curricular, el enfoque se lleva a cabo por competencias que contribuyen a un desarrollo del perfil profesional que responde a las necesidades de la sociedad. Con distintos saberes, y competencias genéricas,

específicas y transversales, las cuales favorecen el desarrollo de los niveles de pensamiento y rubros de la vida humana, como lo social, familiar, personal, interpersonal, académico y profesional. El proceso formativo se organiza bajo la modalidad de actividades presenciales (clases teóricas, talleres, clases prácticas, tutorías, prácticas externas) y de actividades de trabajo autónomo del estudiante (estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo individual).

Finalmente, se puede mencionar que el programa pretende formar integralmente Licenciados en Diseño de Interiores, con capacidad de comunicar, representar, gestionar y administrar proyectos acordes con las necesidades actuales, soportados en la teoría y apoyados por la tecnología para diseñar creativamente espacios interiores que atiendan necesidades específicas de habitabilidad, sustentabilidad y estética, para contribuir al impacto cultural, social, económico y colaborar en el mejoramiento de la calidad de vida del ser humano.

Metodología

Análisis comparativo de las competencias del PE de Diseño de Interiores de la UG

El presente análisis se desarrolló con un instrumento estructurado con Escala Likert aplicado a estudiantes de nivel superior de distintas instituciones educativas, para el caso concreto se seleccionaron las respuestas de la universidad pública del estado de Guanajuato, en concreto del Programa Educativo de la Licenciatura de Diseño de Interiores del Departamento de Diseño de la División de Arquitectura, Arte y Diseño (DAAD), de la Universidad de Guanajuato.

Figura 9.5. *PE de Diseño de Interiores de la Universidad de Guanajuato.*

Fuente: elaboración propia (2025).

La aplicación del instrumento se realizó en línea y el enlace se proporcionó a cada participante de la investigación; la recolección de los datos se realizó de manera narrativa, de acuerdo con Blanco (2011), este tipo de investigación se desarrolla y plasma las experiencias y conocimientos de los individuos (individuales y sociales) en un fenómeno determinado, trata de incentivar la interdisciplinariedad y la incorporación de condiciones de igualdad para la obtención de datos. La encuesta permanece estable para permitir comparaciones, cada dimensión tiene además un enfoque conceptual que permite su medición de manera individual o grupal.

Este instrumento abarcó las siguientes dimensiones: (a) Aprendizaje permanente, (b) Comunicación en lengua materna, (c) Comunicación en lenguas extranjeras, además (d) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, (e) Competencia digital, (f) Aprender a aprender, (g) Competencias sociales y cívicas, y, finalmente, (h) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, finalmente, (i) Conciencia y expresión cultural.

La confiabilidad del instrumento y de dimensiones seleccionadas es importante para darle certeza a la investigación, según Hernández y Mendoza (2018), para interpretar el coeficiente de fiabilidad se debe tomar en cuenta que puede variar entre 0 y 1, el resultado de un coeficiente igual a 0 nos indica nula confiabilidad y el coeficiente igual a 1 o cercano asegura un máximo de fiabilidad. La confiabilidad de las dimensiones seleccionadas es la siguiente:

Tabla 9.2. *Fiabilidad dimensión Aprendizaje permanente*

Número de elementos	***Número de elementos***
0.91	10

Fuente: elaboración propia (2025).

Tabla 9.3. *Confiabilidad dimensión Aprender a aprender*

Número de elementos	***Número de elementos***
0.88	5

Fuente: elaboración propia (2025).

Tabla 9.4. *Confiabilidad dimensión Competencia digital*

Número de elementos	***Número de elementos***
0.89	7

Fuente: elaboración propia (2025).

Estos valores indican una alta confiabilidad interna en las tres dimensiones, lo cual respalda la validez del instrumento aplicado. Un Alfa de Cronbach superior a 0.80 se considera excelente en estudios educativos y sociales. En las tres dimensiones seleccionadas se obtuvieron los siguientes resultados con respecto a la media:

Tabla 9.5. *Resultados de las Dimensiones seleccionadas Media*

Dimensión	***Media general***
Aprendizaje permanente (AP1–AP10)	3.57
Aprender a aprender (AA1–AA5)	3.74
Competencia digital (CD1–CD7)	3.66

Fuente: elaboración propia, 2025.

Se muestra una tendencia positiva, lo anterior indica que los estudiantes que atendieron el instrumento tienen una percepción favorable sobre las competencias que desarrollan durante su formación universitaria, disposición al aprendizaje continuo, se identifica capacidad de autorregulación y manejo favorable de herramientas digitales, lo cual es alentador para el desarrollo de competencias profesionales

Derivaciones de los estudiantes del PE de Diseño de Interiores

Desde una perspectiva académica, estos resultados reflejan que los estudiantes de Diseño de Interiores, de acuerdo con las dimensiones seleccionadas:

- Valoran el aprendizaje continuo, lo cual es esencial en un campo donde las tendencias estéticas, tecnológicas y funcionales evolucionan constantemente, como es definido en campos creativos como el diseño, donde la innovación y el aprendizaje constante son fundamentales para el ejercicio de la profesión, y la aplicación de los conocimientos, capacidades y competencias en un mundo que exige diversidad y calidad (Candy, 2002).
- Demuestran autonomía y motivación para aprender, lo que favorece su capacidad de adaptación a nuevos retos creativos y técnicos, de acuerdo con Succi y Canovi (2020), lo anterior son competencias fundamentales para hacer frente a retos, desafíos y exigencias técnicas y creativas, íntimamente relacionadas con la dimensión aprender a aprender.
- Poseen una competencia digital sólida, indispensable para el uso de software de diseño, modelado 3D, comunicación visual y gestión de proyectos, fundamental para el uso de herramientas diversas y comunicación visual (Ferrari, 2013).

Estas competencias están alineadas con las *soft skills* más demandadas en el mercado laboral actual: pensamiento crítico, resolución de problemas,

comunicación efectiva y alfabetización digital (WEF, 2020; Succi y Canovi, 2020).

Los resultados áreas claras de oportunidad por dimensión seleccionada:

Aprender a aprender: el puntaje medio-alto en esta dimensión indica que los estudiantes presentan niveles adecuados de autorregulación y motivación hacia el aprendizaje. Esto es coherente con las exigencias del mercado, donde se espera que los diseñadores se mantengan al día por iniciativa propia en tendencias, tecnologías y soluciones.

Aprendizaje permanente: la valoración media sugiere una disposición hacia el aprendizaje continuo, no siempre está acompañada de acciones concretas (como participación en cursos, certificaciones, ferias o lectura especializada). Se requiere un mayor énfasis institucional en la promoción del desarrollo profesional continuo.

Competencia digital: El puntaje más bajo registrado en esta dimensión representa una llamada de atención, dado que el entorno profesional exige cada vez mayor dominio técnico. No se trata sólo de utilizar herramientas básicas, sino de aplicarlas estratégicamente para resolver problemas complejos, presentar propuestas a clientes o colaborar en red.

Conclusiones

Fortalecer la formación en diseño de interiores desde un enfoque por competencias, situación que deberá ser aplicada y fortalecida, ya que el Modelo Educativo de la universidad pública del estado de Guanajuato lo ha implementado en sus distintos programas académicos.

Si bien los estudiantes muestran disposición para aprender y autorregularse, es necesario:

1. Actualizar continuamente los planes de estudio para incorporar metodologías activas y entornos digitales a partir de la revisión continua y el rediseño curricular, además incorporar materias optativas y satélite que complementen la formación integral.
2. Fortalecer la formación digital avanzada mediante certificaciones, talleres y proyectos tecnológicos, además generar alianzas estratégicas

con empresas e instituciones que proporcionen una visión actual y aplicada del uso de nuevas tecnologías.

3. Promover la cultura del aprendizaje permanente con vinculación a comunidades profesionales, redes de diseño y experiencias prácticas a través de concursos, espacios académicos diversos, problemáticas reales y trabajo colaborativo, la educación continua se convierte en un eje fundamental para la actualización y generación de experiencias significativas.
4. Integrar las *soft skills* en la práctica docente mediante aprendizaje basado en problemas (ABP), trabajo colaborativo y evaluación formativa, actualización, implementación, innovación de métodos de estudio, identificar momentos en el desarrollo de una materia y/o un proyecto que nos permitan generar y aplicar conocimiento, creando y facilitando sociedades de conocimiento.
5. Identificar experiencias con posibilidad de gestionar el conocimiento, proyectos, concursos, espacios y productos académicos a nivel regional, nacional e internacional.

Se concluye que las instituciones de educación superior deben asumir un papel activo en la implementación de metodologías activas, entornos digitales y experiencias educativas significativas que preparen a los futuros diseñadores para responder de manera creativa y competente a los desafíos de un entorno profesional en constante transformación.

Referencias

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época*, *24*(67), 135-156. http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v24n67/v24n67a7.pdf

Candy, P. C. (2002). *Lifelong learning and information literacy*. White House Conference on School Libraries.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

European Commission (2006). *Key Competences for Lifelong Learning*.

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: *A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Joint Research Centre, European Commission.

Federación Internacional de Arquitectos-Diseñadores. (2025). *IFI*. https://ifiworld.org/wp-content/uploads/2019/05/IFI-Interiors-Declaration_spanish-NEW.pdf

González, J., y Ramírez, L. (2021). Desafíos digitales en la formación de diseñadores. *Diseño y Sociedad*, *10*(2), 55-72. https://doi.org/10.22201/fad.25940732e.2021.10.2.87

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Hoskins, B., y Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Commission. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/83ac902b-7344-4d91-a2e5-206a6fbeedec

Joint Research Centre (2022). *The Digital Competence Framework for Citizens 2.2: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Y. Punie, C. Vuorikari y A. Carretero (eds.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary (DeSeCo). https://www.oecd.org/ education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco. htm

Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Plan de estudios (2017). *PE Diseño de Interiores*. Departamento de Diseño, DAAD. Universidad de Guanajuato.

Robles, M. M. (2012). *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*. Business Communication Quarterly.

Succi, C., y Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, *45*(9), 1834-1847. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420

World Economic Forum (2020). *The future of jobs report 2020*. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020

World Economic Forum (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023

10. Identificación de las competencias para el aprendizaje permanente en estudiantes de educación superior tecnológica en el estado de Tabasco

Adriana Mariela de la Cruz Caballero*
Víctor Adrián Robles Ramos**
Víctor Hugo Robles Francia***
Teresa de Jesús Vargas Vega****
Natalia Cárdenas Díaz*****

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.10

Resumen

El objetivo de esta investigación es caracterizar el nivel de las competencias clave para el aprendizaje permanente de estudiantes de educación tecnológica a nivel superior del estado de Tabasco, México. Específicamente se abordan las siguientes competencias: comunicación en lengua materna, lengua extranjera, matemáticas, ciencia, tecnología e ingeniería, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, emprendimiento y conciencia, y expresión cultural. Debido a los cambios principalmente a nivel tecnológico y la necesidad de conservar el entorno, diversos autores señalan la necesidad del aprendizaje permanente para adquirir competencias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico, la innovación, comunicación multilingüe, entre otros. El estudio es de tipo cuantitativo, con diseño descriptivo transeccional. Los participantes fueron 252 estudiantes de educación

* Doctora en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología. Profesora del Tecnológico Nacional de México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7155-5204 ; correo electrónico: adriana18100@hotmail.com
** Maestro en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3949-7176
*** Doctor en Estudios Organizacionales. Profesor investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1046-4768
**** Doctora en Economía. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6051-7197
***** Doctora en Administración. Profesor del Tecnológico Nacional de México. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1505-975X

superior tecnológica en el estado de Tabasco, de los cuales 124 fueron hombres y 128 fueron mujeres.

El instrumento aplicado fue el cuestionario de evaluación de competencias para el Aprendizaje permanente, las variables de estudio fueron: aprendizaje permanente, comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, conciencia y expresión cultural. El análisis estadístico se realizó mediante el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 23, realizando el análisis descriptivo de las ocho variables. Los resultados del estudio mostraron un nivel medio de aprendizaje permanente en los participantes, la competencia que mayormente percibieron haber desarrollado fue la competencia digital, mientras que la competencia menos desarrollada fue la comunicación en lengua extranjera. Los resultados muestran una tendencia de la educación universitaria hacia el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente, sin embargo, es necesario impulsar las habilidades relacionadas con la comunicación en lengua extranjera.

Palabras clave: *educación superior, competencias para la vida, aprendizaje.*

Introducción

En la actualidad los cambios tecnológicos, la globalización, el mercado laboral y la evolución de la sociedad precisan de un aprendizaje continuo, que permita que el individuo pueda adaptarse a los cambios del entorno mediante el aprendizaje permanente, respondiendo a los cambios globales y contribuyendo al desarrollo humano sostenible. En este sentido, Du-Pond (2022) señala que la sociedad se enfrenta a grandes retos en lo que se refiere a la sobrevivencia, por ejemplo, la escasez de recursos naturales que orilla a establecer una relación diferente con el entorno, lo que hace necesario el planteamiento de nuevas perspectivas que eviten la extracción indiscriminada de estos recursos, lo que trae consigo severas consecuencias ambientales. Esta autora también señala que la gran diversidad de recursos

tecnológicos permite el desarrollo y expansión de conocimientos de forma acelerada, de lo anterior surge la necesidad de reconfigurar el modelo educativo, de manera que responda a los cambios actuales.

El aprendizaje permanente abarca la educación formal y el aprendizaje a lo largo de la vida; así, en la actualidad el aprendizaje en las escuelas no debe enfocarse únicamente en adquirir conocimientos teóricos, deben incluirse la dimensión emocional y social acorde a las necesidades del entorno actual en el que se desarrolla el individuo. El aprendizaje continuo permite la equidad y la competitividad, fomentando la adaptabilidad, la innovación y el crecimiento individual, formando individuos con perspectiva crítica.

El aprendizaje permanente tiene su origen en teorías educativas y psicológicas que resaltan el aprendizaje continuo como parte esencial para el desarrollo humano a lo largo de su vida (Jara, 2024). No existen mayores antecedentes en el ámbito superior mexicano y menos en el sureste mexicano.

De tal manera, el objetivo del presente trabajo es caracterizar el nivel de las competencias clave para el aprendizaje permanente de estudiantes de educación tecnológica a nivel superior del estado de Tabasco, México. Específicamente se abordan las siguientes competencias: comunicación en lengua materna, lengua extranjera, matemáticas, ciencia, tecnología e ingeniería, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, emprendimiento, y conciencia y expresión cultural. Esto mediante el Marco de la Comisión Europea que abarca la dimensión personal y la social, que le permitan integrarse a nivel regional, nacional y global.

Contexto teórico

Gran número de las instituciones de educación superior (IES) no son competitivas, las complicaciones se refieren a garantizar un trabajo adecuado para ser independiente económicamente y ser copartícipe de soluciones locales e incluso impactar a nivel nacional e internacional (Monclús y Sabán, 2015). Los jóvenes mexicanos no tienen muchas posibilidades de ser competentes de por vida debido a que no tienen una sólida formación escolar.

En la escuela mexicana muchos jóvenes no desarrollan las competencias elementales del aprendizaje permanente (Álvarez, 2006). En México los fundamentos de lecto-escritura y el razonamiento matemático que son habilidades para la vida se desarrollan en los primeros 6 años de la educación primaria.

Conforme a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), las competencias para la vida son aplicables para dar respuesta a las necesidades de los jóvenes en la educación superior. Estas deben encaminarse a mejorar su calidad de vida y perspectivas laborales, contribuyendo a la resolución de problemas nacionales y universales, apoyando a su entorno y ámbito social (Prado et al., 2024; Camargo, 2016).

Desde el 2003 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), propuso un nuevo modelo que se enfocaba en el desarrollo de la competencia, la cual conceptualizaba como la capacidad para enfrentarse a necesidades complejas del entorno y desarrollar las tareas de forma eficiente. Así esta propuesta consideraba el aprendizaje más allá de los contenidos teóricos, considerando el desarrollo de habilidades prácticas, actitudes, emociones y valores en el individuo; así también estableció que el aprendizaje se desarrollaba en contextos muy diversos y con la intervención de diversos participantes. De esta forma, la OCDE destacaba la necesidad de establecer las competencias que todo individuo debía desarrollar, tomando en cuenta que el individuo debe estar en continuo aprendizaje en diferentes escenarios a lo largo de su existencia (Gabarda et al., 2022; Condori, 2024).

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) evalúa habilidades sobre el desempeño de estudiantes en la educación básica, primaria y secundaria. Estas evaluaciones muestran que los estudiantes de estos últimos niveles, sexto de primaria y tercero de secundaria están ubicados en valores muy debajo de los niveles mundiales (Álvarez, 2006).

De acuerdo con la OCDE, el aprendizaje permanente es más importante a causa del desarrollo de la tecnología, lo que implica identificar las competencias requeridas en la actualidad y en el futuro para sectores industriales específicos (Prado et al., 2024; Camargo, 2016).

Las competencias clave para el aprendizaje permanente fueron promovidas en 2006 por la Comisión Europea, sumando a las competencias ya establecidas otras competencias, que abarcaban la dimensión personal y social involucradas en el desarrollo de otros temas vitales; posteriormente fueron modificadas por el Consejo Europeo en 2018, con la finalidad de responder a las condiciones del entorno; estas competencias destacan las habilidades esenciales que todo individuo debe desarrollar y que le permitirán integrarse y desarrollarse en diferentes ámbitos con mayor facilidad (Gabarda et al., 2022).

En la educación superior el reconocimiento de las competencias clave para el aprendizaje permanente ha sido importante. En España, por ejemplo, la educación superior se rige por el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, y se enfoca en las dimensiones académicas, laborales y profesionales, considerando los conocimientos y su aplicación práctica, así como la búsqueda e interpretación de la información para emitir juicios, aprendizaje autónomo, entre otras habilidades (Gabarda et al., 2022).

En contraparte, las competencias para la vida son reconocidas como preceptos recientes para el profesor mexicano. El Plan de Estudios 2011 de educación básica establece que las competencias para la vida tienen la finalidad de contribuir a la formación de ciudadanos reflexivos, innovadores y críticos en el entorno mexicano a nivel nacional y mundial, asumiéndolo como una persona individual, como un ciudadano del mundo con competencia para la vida necesarias en la actualidad (Rodríguez, 2014).

Una competencia es la capacidad de actuar en distintas situaciones de forma balanceada relacionando conocimientos, habilidades, actitudes y valores, logrando un desarrollo personal y social. Las competencias clave para la vida se desarrollan en la educación básica. Las competencias se forman por cursos en un periodo largo, donde la educación debe garantizar el desarrollo y perfeccionamiento de competencias vitales para el ser humano (Rodríguez, 2014).

Una competencia combina eficazmente conocimientos, actitudes y percepción que resuelve tareas complejas (Monclús y Sabán, 2015). La evolución tecnológica y las herramientas digitales han impulsado los cambios en las formas de aprendizaje. Esta da cuenta de la necesidad de reestructurar sistemas educativos que consideren el desarrollo de habilidades críticas, la

creatividad y la adaptabilidad como competencias estratégicas, que permitan al individuo responder a las transformaciones continuas de su entorno (Jara, 2024).

Respecto al aprendizaje permanente y las competencias claves, las cámaras empresariales, los industriales y los proveedores de educación suelen desarrollar programas académicos de formación técnica media y superior en instituciones locales, que pueden ser ejemplos relevantes para proveer tecnólogos competentes para la industria y el comercio (Ricart et al., 2014).

De tal forma, la OCDE sugiere que las naciones ubiquen a los estudiantes en el centro del desarrollo de habilidades para la vida, esto es, desarrollar competencias para el aprendizaje permanente (Prado et al., 2024; Camargo, 2016). El Consejo de la Unión Europea especificó ocho competencias clave para el aprendizaje de la siguiente forma (Prado et al., 2024; Camargo, 2016; Monclús y Sabán, 2015):

1. Lectura y escritura. Capacidad de comprender conceptos, ideas, situaciones, sentimientos y opiniones de manera oral y escrita, empleando materiales visuales, digitales e impresos. Lo que implica la habilidad de expresarse y comunicarse con otros individuos apropiada y originalmente. Esto es, estar consciente de la repercusión de la lengua en otras personas, y la necesidad de comprender y utilizar la lengua de manera positiva y socialmente responsable. Además, tener una disposición favorable a la conversación empática y un genuino deseo por las respuestas de los otros, que precisa contar con plena consciencia y responsabilidad de la lengua materna.
2. Multilingüe. Capacidad de emplear diferentes lenguas, además de la originaria, eficazmente para establecer comunicación con otras personas. Así, Bataller (2019) define la capacidad multilingüe como la habilidad de desarrollar más de una lengua, incluyendo los saberes, estrategias y habilidades con el conocimiento previo de la lengua de origen. Contar con capacidad para la comunicación oral y escrita para mantener diálogos en idiomas externos al propio. De igual manera, ser consciente de las reacciones de las personas que dominan ese lenguaje extranjero.

3. Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería. La capacidad de emplear el razonamiento matemático para abstraer y formular problemas de la vida cotidiana. Además, la competencia científica refiere la capacidad de explicar el mundo natural a través de premisas y métodos que incluyen deducción y experimentación para demostrar hipótesis y establecer conclusiones.

   De acuerdo con Beltrón et al. (2019), en la formación tecnológica el desarrollo de la competencia matemática debe priorizarse, dada la utilidad práctica en diversas actividades de su profesión, tales como el diseño de dispositivos, mecanismos, soluciones y alternativas a situaciones reales del entorno, asimismo, menciona la importancia de impulsar el conocimiento matemático desde el inicio de la formación del estudiante.

   Respecto a la ciencia, es la habilidad y el interés por descubrir características del mundo natural y comprender el mundo que rodea al ser humano, con un afán genuino de lograr un beneficio para la sociedad y toda la humanidad.
4. Digital. Capacidad para emplear las tecnologías de la información para participar y comunicarse en el ámbito social. Esta competencia integra el empleo consciente de las tecnologías de la información para la comunicación, el ocio y el aprendizaje. Lo que abarca para ello el uso de computadoras para intercambiar datos e información de forma remota, de forma síncrona o asíncrona.
5. Personal, social y aprender a aprender. Capacidad de tener conciencia del mismo individuo, de administrar su tiempo y la información del entorno de forma eficaz. También la capacidad de reflexionar su posición ante la sociedad y la de autoaprendizaje y de su desarrollo profesional.
6. Ciudadanía. Capacidad de actuar como un buen ciudadano, participativo y consciente de su responsabilidad, reconociendo las estructuras sociales, económicas, políticas y jurídicas, reconociendo los hechos de su región, país y del mundo.
7. Emprendimiento. Es la capacidad para resolver problemas sociales y crear productos o servicios que refieran una ayuda o un beneficio a la sociedad.

8. Conciencia y expresión cultural. Capacidad para entender las ideas, signos y símbolos de diferentes manifestaciones étnicas y culturas (Prado et al., 2024; Camargo, 2016).

En este sentido, para la presente investigación sobre el aprendizaje permanente y sus ocho competencias, se definieron las siguientes preguntas de investigación: ¿qué nivel del aprendizaje permanente observan los estudiantes de educación superior tecnológica?, ¿cuál es el nivel de competencia sobre: Comunicación en lengua materna; Lengua extranjera; Matemáticas, ciencia, tecnología e ingeniería; Digital; Aprender a aprender; Sociales y cívicas; Emprendimiento, y Conciencia y expresión cultural?

En esta investigación se plantea probar la hipótesis de que el aprendizaje permanente de los estudiantes de educación superior tecnológica tiene un nivel medio. Mismo nivel medio que presenta la misma población en: Comunicación en lengua materna; Lengua extranjera; Matemáticas, ciencia, tecnología e ingeniería; Digital; Aprender a aprender; Sociales y cívicas; Emprendimiento y Conciencia y expresión cultural.

Metodología

Se siguió un procedimiento analítico descriptivo al caracterizar las competencias del aprendizaje permanente en una población de estudiantes de tecnología a nivel superior del estado de Tabasco, México. Las competencias analizadas fueron: (a) Comunicación en lengua materna, (b) Lengua extranjera, (c) Matemáticas, ciencia, tecnología e ingeniería, (d) Digital, (e) Aprender a aprender, (f) Sociales y cívicas, (g) Emprendimiento y (h) Conciencia y expresión cultural. Para ello, se estableció un enfoque cuantitativo, empleando una escala numérica tipo Likert para obtener resultados estadísticos descriptivos de las ocho competencias del aprendizaje permanente (Rodríguez y Neri, 2024).

Los participantes del estudio fueron 252 estudiantes de una institución superior tecnológica del estado de Tabasco, 124 hombres y 128 mujeres. Los participantes pertenecían a varias carreras tecnológicas: 146 de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial; 82 de Ingeniería en Sistemas Com-

putacionales y 24 de Ingeniería en Sistemas. Distribuidos por semestres de la siguiente forma: 96 del segundo, uno del tercero, 39 del cuarto, 80 del sexto, 31 del octavo, dos del noveno, tres del décimo. 193 sí trabajan, 59 no. 121 estudiantes pertenecen a familias que tienen un negocio y 131 no tienen ningún negocio familiar.

El instrumento empleado en el estudio fue un cuestionario de diagnóstico sobre las competencias del aprendizaje permanente, con un total de 59 ítems que evalúan ocho dimensiones: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, conciencia y expresión cultural. En este instrumento los ítems se evalúan en una escala tipo Likert, respecto a la influencia de su institución en las competencias del aprendizaje permanente, de 1 a 5, correspondiente a: (1) muy poco, (2) poco, (3) regular, (4) bastante y (5) mucho.

El análisis estadístico del instrumento se realizó mediante la prueba KMO y Bartlett, confirmándose la normalidad de la distribución con un valor *p* menor a 0.5, por lo que se pudo realizar la estadística descriptiva paramétrica (tabla 10.1).

Tabla 10.1. *Prueba de normalidad KMO y Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo			0.939
Prueba de esfericidad de Bartlett		Aprox. Chi-cuadrado	12
		Gl	704.664
		Sig	1 711
			0.000

Fuente: elaboración propia

Una vez confirmada la normalidad de los datos se realizó el análisis factorial que se muestra en la tabla 10.2, mismo que confirmó nueve factores que explican casi 70% (69.95) de la varianza.

Tabla 10.2. *Análisis de componentes principales*

Varianza total explicada									
Componente	*Autovalores iniciales*			*Sumas de extracción de cargas al cuadrado*			*Sumas de rotación de cargas al cuadrado*		
	Total	*% de varianza*	*% acumulado*	*Total*	*% de varianza*	*% acumulado*	*Total*	*% de varianza*	*% acumulado*
1	23.782	40.308	23.782	23.782	40.308	40.308	7.035	11.923	11.923
2	3.562	6.037	3.562	3.562	6.037	46.345	6.553	11.107	23.030
3	3.201	5.426	51.771	3.201	5.426	51.771	6.482	10.986	34.016
4	2.629	4.456	56.226	2.629	4.456	56.226	5.774	9.787	43.803
5	2.184	3.701	59.927	2.184	3.701	59.927	4.671	7.917	51.720
6	1.904	3.228	63.155	1.904	3.228	63.155	3.680	6.238	57.958
7	1.597	2.708	65.863	1.597	2.708	65.863	3.433	5.818	63.776
8	1.337	2.265	68.128	1.337	2.265	68.128	2.171	3.681	67.456
9	1.072	1.818	69.946	1.072	1.818	69.946	1.469	2.489	69.946

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la fiabilidad del instrumento, este registró una buena validez interna, los resultados obtenidos mediante el cálculo del Alfa de Cronbach (0.974) confirmaron la confiabilidad del instrumento, la cual fue superior a 95% (tabla 10.3).

Tabla 10.3. *Confiabilidad del instrumento*

Alfa de Cronbach	*Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados*	*Número de elementos*
0.973	0.974	59

Fuente: elaboración propia.

Los datos recolectados mediante el instrumento de recolección de datos se analizaron mediante el software SPSS versión 23, realizando el análisis descriptivo de las ocho variables del aprendizaje permanente, así como la estadística de fiabilidad, pruebas de normalidad y análisis de componentes principales del instrumento aplicado en la investigación.

Así también se realizó el análisis estadístico descriptivo para identificar el nivel de desarrollo de las competencias para el aprendizaje permanente en los participantes.

Resultados

El análisis estadístico descriptivo por dimensiones (tabla 10.4) demostró que el aprendizaje permanente obtuvo un valor intermedio de 3.62 en la media de la escala de 1 a 5. Esto indica que los estudiantes tecnológicos participantes observaron que, regularmente y en buena medida, la universidad influye en su práctica del aprendizaje permanente. Esto es, que su institución influye comúnmente en las competencias específicas como comunicación en lengua materna, matemática y básica en ciencia y tecnología, digital, sociales y cívicas, emprendimiento, y conciencia y expresión cultural.

Tabla 10.4. *Estadística descriptiva por dimensiones*

	N	*Mínimo*	*Máximo*	*Media*	*Desviación estándar*	*Varianza*
Aprendizaje permanente	252	1.20	5.00	3.62	0.80	0.63
Comunicación en lengua materna	252	1.00	5.00	3.70	0.86	0.73
Comunicación en lengua extranjera	252	1.00	5.00	2.71	1.04	1.08
Competencia matemática y básica en ciencia y tecnología	252	1.00	5.00	3.38	0.86	0.74
Competencia digital	252	1.00	5.00	3.85	0.75	0.56
Aprender a aprender	252	1.00	5.00	3.80	0.75	0.57
Competencias sociales y cívicas	252	1.00	5.00	3.55	0.77	0.59
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	252	1.00	5.00	3.65	0.85	0.72
Conciencia y expresión cultural	252	1.00	5.00	3.22	0.94	0.89

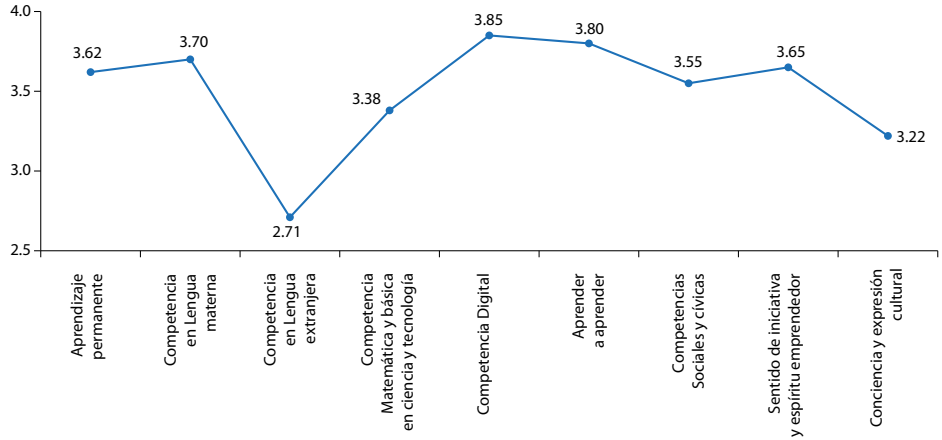
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se encontró que los estudiantes perciben una competencia específica en que su universidad influye muy poco: la comunicación en lengua extranjera. Pues los participantes externaron un nivel muy bajo de la influencia de su universidad en el dominio de otro idioma. Sobre todo en la dificultad para entender y expresarse en un idioma distinto y en la habilidad para escribir y leer en un segundo idioma. Esto a pesar de cursar durante sus estudios universitarios asignaturas obligatorias relacionadas con esta competencia.

Por otra parte, como se observa en la gráfica 10.1, la competencia con nivel elevado fue la competencia digital, donde la influencia institucional

tuvo un promedio casi de cuatro (3.85). Donde los estudiantes externaron que la universidad influye bastante en su práctica de las tecnologías de información, en sus habilidades para el uso de plataformas digitales, además de la búsqueda de artículos de investigación en bases de datos digitales.

Gráfica 10.1. *Estadística descriptiva por dimensiones*



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Esta investigación permitió identificar el nivel de las competencias para el aprendizaje permanente de un grupo de estudiantes universitarios de educación tecnológica superior. Los participantes obtuvieron en promedio un nivel regular de influencia de la institución en su aprendizaje permanente durante su formación profesional. Esto es, que los estudiantes de tecnología a nivel superior han desarrollado de forma regular las habilidades y conocimientos que les permiten afrontar los cambios de su entorno mediante la adaptabilidad y el desarrollo del pensamiento crítico.

En lo que refiere a la competencia digital, los participantes manifestaron tenerla bastante desarrollada en comparación con las otras habilidades. Esto concuerda con lo afirmado por Gabarda et al. (2022), acerca de que la formación tecnológica obliga al desarrollo de las competencias digitales. Asimismo, coincide con los hallazgos de González (2022), quien encontró un

nivel medio en las competencias digitales desarrolladas por los participantes de su estudio. De igual manera, este autor señala que el desarrollo de estas competencias en los últimos años responde a la necesidad de adaptarse a los entornos virtuales, en un principio a causa de la contingencia sanitaria.

En sentido contrario, la competencia en comunicación en lengua extranjera fue influenciada de forma muy baja por la institución. Puesto que los participantes externaron pocas habilidades en el dominio de un segundo idioma, como la dificultad para escribir y comprender el idioma inglés. Asumiendo, además, que la mayoría de los estudiantes de nivel superior en México se encuentran por debajo del promedio esperado del dominio de la lengua extranjera. Algunas posibles causas serían el elevado número de estudiantes en el salón de clases y la falta de materiales didácticos en ciertas universidades. Además de atribuirle posibles deficiencias en la metodología de enseñanza del idioma extranjero.

Concluyentemente, los resultados de la investigación demostraron la hipótesis de investigación acerca de las competencias desarrolladas en la educación tecnológica superior en el aprendizaje permanente. Demostrándose que estos jóvenes estudiantes afrontan de manera regular todas las dimensiones de las competencias del aprendizaje permanente, un nivel promedio de 3 sobre 5 en la escala. Siendo estas competencias: comunicación en lengua materna, dominio de otro idioma, competencia matemática-ciencias, competencia digital, aprender a aprender, sociales-cívicas, sentido emprendedor, y conciencia y expresión cultural.

Dejando para investigaciones futuras la intervención para el incremento y desarrollo en la competencia de comunicación en lengua extranjera. Pues esta competencia es la que menos ha influenciado la universidad en los participantes. Por lo cual es necesario establecer estrategias para impulsar esta competencia en los tecnólogos jóvenes universitarios.

Referencias

Álvarez, G. (2006), Lifelong Learning policies in Mexico: context, challenges and comparisons. *Compare*, *36*(3), 379-399.

Bataller, A. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas. *Onomazien*, *44*, 15-36. https://doi.org/10.7764/onomazein.44.02

Beltrón, J., Hernández, L., y Carrasco, T. (2019). Competencia modelación matemática: concepciones y situación diagnóstica en carreras de Ingeniería. *Revista Cubana de Educación Superior*, *38*(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200005&lng=es&tlng=es

Camargo Meléndez, M.P . (2016). La importancia de la educación en el desarrollo de competencias para la vida. En J. A. Trujillo Holguín y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 109-116). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Du-Pond, A. (2022). Modelo educativo por competencias ¿propuesta innovadora o una simulación de cambio en México?. *Revista Ra Ximhai*, *18*(2), 201-218. https://doi.org/10.35197/rx.18.02.2022.10.ad

González, M. (2022). La competencia digital de estudiantes universitariosEl caso de una universidad privada en la ciudad de Querétaro, México. En E. Aveleyra y Proyetti, M. (Coords.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp. 1056-1069). Octaedro.

Gabarda, V., Cuevas, N., Colomo, E., y Cívico, A. (2022). Competencias clave, competencia digital y formación del profesorado: percepción de los estudiantes de pedagogía. *Profesorado*, 26(2), 1-21. https://doi.org/1030827/profesorado.v26i2.21227

Jara Condori, L. E. (2024). El aprendizaje permanente: una necesidad en el siglo XXI. *Journal of Humanities Titicaca*, *2*(1), 11-18.

Monclús Estella, A., y Sabán Vera, C. (2015). 1995-2015: 20 años de aprendizaje permanente en la Unión Europea. *Revista Iberoamericana De Educación*, *69*(3), 93-116. https://doi.org/10.35362/rie693114

Prado, I., Peña, L., y Díaz, E. (2024). Teachers' and students' perspectives on the mastery, employability, and strengthening of university students in skills for lifelong learning. *Praxis*, *20*(2), 315-333.

Rodríguez, C. (2014), Developing Competencies under the National English Program for Basic Education in Mexico: Is It Possible? *MEXTESOL Journal*, *38*(2).

Rodríguez, C., y Neri, J. (2024). *Metodología de la Investigación: Recomendaciones Prácticas por Científicos Mexicanos*. Instituto Educativo de Formación Integral para el Desarrollo Social.

Ricart, C., Morán, T., y Kappaz, C. (2014). *Construyendo un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida en México*. BID.

11. Identificación de las competencias clave y empleabilidad de egresados del área económico-administrativa de la UTNG

María Carmen Lira Mejía*
Edith Magali Mejía Rodríguez**
Martha Soledad Landeros Guerra***
Silvia Frías Soria****

DOI: https://doi.org/10.52501/cc.409.11

Resumen

El presente capítulo pretende identificar las competencias clave de los egresados para analizar la pertinencia del perfil de egreso de los estudiantes del área económico-administrativa de la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato (UTNG) en relación con las competencias ocupacionales y humanas requeridas por el mercado laboral actual. La información se recopiló a través de un enfoque de investigación cuantitativa; mediante un estudio descriptivo, transversal, se aplicaron encuestas a egresados (2021-2024). Los resultados muestran que las competencias clave de estos egresados son las consolidadas en administración general, atención al cliente y supervisión, las competencias humanas más valoradas en ellos son: responsabilidad, trabajo en equipo, liderazgo e iniciativa, si bien existe una alta percepción de alineación entre la formación y las funciones laborales (84%), 38% considera escasa la coincidencia entre su carrera y su empleo actual, ya que evi-

* Doctora en Ciencias de la Educación e Innovación Educativa. Profesora, Universidad Tecnológica de Norte de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9082-9748 ; correo electrónico: mcarmenlira@utng.edu.mx
** Maestra en Administración de Personal. Profesora de tiempo completo, Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1347-0362
*** Maestra en Administración por la Universidad de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8026-0125
**** Doctorante en Innovación y Desarrollo Organizacional. Profesora de tiempo completo, Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato, México. ORCID: https://orcid.org/00000002-9553-6670

dencian deficiencias que, consideran, limitan su empleabilidad. De acuerdo con la pertinencia del perfil de egreso, el estudio concluye que es fundamental actualizar los programas formativos, sobre todo la parte práctica, mejorar los programas de idiomas y competencias tecnológicas digitales, reforzar la vinculación universidad-empresa y fomentar una cultura de aprendizaje continuo para mejorar la inserción y permanencia laboral de los egresados.

Palabras clave: *competencias clave, empleabilidad, egresados.*

Introducción

Las instituciones de educación superior, como la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato (UTNG), enfrentan el desafío constante de alinear sus perfiles de egreso con las competencias técnicas, humanas y socioemocionales que exige el entorno productivo contemporáneo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022).

Este trabajo tuvo como propósito identificar las competencias clave de los egresados y su vinculación con las demandas laborales del mercado actual, lo cual se hizo a partir de un estudio aplicado en 2024, que fue complementado con el análisis de las tendencias emergentes del mercado laboral. Esto permitió actualizar, dar vigencia y pertinencia a las carreras del área económico-administrativas de la UTNG.

Asimismo, el documento busca contextualizar las competencias requeridas. En esta línea, Marúm y de la Rosa (2001) señalan que los procesos de globalización y reconfiguración del mercado laboral demandan una redefinición constante de los perfiles profesionales, implicando ajustes en los contenidos curriculares y en las estrategias pedagógicas empleadas por las instituciones de educación superior (IES). Desde esta perspectiva, el perfil de egreso no puede concebirse como una estructura estática, sino como una visión dinámica, flexible y prospectiva, capaz de anticiparse a las exigencias del entorno laboral. En consecuencia, resulta fundamental integrar a los programas de estudio una sólida formación en habilidades socioemocionales y en competencias transversales, tales como el pensamiento crítico, la adaptabilidad al cambio, el liderazgo, la comunicación efectiva, el trabajo

colaborativo, la autonomía en el aprendizaje y la responsabilidad ética (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021).

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo-descriptivo, utilizando como instrumento un cuestionario estructurado, aplicado a egresados de las generaciones 2021 a 2024. Este instrumento permitió explorar diversas dimensiones del perfil de egreso, incluyendo los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas, la experiencia de inserción laboral, el nivel de desempeño profesional y la percepción sobre la calidad de la formación académica recibida. El análisis de los datos obtenidos permite identificar fortalezas y áreas de mejora del modelo educativo institucional, y reflexionar sobre su capacidad de adaptación ante las nuevas demandas del entorno productivo y socioeconómico (Zúñiga-Jara, 2020).

Planteamiento del problema

Los perfiles de egreso deben responder a un conjunto integral de competencias que trasciendan los conocimientos técnicos. Se espera que los egresados universitarios dominen también habilidades interpersonales, comunicativas, éticas y adaptativas, que les permitan desarrollarse eficazmente en contextos laborales diversos, globalizados y en constante evolución (Tobón, 2017).

Desde esta problemática se plantea la siguiente interrogante de investigación: ¿en qué medida las competencias ocupacionales y humanas adquiridas durante la formación profesional en la UTNG responden a las necesidades y desafíos actuales del mercado laboral, particularmente en las correspondientes al área Económico-Administrativo?

De acuerdo con la UTNG (2025), su misión institucional se orienta hacia una formación integral con enfoque técnico y humanista, que forme profesionales competentes, éticos y socialmente comprometidos. En este sentido, se espera que sus egresados demuestren dominio no sólo de conocimientos técnicos especializados, sino también de competencias blandas esenciales como la resolución de problemas, la comunicación efectiva, el liderazgo, la adaptabilidad, el trabajo en equipo y la responsabilidad social. Estas competencias son especialmente relevantes en entornos laborales caracterizados

por la incertidumbre, la innovación constante y la creciente interacción intercultural (Caballero-González et al., 2020).

Este estudio representa un aporte para la mejora continua de los programas educativos del área económico-administrativa de la UTNG, al ofrecer información diagnóstica que puede ser utilizada para fortalecer el vínculo universidad-sector productivo. Asimismo, contribuye a una formación más pertinente, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las recomendaciones internacionales en materia de educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

Contexto teórico

Competencias ocupacionales y humanas

Las competencias ocupacionales hacen referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para desempeñarse eficazmente en un contexto profesional específico. Por su parte, las competencias humanas abarcan aspectos personales, éticos y sociales que favorecen la convivencia, la comunicación y el liderazgo en los entornos laborales (Tobón, 2013).

Según la UNESCO (1998), la formación superior debe dotar al profesionista de herramientas que le permitan una inserción laboral ágil, con bajo costo de actualización funcional. Esto implica que la educación debe fomentar el aprendizaje autónomo, la adaptabilidad, la ética profesional, el liderazgo y la comunicación. Asimismo, estudios recientes señalan que las competencias blandas *(soft skills),* como la inteligencia emocional, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la proactividad se han convertido en factores decisivos para la empleabilidad (OCDE, 2023; et al., 2001).

Perfil de egreso

El concepto de perfil de egreso implica una construcción curricular que articula conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para res-

ponder a las demandas sociales y del mercado laboral (Ramírez, 2001). Complementariamente, el enfoque de competencias promueve una formación integral orientada al "saber, saber hacer y saber ser", garantizando que el egresado no sólo domine contenidos disciplinares, sino que posea habilidades blandas como liderazgo, comunicación y ética profesional (Tobón, 2005; Yadarola, 1999).

Asimismo, el perfil profesional se ve influido por la transformación del trabajo derivada de la globalización, la automatización y la digitalización. Según el Foro Económico Mundial (2023), las habilidades más demandadas para 2025 incluyen pensamiento analítico, resiliencia, aprendizaje activo, inteligencia emocional y manejo de tecnologías digitales. Esto obliga a las instituciones a reconfigurar sus planes de estudio y mecanismos de evaluación (OCDE, 2021).

Perfil de egreso y empleabilidad

El perfil de egreso son las competencias genéricas y específicas que el estudiante debe haber desarrollado al finalizar un programa educativo (López, et al., 2021). Este perfil debe alinearse con los propósitos institucionales y las exigencias del entorno socioeconómico para garantizar la pertinencia de la formación y su impacto en la empleabilidad. La alineación entre perfil y demandas del mercado se convierte en un factor determinante de la empleabilidad (Tünnermann Bernheim, 2008). En este sentido, la formación en áreas administrativas exige competencias como gestión del talento humano, comunicación efectiva, trabajo colaborativo y uso de tecnologías de la información. La empleabilidad se refiere a la capacidad de un egresado para obtener y mantener un empleo adecuado, adaptarse a nuevas situaciones laborales y desarrollarse profesionalmente (Yorke, 2006).

Tendencias del mercado laboral

El mercado laboral actual se caracteriza por la digitalización, la automatización, el teletrabajo y la necesidad de formación continua. Las competen-

cias digitales, el dominio de idiomas, el pensamiento analítico, la resolución de problemas complejos y la atención personalizada al cliente son cada vez más valoradas (Foro Económico Mundial, 2023). En el caso de las profesiones del área económico-administrativa, destacan nuevas demandas como el uso de software administrativo, gestión de datos, herramientas de Gestión de Relación con los Clientes (CRM, por sus siglas en inglés) y marketing digital (Marúm y De la Rosa, 2001).

Las nuevas dinámicas laborales exigen profesionales flexibles, con dominio de habilidades blandas, pensamiento crítico y experiencia práctica. Las áreas como atención al cliente, análisis de datos, administración digital y marketing relacional tienen una alta demanda (OCDE, 2023).

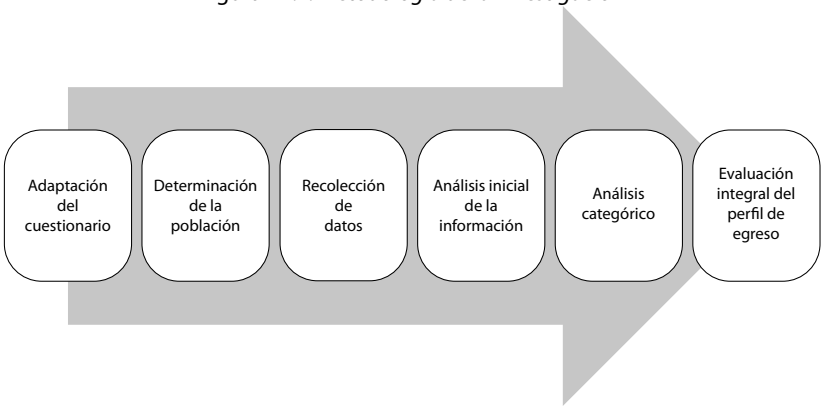
Demandas actuales del mercado laboral

1. Competencias de alto impacto. Investigaciones muestran que las competencias blandas como liderazgo ético, comunicación asertiva, resolución de problemas, creatividad, innovación, trabajo en equipo y aprendizaje continuo son clave para competir con éxito en mercados dinámicos (Aicad Business School, s. f.). También se exige alfabetización digital, incluyendo manejo de software de oficina avanzado, CRM, herramientas de gestión de proyectos y seguridad informática.
2. Atención al cliente y administración. Para roles administrativos y de atención al cliente se demanda comunicación efectiva (verbal, escrita, escucha activa), manejo profesional de quejas y retroalimentación, actitud orientada al cliente y resolución eficiente de problemas (Echeverría Samanes, 2001).
3. Impacto de la digitalización e Inteligencia Artificial (IA). La automatización y la IA están transformando roles administrativos rutinarios, tareas como agendar, procesar documentos o generar reportes están siendo automatizadas, los profesionales administrativos deben enfocarse ya en funciones estratégicas como la gestión de proyectos, coordinación, análisis de datos y mejora continua, de igual manera las empresas también exigen formación continua y *reskilling* para adaptarse rápidamente (Endalia, 2025).

Metodología

Dado que la inserción laboral de los egresados depende en gran medida de la correspondencia entre su formación profesional y las necesidades del entorno productivo, se consideró necesario emplear un enfoque metodológico que permitiera obtener información representativa de dicha relación, para lo cual se consideraron los siguientes pasos:

Figura 11.1. *Metodología de la investigación*



Fuente: la recolección de datos se realizó mediante un cuestionario adaptado de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, aplicado a egresados del área económico-administrativa de la UTNG pertenecientes a las generaciones 2021 a 2024.

Tabla 11.1. *Egresados del área económico administrativo*

Año	*Egresados totales*	*Contaduría*		*Administración*		*Negocios y Mercadotecnia*	
		TSU	*Licenciatura*	*TSU*	*Licenciatura*	*TSU*	*Licenciatura*
2021	482	57	46	125	111	71	72
2022	445	58	56	92	112	74	53
2023	393	44	44	82	94	71	58
2024	384	384	44	44	82	94	71
Total	1 704	213	199	366	395	285	246

Nota: para la selección de la muestra se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, integrado por 80 egresados encuestados, esta muestra se considera un dato exploratorio, con fines descriptivos.

El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado, previamente aplicado en el estudio de seguimiento, con escalas tipo Likert para medir

percepciones, competencias adquiridas y pertinencia de la formación. El instrumento, compuesto por 58 ítems, abarcó aspectos como datos generales, formación académica (técnico superior universitario [TSU] y licenciatura), evaluación del desempeño académico, situación laboral, superación profesional, habilidades y conocimientos adquiridos, área de desempeño y perfil socioeconómico.

Las variables e indicadores retomaron definiciones operativas ya establecidas, codificadas para su análisis estadístico. Los datos fueron recolectados a través de formularios digitales y procesados con herramientas estadísticas básicas. Una vez organizada la información, se efectuó un análisis categórico orientado a retroalimentar el proceso formativo y generar insumos para la evaluación integral del perfil de egreso.

El análisis inicial se enfocó en identificar los conocimientos teóricos y prácticos vinculados con el contexto laboral real de los egresados, tomando como referencia las competencias terminales definidas en el mapa curricular. La triangulación con literatura científica permitió establecer relaciones significativas entre las competencias desarrolladas durante la formación y las demandas del mercado laboral actual.

Resultados y discusión

La presente sección expone los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de la información recopilada mediante la investigación y las encuestas aplicadas a los egresados del área económico-administrativa de la UTNG durante el periodo 2021-2024.

Los resultados revelan que 75% de los egresados son mujeres, en su mayoría entre 20 y 25 años, solteras, con estudios concluidos en TSU y/o licenciatura; 81% de los estudiantes de TSU concluyó su carrera en 2 años y 69% de los estudiantes de licenciatura logró un promedio de 9, lo que denota un alto rendimiento académico.

La mayoría (72%) está actualmente empleada, y 50% cuenta con contrato por tiempo indefinido.

Tabla 11.2. *Perfil actual y perfil detectado*

Carrera	*Perfil actual*	*Perfil detectado*
	Los egresados están formados para desempeñarse en puestos como…	***Los egresados realizan principalmente funciones de…***
Lic. en Negocios y Mercadotecnia	Desarrollo de estrategias de mercado. Gestión de ventas y comercialización. Análisis de mercado y del consumidor. Emprendimiento y desarrollo de nuevos proyectos de negocio.	Actividades administrativas, atención al cliente, publicidad y supervisión.
Lic. en contaduría	Contabilidad general, auditoria, contraloría, asesoría fiscal, análisis de costos, asesor financiero, y emprendedor, entre otros roles en el ámbito empresarial y de gestión.	
Lic. Administración	Gestión de personal y recursos humanos. Planificación, organización, dirección y control de organizaciones. Análisis y mejora de procesos administrativos. Liderazgo de equipos de trabajo.	

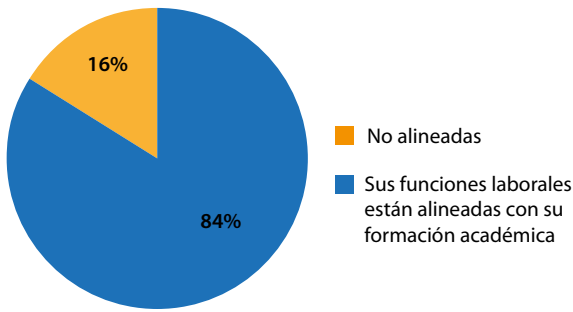
Nota: hay coherencia entre las áreas de inserción laboral identificadas (administración, atención al cliente, publicidad, supervisión) y las tendencias globales, coinciden con el perfil de egreso de carreras como Capital Humano y Contaduría. Sin embargo, el estudio muestra que muchas competencias clave se desarrollan en el trabajo, no en la universidad. Esto pone en evidencia una necesidad urgente de actualizar los programas y metodologías educativas. Existe una coincidencia entre las funciones desempeñadas (administración, atención al cliente) y los sectores que demandan estas habilidades.

Tabla 11.3. *Identificación de competencias clave*

Competencias clave ocupacionales	*Competencias clave humanas*	*Competencias clave carencias detectadas*
• Administración	• Responsabilidad	• Prácticas de laboratorio
• Atención al cliente	• Trabajo en equipo	• Lenguas extranjeras
• Publicidad	• Liderazgo	• Competencias digitales (manejo de software especializado)
• Supervisión	• Iniciativa	

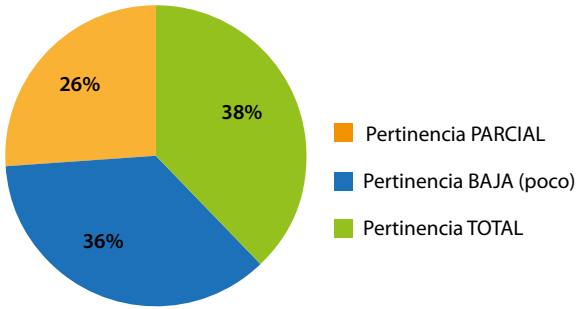
Nota: se identifica que habilidades como administración general, manejo de paquetes computacionales y análisis de puestos fueron desarrolladas en el trabajo, no durante la carrera.

Gráfica 11.1. *Pertinencia en los planes académicos y el mercado laboral*



Nota: 84% de los egresados reportó que sus funciones laborales están alineadas con su formación académica, lo cual valida la pertinencia del currículo institucional

Gráfica 11.2. *Pertinencia dentro de 84% alineado*



Nota: no obstante, de este total, sólo 36% considera que su empleo coincide completamente con su preparación, lo que sugiere una brecha entre formación y práctica laboral. La falta de experiencia y la escasa oferta de empleo en la región son factores limitantes para una adecuada inserción laboral (UTNG, 2024); 38% percibe que su trabajo coincide poco con su carrera, lo cual revela una posible desconexión entre teoría y práctica.

La escasa experiencia laboral previa limita las oportunidades de colocación, a pesar del buen desempeño académico (promedio de 9 en la mayoría de los egresados). Esto se refuerza, ya que los egresados que realizaron estadías académicas con éxito tuvieron mayor probabilidad de obtener empleo antes de concluir sus estudios, lo cual refuerza la importancia del aprendizaje basado en la práctica. La UTNG destaca en este aspecto al incorporar estadías profesionales como eje formativo, alineado con el modelo educativo de universidades tecnológicas (UTNG, 2024).

Discusión

A partir del análisis de los datos obtenidos, es posible reconocer varias tendencias y retos que están moldeando el panorama laboral para quienes egresan de programas administrativos, como los que ofrece la UTNG.

Tendencias actuales en el ámbito administrativo

Uno de los cambios más visibles es la creciente presencia femenina en estas áreas. La mayoría de las personas egresadas son mujeres jóvenes, lo que

indica una transformación positiva en la participación de las mujeres dentro del sector administrativo. Este fenómeno puede entenderse como resultado de un entorno laboral más incluyente y de una reconfiguración social que ha favorecido la diversidad de talentos.

En cuanto a las funciones que desempeñan los egresados, se observa una concentración en actividades relacionadas con la atención al cliente, supervisión y gestión de procesos. Este enfoque responde a un mercado que prioriza tanto la calidad del servicio como la eficiencia en la operación diaria.

Además, se ha reafirmado la importancia de las estadías profesionales como parte del proceso formativo. Estas experiencias permiten a los estudiantes acercarse al mundo laboral antes de egresar, mejorando sus posibilidades de empleabilidad y desarrollando competencias en contextos reales. También es destacable el papel que aún juega el desempeño académico. Aunque la experiencia práctica es crucial, un buen promedio sigue siendo considerado un indicador positivo en muchos procesos de selección, sobre todo en contextos laborales más competitivos.

Empleabilidad de egresados del área económico-administrativa

Un hallazgo relevante es que 84% de los egresados considera que sus actividades laborales están relacionadas con lo aprendido en su formación universitaria, lo que respalda la pertinencia del diseño curricular. No obstante, sólo 36% señala una coincidencia plena entre su empleo y su preparación académica, mientras que 38% percibe una relación baja. Esta discrepancia sugiere la existencia de una brecha entre los contenidos teóricos abordados en las aulas y las competencias que realmente se requieren en el ejercicio profesional, especialmente en funciones administrativas y de atención al cliente, donde muchas habilidades se adquieren directamente en el entorno laboral.

Aunque los estudiantes reconocen el valor de estas habilidades, su desarrollo dentro del entorno educativo formal es aún insuficiente. Esto pone de relieve la necesidad de incorporar metodologías activas —como el apren-

dizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas reales— que favorezcan la adquisición de competencias blandas esenciales para el mundo laboral.

Un factor que incide de forma positiva en la empleabilidad es la realización de estadías profesionales. Los egresados que participaron en estas experiencias tuvieron mayores posibilidades de integrarse al mercado laboral incluso antes de concluir sus estudios. Este dato subraya la importancia del aprendizaje práctico como parte del modelo educativo de las universidades tecnológicas. No obstante, es fundamental que dichas estadías se realicen en entornos alineados con la formación del estudiante, y que cuenten con procesos de evaluación claros y estructurados que permitan retroalimentación efectiva.

Pertinencia con el perfil actual

Los resultados obtenidos permiten valorar la pertinencia del perfil de egreso en relación con las competencias ocupacionales y humanas que demanda el entorno laboral contemporáneo. Si bien existe una correspondencia general entre el perfil de egreso y las áreas en las que se insertan laboralmente los estudiantes, es evidente la necesidad de reforzar la formación práctica, actualizar los contenidos académicos y ampliar la capacitación en habilidades técnicas y humanas. Esto contribuirá a reducir la brecha entre la formación universitaria y las exigencias del mundo del trabajo, favoreciendo una transición más fluida y eficaz hacia el empleo, y elevando la calidad y pertinencia de la educación superior tecnológica.

Desafíos por atender en la formación administrativa

Uno de ellos es la distancia que todavía persiste entre lo que se enseña en las aulas y lo que realmente se requiere en el trabajo. Muchas veces, las habilidades prácticas como el manejo de software, los idiomas o la interpretación de análisis organizacionales se desarrollan de forma tardía o fuera del espacio educativo.

También es evidente que la falta de experiencia profesional representa un obstáculo, a esto se suma una preparación insuficiente en el uso de herramientas digitales y en el desarrollo de simulaciones laborales. En un mundo cada vez más digitalizado, contar con estas competencias es vital para responder a las demandas del entorno.

Al salir de la universidad, muchos jóvenes enfrentan dificultades para encontrar empleos que se ajusten a su perfil, lo cual limita su desarrollo inicial y retrasa su integración al mercado laboral, la oferta de empleos en ciertas regiones sigue siendo escasa. Esta realidad obliga a muchos egresados a desempeñarse en puestos alejados de su formación o expectativas, lo que puede generar desmotivación y desaprovechamiento de sus capacidades.

Hacia una formación más pertinente e integral

El contexto actual exige que los perfiles de egreso sean más completos, integrando conocimientos técnicos, experiencia real y habilidades personales. Para lograrlo, es clave fomentar alianzas estratégicas entre las universidades, las empresas y el sector público, que permitan una formación más cercana a la realidad laboral.

La implementación de esquemas de formación dual, programas de actualización continua y el uso de plataformas tecnológicas puede hacer la diferencia. Asimismo, es fundamental promover una cultura de mejora constante que motive tanto a estudiantes como a docentes a innovar, adaptarse y comprometerse con su entorno.

Conclusiones

El presente estudio ha permitido identificar hallazgos significativos sobre la pertinencia del perfil de egreso del área económico-administrativa de la UTNG en relación con las demandas actuales del mercado laboral. Uno de los aspectos más relevantes es la notable participación femenina entre los egresados, predominando mujeres jóvenes de entre 20 y 25 años. Este dato no sólo refleja una transformación en la matrícula universitaria, sino que

también evidencia avances en materia de equidad de género en la educación superior y en el acceso a oportunidades profesionales (UNESCO, 2021).

Desde el punto de vista académico, se observa un desempeño destacado por parte del estudiantado: 81% de los alumnos del nivel TSU culmina sus estudios en el tiempo estipulado, y los egresados de licenciatura reportan un promedio general de calificaciones de 9. Este logro académico indica un compromiso sólido con el proceso formativo, aunque no exento de retos en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (Tobón, 2013).

Respecto a la percepción de pertinencia formativa, 84% de los egresados considera que existe una relación entre su formación universitaria y las funciones que desempeña en el ámbito laboral. Sin embargo, sólo 36% señala que dicha relación es plena, lo cual revela una brecha persistente entre la teoría impartida y la práctica profesional cotidiana. Esta brecha se manifiesta especialmente en áreas como el dominio de idiomas, el análisis de puestos de trabajo y el desarrollo de competencias digitales, habilidades consideradas clave en el entorno laboral contemporáneo (OCDE, 2022; WEF, 2023).

En este sentido, se logra el objetivo principal del estudio, el cual consiste en identificar las competencias clave requeridas por el mercado laboral y contrastarlas con aquellas adquiridas durante la formación universitaria. También se cumple el objetivo complementario de analizar las necesidades de formación y desarrollo profesional en actividades administrativas y de atención al cliente, constatando que muchas de estas habilidades se consolidan fuera del entorno académico, en contextos laborales reales, mediante la experiencia práctica (Zabala y Arnau, 2007).

Un hallazgo particularmente revelador es la importancia estratégica de las estadías profesionales. Estas prácticas no sólo incrementan la empleabilidad, sino que también permiten a los estudiantes adquirir competencias aplicadas desde etapas tempranas. A ello se suma el papel fundamental de las competencias humanas y socioemocionales, como la responsabilidad, el liderazgo, la capacidad de trabajo en equipo y la iniciativa. Aunque estas habilidades son ampliamente valoradas por empleadores y estudiantes, se requiere su fortalecimiento en el aula mediante metodologías activas de aprendizaje, como el aprendizaje basado en proyectos o casos (Barrón y Darling-Hammond, 2010; Goleman, 2015).

Asimismo, se detecta una necesidad urgente de actualizar el currículo para incorporar formación en herramientas digitales, lenguas extranjeras, simuladores empresariales, análisis organizacional y estrategias de aprendizaje práctico. Esta actualización responde a la creciente demanda de profesionales que sean adaptables, autónomos, éticos y capaces de desenvolverse en entornos globalizados, inciertos y altamente tecnológicos (Autor et al., 2020; Salinas, 2020).

Potencial del estudio para derivar en proyectos futuros

Los hallazgos del estudio abren múltiples oportunidades para el desarrollo de proyectos institucionales y de vinculación entre la UTNG y el sector productivo. Entre las líneas de acción prioritarias destacan:

1. Rediseño curricular por competencias: iniciativa institucional orientada a incorporar nuevas competencias digitales, socioemocionales y técnicas de alta demanda, integrando módulos de formación práctica más robustos y adaptados al contexto actual (Tobón, 2013).
2. Fortalecimiento de estadías profesionales: diseño de un sistema más riguroso de evaluación y seguimiento que asegure su alineación con el perfil de egreso, garantizando una retroalimentación sistemática y efectiva (Zabalza, 2007).
3. Programa de certificaciones laborales: desarrollo de cursos cortos y certificaciones en áreas estratégicas —idiomas, software especializado, análisis de datos y atención al cliente— en colaboración con empresas y organismos externos (CEPAL, 2021).
4. Alianzas con el sector empresarial: impulso a convenios con empresas regionales que faciliten prácticas profesionales, inserción laboral, formación dual y actualización docente, fortaleciendo la pertinencia de la oferta educativa (UNESCO-IESALC, 2022).
5. Laboratorios de simulación administrativa: implementación de entornos que permitan al estudiantado practicar habilidades en escenarios simulados, incrementando su preparación y competitividad (Salinas, 2020).

6. Sistema de seguimiento a egresados: creación de una base de datos dinámica que permita monitorear trayectorias profesionales, identificar tendencias del mercado y evaluar la pertinencia del perfil de egreso de forma continua (OCDE, 2022).
7. Proyectos de investigación aplicada: diseño de estudios colaborativos entre el ámbito académico y el sector productivo para analizar los cambios del entorno laboral y co-crear soluciones educativas adaptadas a la realidad regional (Barrón y Darling-Hammond, 2010).

En conjunto, este estudio no sólo ofrece un diagnóstico claro de las fortalezas y áreas de mejora del perfil de egreso en el área económico-administrativa de la UTNG, sino que también constituye una base sólida para la toma de decisiones estratégicas, el diseño de políticas educativas internas y la generación de proyectos de impacto social y económico en el norte de Guanajuato.

Referencias

Aicad Business School (s. f.). *Competencias de alto impacto*. https://www.aicad.es/

Autor, D., Mindell, D., y Reynolds, E. (2020). *The Work of the Future: Building Better Jobs in an Age of Intelligent Machines*. MIT Task Force on the Work of the Future.

Barrón, B., y Darling-Hammond, L. (2010). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. George Lucas Educational Foundation.

Caballero-González, Y., Pérez-López, M. C., y Martínez-Suárez, P. C. (2020). Competencias profesionales en entornos de incertidumbre: Un enfoque socioformativo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 111-130. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.592

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). *Educación y habilidades para el siglo XXI en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021). *La educación técnica y profesional en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.

Echeverría Samanes, B. (2001). *Competencias y ocupaciones: La gestión por competencias en la empresa y en la formación*. UOC.

Endalia (2025). *Tendencias en digitalización y gestión del talento*. https://www.endalia.com/

Foro Económico Mundial (2023). *The Future of Jobs Report 2023*.

Goleman, D. (2015). *Inteligencia emocional*. Kairós.

López, C. F., Huamán, L. A., y Aguirre, C. F. (2021). El perfil de egreso y la empleabilidad: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 201-214.

Marúm, E., y de la Rosa, V. (2001). Competencias y perfiles profesionales en el contexto de la globalización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-17.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2022). *Vinculación universidad-empresa en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023). *Skills Outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2022). *Education at a Glance 2022*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021). *Skills for jobs: Reshaping policies for training*.

Ramírez, A. J. (2001). *Diseño curricular y perfil de egreso en educación superior*. Limusa.

Salinas, J. (2020). Innovación educativa y competencias digitales en la universidad. *Revista de Educación a Distancia*, 20(63), 1-22. https://doi.org/10.6018/red.409911

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2017). *El enfoque socioformativo de las competencias*. Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2013). *Socioformación y sociedad del conocimiento*. Ecoe Ediciones.

Tünnermann Bernheim, C. (2008). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.

Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato (2024). *Informe de seguimiento de egresados 2021-2024 del área económico-administrativa.* Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato.

Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato (2025). *Misión, visión y valores institucionales*. Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato.

World Economic Forum (2023). *Future of Jobs Report 2023*.

Yadarola, M. A. (1999). *Competencias profesionales y empleabilidad en el mercado global*. Paidós.

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is - what it is not. Learning & Employability Series 1*. The Higher Education Academy.

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea Ediciones.

Anexo
Evaluación de competencias para la vida: diagnóstico en estudiantes universitarios de Administración

Institución:	
Género: Hombre ◯ Mujer ◯	Semestre: ◯
¿Trabajas o has trabajado? Sí ◯ No ◯	¿Tu familia tiene o ha tenido un negocio? Sí ◯ No ◯

Evalúa que tanto la universidad influye o ha influido en:

Escala: MP = Muy poco; P = Poco; R = Regular; B = Bastante; M = Mucho

Aprendizaje permanente

Influencia de la universidad en:	MP	P	R	B	M
Capacidad para enfrentar la vida laboral	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad para enfrentar la vida empresarial	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad para enfrentar la vida social	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad para enfrentar la vida personal	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad para enfrentar eventos inesperados y desafortunados	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad para identificar oportunidades y aprovecharlas	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad para enfrentar la vida (laboral, empresarial, social, personal, …)	◯	◯	◯	◯	◯

Comunicación en lengua materna

Influencia de la universidad en:	MP	P	R	B	M
Capacidad de comunicación escrita, gramática y ortografía	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad de expresión oral y comunicarse con otras personas	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad de escuchar y entender a otra persona	◯	◯	◯	◯	◯

Comunicación en lenguas extranjeras

Influencia de la Universidad en:	MP	P	R	B	M
Dominio de otro idioma	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad de escuchar, hablar y entender en otro idioma	◯	◯	◯	◯	◯
Habilidad de leer y escribir en otro idioma	◯	◯	◯	◯	◯

Competencia matemática en ciencia y tecnología

Influencia de la universidad en:	MP	P	R	B	M
Análisis e interpretación de datos	◯	◯	◯	◯	◯
Plantear y resolver problemas a través de las matemáticas	◯	◯	◯	◯	◯
Uso de metodologías e investigación científica	◯	◯	◯	◯	◯

Competencia digital

Influencia de la universidad en:	MP	P	R	B	M
Uso de las Tecnologías de la Información (TIC)	◯	◯	◯	◯	◯
Buen uso de Microsoft Office (Word, Excel, Power Point)	◯	◯	◯	◯	◯
Uso de plataformas digitales para el aprendizaje	◯	◯	◯	◯	◯
Uso responsable de las TIC	◯	◯	◯	◯	◯
Uso de base de datos y búsqueda de artículos de investigación en línea	◯	◯	◯	◯	◯
Uso de internet para buscar información de interés	◯	◯	◯	◯	◯

Aprender a aprender

Influencia de la universidad en:	MP	P	R	B	M
Capacidad analítica, formación y pensamiento crítico	◯	◯	◯	◯	◯
Trabajo en equipo	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad de aprender por uno mismo	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad para aprender a pensar, evaluar y actuar	◯	◯	◯	◯	◯
Buscar oportunidades de aplicar lo aprendido	◯	◯	◯	◯	◯

Competencias sociales y cívicas

Influencia de la universidad en:	MP	P	R	B	M
Identificar problemas de tu colonia o comunidad	◯	◯	◯	◯	◯
Involucramiento para resolver los problemas de la comunidad	◯	◯	◯	◯	◯
Participar en mejoras de la escuela	◯	◯	◯	◯	◯
Autocuidado de la salud física y mental	◯	◯	◯	◯	◯
Cuidado del medio ambiente y los recursos naturales	◯	◯	◯	◯	◯
Servicio comunitario o trabajo de voluntariado	◯	◯	◯	◯	◯
Respeto a los padres, la familia, amigos y al prójimo	◯	◯	◯	◯	◯
Respeto y atención a personas mayores y grupos vulnerables	◯	◯	◯	◯	◯
Respeto a las diferencias de género y a la pareja	◯	◯	◯	◯	◯
Manejo del estrés y la frustración	◯	◯	◯	◯	◯
Civilidad y respeto a las leyes	◯	◯	◯	◯	◯
Mantener una alimentación saludable	◯	◯	◯	◯	◯
Mantenerte informado sobre los principales acontecimientos	◯	◯	◯	◯	◯
Honestidad, integridad, justicia	◯	◯	◯	◯	◯
Participación democrática (votaciones y organización ciudadana)	◯	◯	◯	◯	◯

Iniciativa y espíritu empresarial

Influencia de la universidad en:	MP	P	R	B	M
Formación emprendedora y capacidad de generar ingresos propios	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad de negociar	◯	◯	◯	◯	◯
Facilidad para tomar decisiones	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad para identificar oportunidades para obtener beneficio	◯	◯	◯	◯	◯
Capacidad de generar ideas y convertirlas en acciones	◯	◯	◯	◯	◯
Habilidad para ser líder de proyectos	◯	◯	◯	◯	◯
Práctica de algún oficio	◯	◯	◯	◯	◯

Conciencia y expresión cultural

Influencia de la universidad en:	MP	P	R	B	M
Practicar actividades deportivas	◯	◯	◯	◯	◯
Realizar actividades recreativas	◯	◯	◯	◯	◯
Práctica de actividades artísticas	◯	◯	◯	◯	◯
Realizar actividades culturales	◯	◯	◯	◯	◯
Respeto a la diversidad de expresiones artísticas y culturales	◯	◯	◯	◯	◯

European Commission (2018). *Commission Staff Working Document. Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning.*

The Council of The European Union (2018). *Official Journal of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7

Sobre los autores

Juan Carlos Neri Guzmán

Doctor en Ciencias Económicas con especialidad en Ciencias de la Gestión por la University of Social Sciences in Łódż, Polonia, con Maestría en Desarrollo Regional con Especialidad en Desarrollo Urbano por el Colegio de la Frontera Norte y, Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I) con especialidad en Política Económica. Profesor en la Universidad Politécnica de San Luis Potosí (UPSLP). Tiene el Reconocimiento a Perfil otorgado por el Comité Evaluador del Prodep de la Secretaría de Educación Pública (SEP), obtuvo el Premio Potosino de Investigación Científica y Tecnológica 2024 en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades en la Categoría de Investigador consolidado otorgado por el Consejo Potosino de Ciencia y Tecnología (Copocyt), es líder-fundador del Cuerpo Académico Consolidado "Desarrollo Local y Competitividad Empresarial", es miembro del Sistema Estatal de Investigadores de San Luis Potosí, es reconocido como Investigador Nacional por el Conacyt. Participa activamente en redes de investigación, productivas, gubernamentales y empresariales donde ha coordinado diversos proyectos. Es fundador de la Red de Investigación Regional y de la Colección "Triple Hélice". Tiene en su haber la publicación de diversos libros, capítulo y artículos de investigación-divulgación y ha participado en diferentes ponencias tanto a nivel nacional como internacional. Ha impartido cátedra a nivel licenciatura y posgrado en diferentes instituciones del país y ha coordinado diversas tesis a nivel licenciatura y posgrado. Sus líneas de investigación se identifican con el Desarrollo Regional, la Planeación estratégica y prospectiva, los Siste-

mas de Información, Agrupamientos industriales y Tópicos en economía. Publicaciones mas recientes:

Neri Guzmán, J. C., González ramírez, P. I., Becerra Bizarrón, M. E., y Domínguez Valdez, B. M. (2025). Infraestructura de emprendimiento y su relación con la intención emprendedora. *Sinécdica,* (64). https://doi.org/10.31391/GOLW4468

Neri Guzmán, J. C., González Ramírez, P. I., Becerra Bizarrón, M. E., y Domínguez Valdez, B. M. (2023). University Infrastructure as a Factor Influencing Entrepreneurial Intention: A Structural Equation Model. En J. Andrés-Christen, R. Fuentes-García, G. Núñez-Antonio, S. Pérez y A. Riva-Palacio (Eds.), *Statistics, Society and Environment* (pp. 159-174). Springer.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2711-6797

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=bRN8DAMAAAAJ&hl=es

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Juan-Neri-Guzman

Carlos Alberto Rodríguez Castañón

Doctor en Desarrollo Económico y Sectorial Estratégico por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), cuenta con un posgrado en Marketing Estratégico en los Negocios por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Profesor investigador y líder del cuerpo académico de investigación Desarrollo Humano y Competencias Globales. Ha publicado diversos artículos científicos en congresos nacionales e internacionales, revistas indexadas y arbitradas. Coordinador y coautor de 13 libros. Actualmente es coordinador de la Academia de Desarrollo Humano de la Universidad Politécnica de Guanajuato. Publicaciones más recientes:

Rodríguez Castañón, C. A. (Coord.) ((2025). *La Psicología del Mexicano en el siglo XXI.* Instituto Educativo de Formación Integral para el Desarrollo Social.

Rodríguez Castañón, C. A. (Coord.) (2024). *El poder de hablar en público. El arte de conectar con las personas.* Universidad Politécnica de Guanajuato.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7495-8674

Academia: https://independent.academia.edu/CarlosAlbertoRodr

Liliana de Jesús Gordillo Benavente

Doctora en Dirección y Mercadotecnia. Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT), en Tulancingo de Bravo, Hidalgo, México, en el área de Investigación y posgrado, ha sido coordinadora del

programa educativo del Doctorado en Ciencias de la Gestión Administrativa de la UPT, durante el año 2019 al 2020, pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) Secihti, nivel I, tiene Reconocimiento de perfil deseable ante Prodep, pertenece al Cuerpo Académico de Desarrollo Empresarial nivel consolidado, alimentando la línea de investigación de Mercadotecnia aplicada a las organizaciones, es autora y coautora de artículos en revistas arbitradas e indexadas a nivel nacional e internacional, ha sido autora y coautora de capítulos de libros en editoriales de alto prestigio, ha fungido como evaluadora de artículos y capítulos de libro a nivel nacional e internacional, ha sido evaluadora de programas incorporados al PNPC del Secihti, ha sido evaluadora de cuerpos académicos del Prodep, funge como director de tesis de nivel maestría y doctorado. Pertenece a varias redes de investigación a nivel nacional e internacional.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9982-7283

Veronica Elizabeth Trujillo Martinez

Doctora en Tecnología Educativa en 2021 por el Centro Universitario Mar de Cortés, complementado con una Maestría en Ciencias de la Educación. Además, cuenta con diversos diplomados en áreas clave para la innovación educativa, tales como Inteligencia Artificial en Educación, Competencias Digitales para la Enseñanza y Herramientas metodológicas para la formación basada en competencias profesionales, lo que refleja su compromiso con el desarrollo profesional continuo y la implementación de nuevas tecnologías y metodologías en la educación. Es una destacada docente e investigadora con formación avanzada en tecnología educativa, mypes, educación y estudios de género. Su trayectoria académica está marcada por reconocimientos como el Doctorado Honoris Causa en Educación Superior, otorgado en 2023 por el Centro de Asesoría Profesional Paulo Freire y la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, así como su membresía en organismos nacionales e internacionales, incluyendo el SNII del Conacyt nivel Candidata, y Redes Latinoamericanas en Administración, Negocios y Estudios de género. Desde el 2013, ha aportado como docente investigadora en la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca (UTVCO), especialmente en la Carrera de Gastronomía, así como en programas de maestría y doctorado a nivel estatal y nacional. Su compromiso con la formación académica se extiende a la evaluación y arbitraje de trabajos científicos, el desarrollo curricular y la colaboración en estándares nacionales de competencia laboral. Ha participado activamente en comi-

tés científicos y de acreditación, liderando procesos clave para la mejora de la Educación Superior Tecnológica en México. Su aporte académico incluye una amplia producción científica, que abarca capítulos de libro, artículos y carteles científicos, con temáticas enfocadas en la innovación educativa, la salud emocional de los estudiantes, las micro y pequeñas empresas, la industria 4.0, y el uso de la inteligencia artificial como herramienta educativa. Su trabajo ha sido reconocido en escenarios nacionales e internacionales, donde también colabora como conferencista. Se distingue por sus valores personales de responsabilidad, colaboración, puntualidad, respeto, empatía y tolerancia, que guían tanto su labor académica como su desarrollo profesional.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8459-6571

Mauricio Orlando Arias Carrasco

Doctorante en Educación con estudios en Formación Docente. Su experiencia profesional ha sido como profesor de educación básica en el subsistema de telesecundarias, en media superior y superior, en el cual impartió las asignaturas de Sociología de la educación, Pensamiento educativo moderno y contemporáneo, Educación multicultural e intercultural y Habilidades docentes. También dirigió y coordinó el área de Comunicación Social del Instituto Estatal de Ecología del Estado de Oaxaca e impartió cursos de educación ambiental. Ha realizado publicaciones de artículos científicos sobre características de estudiantes de educación media superior y el uso de material didáctico en instituciones de educación superior no presencial. Participó como ponente en los foros de consulta sobre la Legislación secundaria en materia educativa organizado por la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Superior y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Asimismo, ha participado como ponente en diversos espacios académicos para la divulgación de resultados de trabajos de investigación. Se desempeñó como asesor del rector de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO) en el periodo 2016-2022 y actualmente es coordinador de Planeación y docente de la Facultad de Gastronomía de la UABJO, por último, es miembro de la Red Internacional de Investigación y Estudios de Gastronomía (RIIEG).

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0628-6059

Ana Laura Arteaga Cervantes

Doctora en Administración por la Universidad de Celaya, Maestra en Administración por la Universidad del Centro del Bajío, cuenta con experiencia de más de 20 años en empresas privadas, asesorando en aspectos relacionados con administración, mercadotecnia, gestión de proyectos y emprendimiento. Docente con más de 28 años de experiencia a nivel media superior, superior y posgrado. Actualmente es profesora titular de la Universidad Politécnica de Guanajuato donde también ha realizado diversas funciones administrativas, entre las que se encuentra presidenta de academia por 13 años, coordinadora de modalidad sabatina de la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial de marzo del 2020 a diciembre del 2023. Cuenta con más de 25 publicaciones entre artículos y capítulos de libro presentados en congresos, revistas arbitradas e indexadas.
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4327-8988

Georgina Arteaga Cervantes

Maestra en Docencia por la Universidad del Centro del Bajío. Licenciada en Administración de Empresas por el Instituto Tecnológico de Celaya, Actualmente es profesora titular en la Universidad Politécnica de Guanajuato y consultora independiente. Cuenta con más de 30 años de experiencia en los sectores empresariales público y privado, desempeñándose en diversas áreas estratégicas relacionadas con la administración, consultoría, gestión de proyectos, desarrollo organizacional y liderazgo empresarial. Paralelamente, ha desarrollado una sólida trayectoria en el campo educativo a nivel superior como docente y coordinadora académica.
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-1261-7101

Irsa Daniela Botello Arredondo

Doctora en Artes. Maestra en Arquitectura del Paisaje Patrimonial de la Universidad de Guanajuato, en proceso de titulación. Cuenta con Reconocimiento perfil deseable Prodep, forma parte del Cuerpo Académico "Gestión y Procesos en el Diseño", teniendo una aportación en extensión, vinculación, gestión académica y vida colegiada. Durante 7 años fue coordinadora del Programa Educativo de la Licenciatura de Diseño de Interiores del Departamento de Diseño de la División de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato. Forma parte del Comité Académico de dicho programa, llevando a cabo la reacreditación de la Licenciatura de Diseño de Interiores en el 2023, actualmente participando en el

rediseño curricular. Con 15 años de experiencia en el campo de la docencia, es profesora de tiempo completo en el Departamento de Diseño en la Licenciatura de Diseño de Interiores de la Universidad de Guanajuato. Directora y asesora de diversas tesis dentro del Programa Educativo de la Licenciatura de Diseño de Interiores del Departamento de Diseño. Asesora de tesis en la Maestría en Artes y en Doctorado en Artes de la Universidad de Guanajuato. Ha participado con alumnos en Veranos de la Ciencia UG, aportando en el campo de la investigación en el diseño interior, en diferentes áreas, teniendo como resultado productos relevantes, publicados en Jóvenes en la Ciencia. Coordinadora del "Colectivo D", formado por alumnos del Programa Educativo de la Licenciatura de Diseño de Interiores del Departamento de Diseño de la UG, el cual aporta proyectos de diseño interior e investigación en el interiorismo. Organizadora de talleres, curso, mesas redondas dentro del Departamento de Diseño de la UG. Ha formado parte de la elaboración de cursos y diplomados, como el Diplomado de Proyectos de Investigación en el Diseño Interior, contando con tres ediciones. Ha realizado investigación en el campo del diseño de interiores, relacionadas con historia del diseño interior, mobiliario, patrimonio, restauración y conservación, teniendo como resultado productos relevantes publicados en libros y revistas. Participación en ponencias internacionales y nacionales.

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9015-4102

Natalia Cárdenas Díaz

Doctora en Administración por la Universidad ASBEMAAN. Docente del Tecnológico Nacional de México, del Instituto Tecnológico Superior de Centla. cuenta con erfil Deseable Prodep, es miembro del Cuerpo Académico Tecnología computacional, educativa y empresarial con registro Prodep y colaboradora en la Línea de Investigación Educativa "Tecnologías de la Información y Comunicación" registrada ante la Dirección de Docencia e Innovación Educativa del Tecnológico Nacional de México. Pertenece al Padrón de Mentoras y Mentores de Nuevos Talentos del Consejo de Ciencia y Tecnología del estado de Tabasco. Ha participado en el desarrollo de Proyectos con Financiamiento Prodep.

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1505-975X

Aura Lorena Cristóbal Galván

Cursó la Maestría de Educación Emprendedora por el Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco y la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Mesoamericana, actualmente cursa el Doctorado en Educación en el Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación. Profesora e investigadora de la Facultad de Gastronomía por la UABJO. Cuenta con experiencia docente universitaria en el área de Filosofía de la Gastronomía, investigación gastronómica, emprendimiento, dinámica de grupos, gestión institucional y planeación curricular. Cuenta con publicaciones en el Consejo Oaxaqueño de Ciencia y Tecnología (Cocyt), en la Red Internacional de Investigación y Estudios de Gastronomía, y en la revista NABE Global Perspectives Magazine. Ha participado como editora de la revista *Cathedra et Scientia International Journal* de la Asociación Nacional de Docentes Universitarios. Se desempeña como especialista en diseño instruccional y capacitadora de Extensión Universitaria en Posgrado de la Universidad Anáhuac de Oaxaca, y es miembro de la RIIEG.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1825-928X

Adriana Mariela de la Cruz Caballero

Doctora en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Miembro del SNII, nivel I de la Secihti. Profesora del Tecnológico Nacional de México campus Centla. Miembro del Sistema estatal de Investigadores y del Padrón de Mentoras y Mentores de Nuevos Talentos del Consejo de Ciencia y Tecnología del estado de Tabasco. Perfil deseable Proped. Líder del Cuerpo Académico Tecnología computacional, educativa y empresarial con registro Prodep. Ha publicado artículos de investigación en revistas a nivel nacional e internacional y capítulos de libro sobre estudios organizacionales, ética y educación. Cuenta con participación en ponencias de congresos a nivel nacional e internacional. Ha sido colaboradora en el desarrollo de proyectos con financiamiento Prodep y del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7155-5204

Edwin Chofo de la Cruz Ortega

Doctor en Ciencias de la Gestión Administrativa. Se desempeña como profesor de asignatura del área económico-administrativas de la Universidad Politécnica de Tu-

lancingo y como docente de educación media superior en la carrera técnica de Administración de Recursos Humanos en el CBtis Núm. 179 de Tulancingo, Hidalgo. Combina la enseñanza, la investigación y la formación de estudiantes en el nivel superior y medio superior. Ha escrito diversos artículos científicos en los que aborda temáticas vinculadas con la planeación estratégica, el fortalecimiento de micro y pequeñas empresas, el análisis de decisiones de consumo y la aplicación de metodologías de investigación en Ciencias Administrativas. Ha sido asesor de tesis a nivel maestría.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3124-8581

Silvia Frías Soria

Es estudiante del Doctorado en Innovación y Desarrollo Organizacional por el Instituto Suizo de Puebla. Obtuvo la maestría en Dirección Estratégica de Capital Humano en el Instituto Suizo de Puebla. Obtuvo la maestría en Educación con enfoque en Educación en Línea en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato y la Licenciatura en Administración en la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato. En la actualidad es consejera distrital para el Instituto Nacional Electoral para el Distrito 01. Se ha desempeñado como profesora de tiempo completo en la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato, donde realiza investigaciones sobre factores administrativos, desarrollo organizacional y comportamiento humano.

silvia.frias@utng.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9553-6670

Patricia Gasca Vera

Maestra en Educación y Licenciada en Administración, de 2002 a 2004 estuvo laborando en el área de importaciones de la empresa Logix Almacenadora en la ciudad de Querétaro. De 2004 a 2013 estuvo en diferentes áreas como supervisor de logística y transporte, servicio a clientes y supervisor de producción en la empresa Ferro Mexicana S. A. de C. V.; de 2013 a 2015 estuvo en el departamento de calidad de la empresa Monsanto. A partir del año 2015, ha sido docente tanto en nivel medio superior como superior. En el que, además de llevar a cabo actividades propias de la docencia, fue coordinadora de la modalidad sabatina UPG. Actualmente es profesor titular y presidente de academia en esta misma universidad. Se ha involucrado en el diseño de asignaturas, organización de eventos y desarrollo

de talleres que ayuden a fortalecer el desarrollo profesional de los estudiantes. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0617-8457

Luis Gerardo González Gordillo

Maestro en Dirección de Organizaciones por la Universidad Politécnica de Tulancingo. Profesor de tiempo parcial, de la Universidad Vizcaya de las Américas Campus Tulancingo en Tulancingo de Bravo Hidalgo, México, en el área de Derecho, Administración y Contabilidad, ha sido coautor de capítulos de libros en editoriales de alto prestigio, ha fungido como evaluador de tesis a nivel licenciatura. orcid: https://orcid.org/0009-0007-1725-6095

Liliana de Jesús Gordillo Benavente

Doctora en Dirección y Mercadotecnia. Profesora investigadora de tiempo completo, de la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT), en Tulancingo de Bravo, Hidalgo, México, en el área de Investigación y posgrado, ha sido coordinadora del programa educativo del Doctorado en Ciencias de la Gestión Administrativa de la UPT, durante el año 2019 al 2020, pertenece al SNII, nivel I; tiene Reconocimiento de perfil deseable ante Prodep, pertenece al Cuerpo Académico de Desarrollo Empresarial nivel consolidado, alimentando la línea de investigación de Mercadotecnia aplicada a las organizaciones, es autora y coautora de artículos en revistas arbitradas e indexadas a nivel nacional e internacional, ha sido autora y coautora de capítulos de libros en editoriales de alto prestigio, ha fungido como evaluadora de artículos y capítulos de libro a nivel nacional e internacional, ha sido evaluadora de programas incorporados al PNPC del Secihti, ha sido evaluadora de cuerpos académicos del Prodep, funge como director de tesis de nivel maestría y doctorado. Pertenece a varias redes de investigación a nivel nacional e internacional.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9982-7283

Emmanuel Gordillo Espinoza

Doctorante en Innovación Educativa y Sociedad en Red, Maestro en Tecnología Educativa para la Innovación Escolar. Director de la División de Tecnologías de la Información y Comunicación de la Universidad Tecnológica de la Selva; cuenta con publicaciones de artículos, capítulos de libros, participación en congresos nacionales e internacionales y ha impartido talleres enfocados al uso de la tecnología en la educación para diferentes niveles educativos.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2467-8209

José Alejandro Grimaldo López

Programa Educativo de Diseño de Interiores, Departamento de Diseño, División de Arquitectura, Arte y Diseño, Universidad de Guanajuato. Diseñador de Interiores por la Universidad de Guanajuato y candidato a Maestro en Restauración de Sitios y Monumentos. Su trabajo académico y profesional se centra en el interiorismo mexicano, con especial interés en el patrimonio barroco novohispano y en las expresiones culturales que configuran los espacios interiores del país. Es profesor en la Licenciatura en Diseño de Interiores de la Universidad de Guanajuato, donde imparte asignaturas prácticas, históricas y artísticas, así como proyectos de colaboración con artesanos. Desde la docencia y la investigación ha impulsado iniciativas como el Seminario de Conservación del Espacio Interior Arquitectónico, que se realiza de manera bianual en la universidad. Además, colabora en el cuerpo académico en formación "Gestión y procesos en el diseño", y ha dirigido y asesorado proyectos de investigación, tesis, estancias académicas, así como participado en ponencias nacionales e internacionales. Como consultor y proyectista, ha desarrollado propuestas de diseño interior, mobiliario y jardinería interior, siempre con la convicción de vincular el diseño con la identidad cultural. Su trabajo en el arte popular lo ha llevado a desempeñarse como curador de piezas artesanales e investigador de técnicas tradicionales mexicanas aplicadas al interiorismo. Actualmente dirige Intus 16, proyecto editorial estudiantil de difusión digital que explora la relación entre la cultura mexicana y sus espacios interiores. Su labor integra investigación, docencia y práctica profesional con el objetivo de reconocer, conservar y proyectar la riqueza cultural del interiorismo mexicano.
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7018-8153

Martha Soledad Landeros Guerra

Maestra en Administración por la Universidad de Guanajuato, Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas en el Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, se desempeña como coordinador del programa educativo Licenciatura en Gestión y Desarrollo Turístico TSU en Turismo, en la UTNG. En la actualidad es Miembro de la Red de Estudios Latinoamericana de Administración y Negocios, profesor de las asignaturas en las especialidades de Turismo, Capital Humano y Desarrollo de Negocios donde realiza investigaciones en temas de negocios, micro

y pequeña empresa, participa en la publicación de artículos en libros y revistas a nacional e internacional, auditor interno de la normas ISO y Guía Consultiva de Desempeño Municipal; sus publicaciones recientes en el año 2025 son:

- La sustentabilidad social de las micro y pequeñas empresas en Latinoamérica: El papel del trabajo decente
- Municipio de Dolores Hidalgo, C. I. N.
- Vocación y Potencial turístico de la Comunidad de La Venta en el estado de Guanajuato
- Desafíos de la IAG para el Capital Humano en la educación superior: área económico-administrativo.

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8026-0125

Evelyn Itzel Lázaro Juárez

Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación Graduada en Gastronomía por la UTVCO y con una Maestría en Gestión de Proyectos para el Desarrollo Solidario con Mención Honorífica por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Su trayectoria laboral incluye roles como chef repostera, emprendedora y docente investigadora en diversas instituciones educativas. Su labor investigadora está vinculada a la innovación en educación superior y al estudio de ingredientes endémicos mexicanos, con publicaciones arbitradas y participación frecuente en congresos nacionales e internacionales. Ha recibido múltiples reconocimientos académicos y culturales, entre ellos menciones honoríficas y premios por su desempeño y contribuciones a la cultura gastronómica y la educación. De igual forma, destaca por su liderazgo en proyectos de vinculación internacional y capacitación continua, consolidándose como una figura representativa en la promoción de la identidad y el conocimiento gastronómico de Oaxaca en el ámbito local e internacional. Su compromiso con la educación, la cultura y el desarrollo solidario le otorgan un perfil enriquecido, ideal para una ponencia magistral que aporte desde la experiencia y el conocimiento académico y social.

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0498-3147

María Carmen Lira Mejía

Doctora en Investigación Educativa y Ciencias de la Educación por la Universidad Dolores Hidalgo. Cuenta con una Maestría en Administración por la UG y es Licenciada en Mercadotecnia por la Universidad Interactiva y a Distancia del Estado

de Guanajuato. Se ha desempeñado como líder del Cuerpo de Investigación en Desarrollo de Negocios, así como profesora de licenciatura y posgrado en la Universidad Tecnológica de Guanajuato y en la Universidad Dolores Hidalgo, participando activamente en la formación académica, la investigación aplicada y el fortalecimiento de proyectos institucionales. En la actualidad colabora con diversas redes de investigación, enfocadas en las áreas de investigaciones de Internet, economía social, estudios multidisciplinarios y Estudios Latinoamericanos de Administración y Negocios, contribuyendo al análisis académico desde una perspectiva ética, social y educativa. Ha publicado libros de autoría propia y en coautoría, ha participado en capítulos de libro y elaborados artículos científicos difundidos en publicaciones nacionales e internacionales, abordando temáticas relacionadas con educación, valores, desarrollo humano, mercadotecnia, economía social e innovación

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9082-9748

Google Académico: https://scholar.google.com.mx/citations?user=P4__hNMAAAAJ&hl=en

Eliseo López Quevedo

Candidato para obtener el grado de Doctor en Artes (UG). Cursa la Especialidad en Valuación de Inmuebles, Maquinaria y Equipo (UG), Cursa el Doctorado Iberoamericano en Teorías Estéticas (UG), cuenta con una Maestría en Arquitectura del Paisaje Patrimonial en proceso de titulación por parte de la ug. Maestro en Restauración de Sitios y Monumentos por la UG. Con Formación Técnica en Museografía por parte del Cenart y el IEC a Través del Centro de las Artes de Guanajuato (Titulado). Especialidad en Diseño Urbano por parte de la Universidad de León. (Titulado). Licenciatura en Arquitectura por parte de la Universidad de León, (Titulado). Certificados de Habilidades Laborales (DC-3) en materia de Seguridad Laboral, Comunicación Efectiva en el Trabajo. Catedrático en la Universidad de León (Campus Guanajuato) donde imparte materias en Arquitectura y Diseño Gráfico. Catedrático en la Universidad de Guanajuato en la División de Arquitectura, Arte y Diseño en el Departamento de Diseño. Supervisor de Obra del Campus Guanajuato en la Coordinación de Recursos Materiales y Servicios Administrativos. Coordinador de la Comisión de Seguridad e Higiene Rectoría de Campus Guanajuato por la Universidad de Guanajuato. Colaborador en despacho particular de arquitectura, diseño interior y diseño gráfico. Experiencia laboral en el sec-

tor público y privado con proyectos arquitectónicos, urbanos, restauración, diseño de interiores, remodelación, paisajismo, supervisión de obra. Ha participado en seminarios y en la dirección de tesis de licenciatura en diseño de interiores por parte de la UG, forma parte del cuerpo académico de la Universidad de Guanajuato "Gestión y procesos en el diseño", coloquios con temas relevantes en el campo de la arquitectura y patrimonio, actividades académicas por parte de la Universidad de Guanajuato, Múltiples cursos por parte de la Universidad de Guanajuato y Universidad de León en temas como: trabajos en alturas, temas de protección civil, seguridad laboral, modelo educativo, temas administrativos, igualdad de género, patrimonio, paisaje, etc., y múltiples diplomados en temas relacionados a la misma formación profesional. cuenta con experiencia laboral en sector público y privado, y con más de 5 años como docente.

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8094-4630

Edith Magali Mejía Rodríguez

Maestra en Administración de Personal por la UG, Licenciada en Administración por la Universidad Interactiva y a Distancia del Estado de Guanajuato (Unideg). Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo (PTC) en la UTNG. Su principal línea de investigación es sobre Ciencias Sociales y Humanidades. Sus publicaciones más recientes son:

(2018). Análisis del mercado de capital humano en Dolores Hidalgo, C. I. N, Gto. *Revista Administración y Finanzas, 5*(15), 40-44.

(2017). Análisis organizacional en mypes de Dolores Hidalgo, C. I. N., Gto. (2017). *Academia Journals, 9*(6), 1611-1794.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1347-0362

Alary Pereyra Martínez

Doctora en Educación, especialista en práctica docente y certificada como docente de educación media superior. Con experiencia laboral como docente en educación media superior y superior en diversas instituciones impartiendo asignaturas de formación docente, modelos de enseñanza y aprendizaje, planeación y evaluación educativa, metodología de la investigación y seminario de tesis. Ha coordinado trabajos de instituciones de educación media superiores encaminados al ingreso al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBCSINEMS). También ha brindado cursos de capacitación y actualización

docente en el modelo educativo basado en competencias, así como en métodos de enseñanza, uso de tecnologías para la enseñanza de la enfermería, instrumentos de evaluación del aprendizaje. También se ha desempeñado como coordinadora del área de Investigación en Educación Superior. Ha realizado publicaciones de artículos científicos sobre el uso de tecnologías en procesos educativos, educación superior no presencial, elementos educativos en educación media superior. Ha participado en congresos científicos académicos como ponente y organizadora. Editora en el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación de la revista *Cathedra et Scientia. International Journal,* además es miembro de la RIIEG. Fungió como directora de la Facultad de Gastronomía de la UABJO y actualmente es coordinadora Académica y profesora investigadora.
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3425-7223

Nadia Ramírez Toledo

Doctorante en Educación en el Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación, Maestra en Educación Emprendedora por el Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco, Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Tiene experiencia docente universitaria enfocada en la historia de la Gastronomía, Comprensión y Producción de Textos Gastronómicos, Investigación Documental; ha conducido seminarios en metodología de investigación y estadística centrada en las ciencias sociales; experta en diseño de curricular y asesora de proyectos de investigación sobre Gastronomía. Actualmente es profesora investigadora de la Facultad de Gastronomía de la UABJO y funge como especialista en diseño instruccional y capacitadora de Extensión Universitaria del Centro de Investigación y Posgrado de la Universidad Anáhuac de Oaxaca, además es miembro de la RIIEG.
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3404-7259

David Rincón Ávila

Doctor en Administración por la Universidad de Celaya. Cuenta con estudios de Maestría en Administración de Personal y Desarrollo Organizacional, así como de Especialidad en Administración Pública Estatal y Municipal en la misma institución educativa. Es licenciado en Relaciones Industriales por la UG; su tema de investigación "Impulsores del espíritu emprendedor universitario, un estudio empírico de los estudiantes de nivel superior de la universidad pública del Estado de

Guanajuato". En el ámbito académico se desempeña como profesor investigador de tiempo completo de la División de Arquitectura, Arte y Diseño, cuenta con el Perfil Prodep, es asesor académico de proyectos de titulación de licenciatura y maestría, evaluador de Cuerpos Académicos invitado por la SEP. Integrante y líder del cuerpo académico del Departamento de Diseño "Gestión y Procesos en el Diseño", con la línea de investigación de Gestión, Innovación y Emprendimiento en el Diseño, facilitador de proyectos de vinculación, extensión e interacción con el medio académico, social y cultural, ha participado en diversos foros y espacios académicos estatales, nacionales e internacionales como ponente, ha escrito diversos artículos de investigación y ha participado en capítulos de libro con temáticas diversas como liderazgo, inteligencia artificial, administración, entre otras. Ha participado en procesos de rediseño curricular y acreditación del programa académico en Diseño de Interiores de la UG, colaboró de manera activa en la parte administrativa de la UG realizando labores de planeación, coordinación, organización y dirección en el Departamento de Diseño y en la Dirección de Extensión Cultural de la institución mencionada. Apasionado de los temas de cultura emprendedora, liderazgo, administración, gestión conocimiento y del talento humano, diseño, vinculación e interacción, entre otros.
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6395-3593

Patricia Rivera Acosta

Doctora en Administración por la Universidad Autónoma de Zacatecas; candidata a investigador del SNII, Profesora investigadora en el Tecnológico Nacional de México (TNM) campus San Luis Potosí, Líder de Cuerpo Académico en formación: Gestión empresarial y sustentabilidad, perfil Prodep. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores. Profesor certificado por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), miembro de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO); ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales, ha publicado artículos en revistas indexadas y capítulos de libro; ha sido miembro de comités científicos de revistas y libros publicados, ha coordinado dos publicaciones; sus líneas de generación de conocimiento son sustentabilidad, responsabilidad social empresarial, gestión del conocimiento, cultura organizacional, comportamiento organizacional y economía circular.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8254-0005

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Acosta-4

Víctor Hugo Robles Francia

Doctor en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Miembro del SNII, nivel II, de la Secihti. Miembro de la Red Mexicana de investigadores en Estudios Organizacionales. Miembro de la ANFECA. Profesor investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas a nivel nacional e internacional, ha participado en congresos a nivel nacional e internacional. Autor de libros y capítulos de libro sobre temas de desarrollo moral en la organización. Fundador del Centro de ética y estudios organizacionales. Autor del cuestionario de la competencia moral emocional, el Índice E, y la didáctica original acerca del Desarrollo de la Competencia Moral Emocional. Ha dirigido proyectos de investigación con financiamiento Prodep, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco. Su línea de investigación se enfoca en el estudio de la ética y moral en el ámbito organizacional y educativo.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1046-4768

Víctor Adrián Robles Ramos

Maestro en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Miembro de la Red Académica Internacional de Estudios Organizacionales en América Latina, el Caribe e Iberoamérica. Cuenta con publicaciones de artículos de investigación a nivel nacional e internacional, en revistas indexadas en Conacyt, en Scielo sobre estudios sociológicos en las organizaciones y educación. Ha participado como ponente en congresos a nivel nacional e internacional.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3949-7176

Nery Diana Torres Meraz

Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense, A. C., Maestra en Administración con énfasis en Gestión Pública y Licenciada en Economía por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Actualmente es docente de Licenciatura en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Ha participado en proyectos de investigación y desarrollo tecnológico desarrollados en la Universidad Politécnica de San Luis Potosí y en el Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica. Ha colaborado en

instituciones de la Administración Pública Estatal y Federal y cuenta con más de 8 años de experiencia en el análisis y seguimiento técnico-administrativo de proyectos de investigación, desarrollo tecnológico e innovación. Ha participado en la publicación de artículos científicos en libros colectivos y en revistas nacionales e internacionales. Es miembro de la Red Potosina de Mujeres por la Ciencia, forma parte del Programa Mentoras por la Ciencia, Liderado por el Consejo Potosino de Ciencia y Tecnología. Asimismo, ha sido reconocida dentro del Sistema Estatal de Investigadores de San Luis Potosí y cuenta con el reconocimiento de candidata en el SNII de la Secihti.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0576-9073

Gilberto Abelino Trejo Trejo
Doctor en Innovación Educativa, Maestro en Ciencias en Matemáticas Aplicadas y Profesor de Tiempo Completo adscrito a la División de Tecnologías de la Información y Comunicación de la Universidad Tecnológica de la Selva; forma parte del Sistema Estatal de Investigadores del Estado de Chiapas; cuenta con publicaciones de artículos en Innovación Educativa y participación en congresos nacionales e internacionales. orcid: https://orcid.org/0000-0003-2808-3939

Teresa de Jesús Vargas Vega
Doctora en Economía por la Universidad Europea de Madrid. Es profesora investigadora de tiempo completo del Instituto de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el Área Académica de Contaduría. Desempeñándose como Líder del Cuerpo Académico de Contaduría. Sus líneas de investigación se centran en el contagio de volatilidades entre los mercados financieros, educación financiera y la competitividad de las pymes. Ha impartido cursos, seminarios, talleres y conferencias en diversas instituciones de educación superior tanto nacional como internacional. Pertenece al SNII, nivel I. Su producción académica ha quedado plasmada en libros y artículos científicos en revistas indexadas tanto nacionales como extranjeras y ponencias en congresos especializados. Es miembro activo de la Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM), integrante de la Comisión de Docencia del Instituto Mexicano de Ejecutivos en Finanzas (IMEF) y presidenta de la mesa de Finanzas Sociales. Miembro activo y responsable del Capítulo Contabilidad, Auditoría y

Fiscal de la Academia de Ciencias Administrativas. Además, es profesora certificada por la ANFECA.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6051-7197

Claudia Vega Hernández
Doctora en Ciencias de la Gestión Administrativa. Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT), en Tulancingo de Bravo, Hidalgo, México, en el área de Negocios Internacionales, pertenece al SNII, nivel I, tiene Reconocimiento de perfil deseable ante Prodep, pertenece al Cuerpo Académico de Desarrollo Empresarial nivel consolidado, es autora y coautora de artículos en revistas arbitradas e indexadas a nivel nacional e internacional, ha sido autora y coautora de capítulos de libros en editoriales de alto prestigio, ha fungido como evaluadora de artículos y capítulos de libro a nivel nacional e internacional, funge como director de tesis de nivel maestría y doctorado. Pertenece a varias redes de investigación a nivel nacional e internacional, funge como director de tesis de nivel maestría y doctorado.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5204-5081

De educar a civilizar,dilucidando el papel de la educación superior en México bajo el enfoque del aprendizaje permanente, de Juan Carlos Neri Guzmán, Carlos Alberto Rodríguez Castañón, Liliana de Jesús Gordillo Benavente y Veronica Elizabeth Trujillo Martinez (coordinadores), publicado por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., para acceso abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML.

Esta obra permite evaluar la capacidad que tienen los estudiantes universitarios en México para adaptarse a nuevas formas de convivencia en el mundo; para ello, se les aplicó la metodología diseñada por la Comisión Europea, a fin de medir el aprendizaje permanente y conocer qué tan bien se insertan tanto en el ámbito laboral como en su desarrollo personal y social, con miras a ejercer una ciudadanía participativa.

De educar a civilizar, dilucidando el papel de la educación superior en México bajo el enfoque del aprendizaje permanente pone en evidencia el modelo de educación superior y su capacidad para aportar profesionistas competitivos a la sociedad y que se adapten a una realidad dinámica. La investigación es tanto más oportuna por cuanto las autoridades federales en México se han propuesto darle un nuevo sentido a la educación superior mediante la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, el cual declara al autoaprendizaje y la actualización permanente como un derecho de las personas, así como enfrentar-adaptarse a los cambios que se registran en el entorno social, económico, tecnológico y ambiental.

Juan Carlos Neri Guzmán es Doctor en Ciencias Económicas, Maestro en Desarrollo Regional y Licenciado en Economía. Profesor de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, y líder del cuerpo académico Desarrollo Local y Competitividad Empresarial y de la Red de Investigación Regional. Es miembro del SNII, al tiempo que colabora en redes empresariales y de gobierno en diversos proyectos.

Carlos Alberto Rodríguez Castañón es Doctor en Desarrollo Económico, especialista en *soft skills*. Profesor-investigador de la Universidad Politécnica de Guanajuato. Autor y coordinador de diversas obras académicas, como *Psicología del mexicano y Habilidades directivas,* entre otras. Es coordinador de la Academia de Desarrollo Humano.

Liliana de Jesús Gordillo Benavente es Doctora en Dirección y Mercadotecnia. Profesora-investigadora en la Universidad Politécnica de Tulancingo, SNI I, perfil Prodep, con la línea de investigación de mercadotecnia aplicada a las organizaciones. Ha sido directora de tesis, autora y coautora de artículos científicos, así como colaboradora en redes nacionales e internacionales.

Veronica Elizabeth Trujillo Martinez es Doctora en Tecnología Educativa, con un doctorado *Honoris Causa* en Educación Superior. Es profesora-investigadora, con un compromiso firme en promover la integración de los valores y la ética en el quehacer educativo. Comparte su conocimiento mediante la publicación de libros y artículos, e impulsa redes de colaboración.

EDICIONES COMUNICACIÓN CIENTÍFICA PUBLICACIONES ARBITRADAS

comunicacion-cientifica.com

DOI.ORG/10.52501/CC.409

ISBN-13: 978-968-9738-91-6