

VINCULACIÓN Y DESARROLLO:

Una compilación de
resultados de investigación.

Programa DELFÍN 2025
Volumen II

EDITORAS-COMPILADORAS:

Sandra Londoño Montoya
Elba Martina Cortés Palacios
Ma. Guadalupe Torres Chávez
Miriam Fabiola González Cobian



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®



COLECCIÓN
NEXO

VINCULACIÓN Y DESARROLLO: Una compilación de resultados de investigación.

Programa DELFÍN 2025
Volumen II



VINCULACIÓN Y DESARROLLO: Una compilación de resultados de investigación.

Programa DELFÍN 2025
Volumen II

EDITORAS Y COMPILADORAS

Sandra Londoño Montoya
Elba Martina Cortés Palacios
Ma. Guadalupe Torres Chávez
Miriam Fabiola González Cobian



Vinculación y desarrollo: una compilación de resultados de investigación.

Programa DELFÍN 2025. Segunda edición / Sandra Londoño Montoya, Elba Martina Cortés Palacios, María Guadalupe Torres Chávez y Miriam Fabiola González Cobian, editoras y compiladoras. – Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, 2025.

125 páginas.

ISBN: 978-958-5468-69-6

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-69-6>

1. Transformación social. 2. Desarrollo social. 3. Estrategia empresarial. 4. Emprendimiento. I. Título. II. Londoño Montoya, Sandra, ed. III. Cortés Palacios, Elba Martina, ed. IV. Torres Chávez, María Guadalupe, ed. V. González Cobian, Miriam Fabiola, ed.

Dewey 658.11 cdd 23
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Reservados todos los derechos

© Fondo editorial Universidad de Manizales

© Sandra Londoño Montoya

© Elba Martina Cortés Palacios

© Ma. Guadalupe Torres Chávez

© Miriam Fabiola González Cobian

Título: Vinculación y desarrollo: una compilación de resultados de investigación

Primera edición, septiembre de 2025

Colección Nexa | n.º 1

ISBN: 978-958-5468-69-6

DOI: 10.30554/978-958-5468-69-6

Fondo editorial Universidad de Manizales

Editor: Héctor Mauricio Serna Gómez

Coordinador Fondo editorial: Gonzalo Gallego González

Universidad de Manizales

Diseño y diagramación: Luisa María Bedoya - Matiz Editorial

Hecho el depósito legal

Se prohíbe la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la debida autorización.

Rector

Duván Emilio Ramírez Ospina

Vicerrectora

Yamilhet Andrade Arango

Editor

Héctor Mauricio Serna Gómez

Director de Investigaciones y Posgrados

Editor institucional

Contenido

Prólogo.....15

Introducción.....19

24 | Sección I.
RUTAS DEL EMPRENDIMIENTO E INNOVACIÓN

Emprendimiento universitario: percepción estudiantil y factores psicológicos y económicos determinantes.....25

Introducción.....27

Metodología.....28

Resultados y discusión.....29

Conclusiones.....34

Referencias.....36

Análisis de la percepción de los emprendedores potenciales sobre los actores clave del sistema emprendedor de Puerto Vallarta, como marco de referencia para el desarrollo de rutas de acción38

Introducción.....41

Metodología.....45

Resultados y discusión.....46

Conclusiones.....54

Referencias.....56

Emprendimiento social y su evolución hacia la innovación social: Factores determinantes en contextos rurales.....60

Introducción.....62

Aproximaciones conceptuales.....64

Metodología.....70

Resultados.....73

Conclusiones.....82

Referencias.....87

96 | Sección II.
ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO LOCAL

Educación ambiental y manejo de RSU: Una experiencia de vinculación comunitaria en el municipio de Ario, Michoacán para el desarrollo local.....97

Introducción.....99

Metodología.....102

Resultados y discusión.....104

Conclusiones.....121

Referencias.....122

Alternativas para el desarrollo local de la educación superior en la Universidad del Valle, seccional pacífico-Colombia, través de la pertinencia de programas académicos.....124

Introducción.....127

Materiales y métodos.....129

Resultados y discusión.....131

Conclusiones.....148

Referencias.....153

La articulación de los nodos de impulso a la economía social solidaria y su impacto en el territorio: caso Pátzcuaro – Zirahuén.....154

Introducción.....156

Metodología.....166

Resultados y conclusiones.....167

Conclusiones.....174

Referencias.....176

178 | Sección III. POLÍTICAS PÚBLICAS Y CALIDAD DE VIDA

Desarrollos y desafíos de la educación para la paz en Buenaventura – Valle del Cauca, Colombia	179
Introducción	181
Metodología	187
Resultados y discusión	190
Conclusiones	208
Referencias	210
Bienestar social y calidad de vida en la Universidad Tecnológica de Nayarit desde la percepción de los alumnos	213
Introducción	215
Metodología	218
Resultados y discusión	220
Conclusiones	231
Referencias	156

236 | CONCLUSIONES GENERALES: APORTES, TENSIONES Y APRENDIZAJES

Lista de Tablas

Tabla 1. Muestreo proporcional por localidad del objeto de estudio	103
Tabla 2. Identificación de problemas y soluciones relacionadas con el manejo de RSU	108
Tabla 3. Identificación de problemas, soluciones y/o estrategias del personal del departamento de recolección	111
Tabla 4. Análisis de problemas y propuesta de soluciones y estrategias de los trabajadores del departamento de aseo, limpia, panteones y mercado	114
Tabla 5. Distribución de edad de los estudiantes encuestados	131
Tabla 6. Distribución de estudiantes por zona residencial	131
Tabla 7. Distribución de estudiantes según grupo étnico	133
Tabla 8. Estrato socioeconómico y barreras para acceder a la educación superior	133
Tabla 9. Importancia que los estudiantes dan a la educación superior	135
Tabla 10. Factores a considerar para la elección de universidad y programa académico	136
Tabla 11. Aspectos atractivos de la infraestructura universitaria	137
Tabla 12. Áreas del conocimiento según el interés estudiantil	138
Tabla 13. Conocimiento sobre la oferta académica de la Seccional Pacífico	139
Tabla 14. Percepción sobre la oferta educativa de la Seccional Pacífico respecto a las necesidades de los estudiantes	140
Tabla 15. Programa académico de preferencia en relación con el género	141
Tabla 16. Interés de acceder a educación superior y conocimientos sobre la oferta académica	143

Tabla 17. Servicios adicionales que los estudiantes valoran de la universidad	144
Tabla 18. Interés por programas próximos a ofertar.....	145
Tabla 19. Distribución de preferencias por género respecto a programas académicos propuestos.....	146
Tabla 20. Vocaciones productivas/Necesidades sociales identificadas y propuestas académicas.....	151
Tabla 21. Ventajas y desventajas de la articulación entre actores	161
Tabla 22. Organismos del sector social de la economía incorporados al NODESS Pátzcuaro-Zirahuén.....	167
Tabla 23. Instituciones educativas participantes en el estudio según nivel académico y ubicación geográfica	188
Tabla 24. Categorías de análisis y hallazgos sobre la Cátedra de Paz en instituciones educativas	191
Tabla 25. Formas de implementación de la Cátedra de Paz en instituciones educativas.....	198
Tabla 26. Retos compartidos en la implementación de la Cátedra de Paz en instituciones educativas de Buenaventura.....	201
Tabla 27. Nivel de satisfacción de los alumnos con el servicio recibido en la UTN.....	224
Tabla 28. Actividades o situaciones que generan estrés a los alumnos de UTN	226
Tabla 29. Situaciones de salud física y mental presentadas por alumnos de la UTN en los meses de febrero, marzo y abril 2024	228
Tabla 30. Actividades de autocuidado que realizan los alumnos de UTN en su vida diaria	230

Lista de Figuras

Figura 1. Percepción de los estudiantes respecto a si su universidad los prepara para emprender	30
Figura 2. Percepción de los estudiantes respecto a la principal necesidad de los jóvenes para emprender	32
Figura 3. Conocimiento de los servicios o apoyos para el emprendimiento de los actores del ecosistema emprendedor de Puerto Vallarta	47
Figura 4. Disposición a relacionarse para poner un posible emprendimiento con los actores del ecosistema emprendedor de Puerto Vallarta	50
Figura 5. Diagrama de flujo PRISMA	72
Figura 6. Tránsito de emprendimiento social a innovación social. Aporte de la política pública	84
Figura 7. Trabajo participativo para identificar problemas y proponer soluciones.....	110
Figura 8. Análisis de problemas y propuesta de soluciones y estrategias de los trabajadores del departamento de recolección.	112
Figura 9. Propuesta uso de lonas para recolección por tipo de residuo.....	113
Figura 10. Análisis de problemas y propuesta de soluciones y estrategias de los trabajadores del departamento de aseo, limpia, panteones y mercado	115

Figura 11.
Sesiones de trabajo e informativas, de avance de resultados
entre las autoridades municipales, el TecNM campus Pátzcuaro
y miembros de la comunidad116

Figura 12.
Sensibilización en educación ambiental nivel media superior117

Figura 13.
Sensibilización en educación ambiental en el nivel de educación
básica117

Figura 14.
Ubicación geográfica de la zona de influencia.....159

Figura 15.
Mapa de actores.....160

Figura 16.
Ruta estratégica de acompañamiento de las OSSE163

Figura 17.
Fomento a la educación financiera.....169

Figura 18.
Incorporación del estudiantado en proyectos de ESS170

Figura 19.
Fortalecimiento de capacidades NODESS-GIRA AC.....171

Figura 20.
Capacitación de grupos sociales en la metodología de autoahorro y
préstamo172

Figura 21.
Insignia de reconocimiento a la labor del NODESS Pátzcuaro –
Zirahuén.....173

Prólogo

El presente volumen *Vinculación y desarrollo: una compilación de resultados de investigación* es uno de las múltiples expresiones de la colaboración consolidada de la Red de Vinculación Social e Intervención en la Comunidad, que se integra en torno al programa interinstitucional para el fortalecimiento de la investigación y el posgrado del pacífico (Programa Delfín). Emerge como un reconocimiento a los esfuerzos de investigación que se realizan en instituciones de educación superior de diversas latitudes del continente. Por ello, constituye una brújula esencial en el complejo entramado de nuestro tiempo. Desde los propios territorios, emana de la colaboración genuina y el entendimiento mutuo entre quienes día a día construyen nuestras comunidades y le dan sentido e identidad social. En sus páginas, siempre con rigor metodológico, desentraña cómo la vinculación efectiva no solo acelera el crecimiento económico, sino que fomenta una sociedad más justa, equitativa y, sobre todo, resiliente frente a los retos actuales y futuros; busca un necesario equilibrio desde el cual se articulan las sinergias entre la academia, el sector productivo, la sociedad civil y los distintos niveles de gobierno.

Las páginas de *Vinculación y desarrollo* no solo narran experiencias, van más allá, rescatando la percepción de las y los estudiantes sobre el emprendimiento desde su disciplina y como un área transversal importante en ámbitos de intervención, como ecosistemas detonadores de desarrollo para impulsar crecimiento e innovación social en contextos urbanos y rurales. Desde la primera sección se articulan conocimientos, marcos teóricos y metodológicos innovadores gestados desde nuestra propia realidad y, lo más importante, delinean acciones y compromisos concretos que destacan la crucial vinculación social. Todo ello orientado a la construcción y fortalecimiento de un desarrollo local sostenible con un impacto tangible en cada rincón de nuestros territorios. A lo largo del volumen se puede palpar la pasión con la que se estudia a la innovación social, como resultado de la capacidad de construir comunidades que aprenden y transforman, que generan capital social, promueven aprendizaje colectivo y liderazgo horizontal para construir soluciones prácticas y novedosas a los problemas cotidianos de la gente.

En la segunda sección del libro, la mirada se posa en el desarrollo lo-

cal, teniendo en cuenta la riqueza y diversidad de territorios desde una perspectiva local e internacional. Se reconoce la necesidad de tomar en cuenta la percepción estudiantil, y de la sociedad en general, en el diseño y oferta de programas académicos, desde el paradigma que la educación es un factor importante de movilidad y desarrollo social. Desde iniciativas de economía social y solidaria, que rescatan el valor del colectivo, promueven el desarrollo sostenible con esa triada tan valiosa entre academia, gobierno y sociedad. Un claro ejemplo son los nodos de impulso a la economía social y solidaria (NODESS) como una apuesta de articulación y trabajo colaborativo desde las instituciones, con la visión de todos sus actores. Esta sección ofrece un abanico de posibilidades para construir futuros más prósperos y equitativos desde lo local. Se destaca, enfáticamente, la importancia de la participación ciudadana y la articulación de actores en la construcción de soluciones adecuadas a las necesidades de cada comunidad.

Finalmente, la Sección III: *Políticas públicas y calidad de vida*, aborda el papel insoslayable de las políticas públicas en la promoción del desarrollo y la mejora de la calidad de vida, a

partir de planteamientos y diagnósticos certeros de nuestras realidades, de los desafíos de la vinculación, del fomento a la innovación y el reto de sentar las bases para un desarrollo local inclusivo, con ejemplos concretos de políticas exitosas en diversos contextos sobre implementación de políticas sobre educación para la paz desde la educación. El objetivo es subrayar cómo, en diálogo constante, se procuran ambientes de aprendizaje para propiciar la convivencia y la ciudadanía desde las aulas y entornos institucionales saludables; el diseño de una estrategia integral y sostenida que pueda generar las condiciones necesarias para que cada individuo y cada comunidad alcancen su máximo potencial, sin perder de vista el bienestar social y la mejora en la calidad de vida de todas y todos.

Este libro es pues, en esencia, una invitación no solo a la reflexión, sino sobre todo a la acción transformadora. Con una clara perspectiva, se explica la relevancia de sembrar el futuro, construir desde abajo y establecer un marco para la transformación. A través de sus páginas, inspira a lectores, investigadores, tomadores de decisiones y, muy especialmente, a los actores sociales que día a día se esfuerzan por construir un lugar mejor.

Que este volumen sea una herramienta útil y práctica para reconocer el poder transformador de la vinculación para trabajar, de manera conjunta y decidida, en la construcción de un futuro más próspero, justo y equitativo para todos.

Introducción

El libro *Vinculación y desarrollo: una compilación de resultados de investigación. Programa DELFÍN 2025, Volumen II*, es una apuesta por visibilizar los aportes generados a través de procesos investigativos, desarrollados por actores articulados a la Red de Vinculación Social e Intervención en la Comunidad (REDVISIC), en el marco del Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico -DELFÍN-, los cuales abordan temáticas relacionadas con emprendimiento e innovación social, políticas públicas y desarrollo de las comunidades. Este libro se encuentra estructurado en tres secciones definidas de la siguiente manera: Sección I. *Rutas del emprendimiento e innovación*; Sección II. *Alternativas para el desarrollo local*; Sección III. *Políticas públicas y calidad de vida*; y capítulo de *Conclusiones*.

Dentro de la Sección I se encuentran: Capítulo 1. *Emprendimiento universitario: percepción estudiantil y factores psicológicos y económicos determinantes*, en el cual se presentan los resultados de una investigación enfocada a conocer la percepción de los estudiantes universitarios respecto a las acciones que implementan sus instituciones para fomentar el emprendimiento, así como a identificar los factores psicológicos y económicos que inciden en su disposición para emprender. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, mediante la aplicación de un cuestiona-

rio a estudiantes de los últimos semestres de universidades públicas y privadas. Se abordaron dimensiones como: la percepción institucional, la autoconfianza, la motivación, el acceso a recursos y el entorno económico. Los resultados evidencian diferencias significativas en la percepción estudiantil según el tipo de institución, y destacan la autoconfianza y el apoyo económico como factores determinantes en la intención emprendedora. A partir de estos hallazgos, el capítulo contribuye a una comprensión más amplia del emprendimiento en el ámbito universitario, y ofrece elementos clave para el diseño de estrategias más integrales y personalizadas que impulsen el emprendimiento desde la educación superior.

Capítulo 2. *Emprendimiento social y su evolución hacia la innovación social: Factores determinantes en contextos rurales.* Presenta los resultados de una revisión sistemática de literatura orientada a identificar los factores que llevan a que un emprendimiento social, en contextos rurales, genere innovación social como resultado. Para ello, se realizó una revisión de 60 estudios publicados entre 2013 y 2023, seleccionados en bases de datos académicas de alto impacto, bajo los lineamien-

tos PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). La revisión permitió identificar cinco atributos clave en esta transformación: capacidad de generar transformación social, creación de capital social, aprendizaje colectivo, liderazgo colectivo y desarrollo de soluciones novedosas. A partir de estos hallazgos, el capítulo aporta a la comprensión de una relación poco desarrollada en la literatura académica y ofrece lineamientos útiles para la formulación de políticas públicas y para actores interesados en promover la innovación social desde el emprendimiento en zonas rurales.

Capítulo 3. *Análisis de la percepción de los emprendedores potenciales sobre los actores clave del sistema emprendedor de Puerto Vallarta, como marco de referencia para el desarrollo de rutas de acción.* Puerto Vallarta representa, tanto para la población local como foránea, un entorno atractivo para desplegar emprendimientos. Sin embargo, los actores de la estructura del ecosistema no han logrado generar un ambiente promotor de iniciativas emprendedoras. Por lo anterior, el objetivo de esta investigación fue analizar la percepción de los emprendedores potenciales de Puerto Vallarta

sobre los actores clave de la estructura del sistema emprendedor, que ofrecieran un marco de referencia para desarrollar rutas de acción desde diferentes contextos: académico, institucional y sectorial. La estrategia metodológica fue bajo un enfoque cualitativo, método deductivo y de alcance descriptivo. Como resultado se identificó que la percepción de los emprendedores potenciales sobre los actores clave del ecosistema emprendedor de Puerto Vallarta es baja, ya que existe un bajo nivel de desconocimiento de los servicios que ofrecen o a los que se pueden acceder para iniciar un emprendimiento, aun cuando existe una mediana disposición a relacionarse con estos actores.

En la Sección II. *Alternativas para el desarrollo local*, se ubican:

Capítulo 4. *Alternativas para el desarrollo local de la educación superior en la Universidad del Valle, seccional Pacífico - Colombia, a través de la pertinencia de programas académicos.* La investigación analizó la pertinencia académica de la Universidad del Valle (seccional Pacífico) mediante un enfoque cuantitativo con diseño de sondeo, aplicando encuestas estratificadas a 323 estudiantes de educación media, de Bue-

naventura. Se halló predominancia afrocolombiana, alta concentración urbana y barreras económicas como principal limitante. Aunque la gran mayoría valoró la educación superior, un poco más de la mitad percibió insuficiencia en la oferta. Las preferencias incluyeron Administración y Negocios Portuarios, con prioridad en prácticas profesionales e infraestructura tecnológica. Un poco menos de la mitad de los estudiantes mostró desconocimiento de la oferta, y se demandan servicios complementarios como emprendimiento e intercambios.

Capítulo 5. *La articulación de los nodos de impulso a la economía social solidaria y su impacto en el territorio: caso Pátzcuaro - Zirahuén.* Se presenta un análisis de la experiencia del NODESS Pátzcuaro - Zirahuén en Michoacán, como articulador de la economía social y solidaria en territorios rurales, mediante la colaboración entre gobierno, academia y sociedad civil para el fomento a la creación de cooperativas y procesos de formación que fortalecen los saberes tradicionales con visión empresarial solidaria. A través de una metodología cualitativa y de estudio de caso, se evidencian logros como la integración de 17 colectivos en la región de influencia, resaltan-

do la participación estudiantil y las alianzas con actores clave. Se establece cómo el trabajo colaborativo ha enfrentado retos, desde la burocracia a la falta de comunicación entre actores; pero, también, cómo se ha propiciado el fortalecimiento de capacidades locales. Se muestra que los nodos no son solo estructuras de gestión, sino incubadoras de transformación social que contribuyen al desarrollo sustentable e inclusivo del territorio.

Capítulo 6. *Educación ambiental y manejo de RSU: una experiencia de vinculación comunitaria en el municipio de Ario, Michoacán, para el desarrollo local.* Este capítulo documenta una intervención comunitaria enfocada en el fortalecimiento de capacidades locales para la gestión integral de residuos sólidos urbanos en el municipio de Ario, Michoacán. A partir de un enfoque metodológico pentahélice, y sustentado en la educación ambiental crítica, se implementaron procesos participativos con actores gubernamentales, educativos y sociales que permitieron identificar problemáticas estructurales, generar propuestas contextualizadas y fomentar una cultura de corresponsabilidad ambiental. La experiencia incluyó estrategias de sensibilización, diagnóstico parti-

cipativo y diseño de rutas operativas de recolección diferenciada, integrando elementos de economía circular y sostenibilidad territorial. Este trabajo aporta evidencia empírica sobre la importancia de articular la investigación aplicada con políticas públicas locales, promoviendo el desarrollo de competencias ciudadanas para la transición hacia modelos de gestión ambiental más sostenibles e inclusivos. Los resultados ofrecen una ruta replicable para municipios con características sociodemográficas similares que buscan integrar la educación ambiental en sus esquemas de gobernanza local.

Finalmente, la Sección III. *Políticas públicas y calidad de vida*, la componen:

Capítulo 7. *Desarrollos y desafíos de la educación para la paz en Buenaventura, Valle del Cauca, Colombia.* Este capítulo analiza los avances y limitaciones en la implementación de la educación para la paz en las instituciones educativas oficiales de Buenaventura. El estudio se propuso comprender cómo se integra la Cátedra de la Paz y otros proyectos de convivencia y ciudadanía en un contexto marcado por la exclusión social y la persistencia de múltiples violencias. Para ello, se adoptó un

enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, en doce instituciones urbanas y rurales. Entre los principales hallazgos se evidencia un déficit en la implementación de esta política, en contravía de lo establecido por las Leyes 115 de 1994, 1732 de 2014 y sus desarrollos reglamentarios. En general, se concluye que es urgente fortalecer la planificación curricular y el respaldo institucional para consolidar una educación para promover la paz en el territorio.

Capítulo 8. *Bienestar social y calidad de vida en la Universidad Tecnológica de Nayarit desde la percepción de los alumnos.* El capítulo contiene los hallazgos de una investigación cuantitativa desarrollada en la Universidad Tecnológica de Nayarit, en 2024, cuyo objetivo fue analizar la percepción del bienestar social y la calidad de vida entre 372 estudiantes de nivel técnico superior universitario. Las variables estudiadas incluyeron el ambiente físico, condiciones de aprendizaje, relaciones interpersonales, estrés académico y prácticas de autocuidado. Los resultados principales muestran que, aunque los alumnos consideran favorablemente la red de apoyo social, detectan carencias en las condiciones del entor-

no físico y enfrentan niveles altos de estrés académico que impactan su vida personal. Se destaca la relevancia de implementar acciones que fortalezcan su bienestar general y el ambiente de aprendizaje.

Finalmente, se presenta el capítulo de cierre, titulado: *Conclusiones generales: aportes, tensiones y aprendizajes*, que ofrece una mirada integradora sobre las experiencias investigativas presentadas a lo largo de esta obra. Más que una síntesis, se propone como un espacio de diálogo entre los estudios, reconociendo sus afinidades y divergencias desde seis ejes de análisis compartidos. En este ejercicio reflexivo se identifican contribuciones significativas al pensamiento crítico, la acción territorial y la formulación de políticas públicas con enfoque inclusivo y sostenible. Lejos de imponer una lectura única, este capítulo invita a reconocer la riqueza de las trayectorias investigativas que, desde distintos contextos en México y Colombia, aportan a la construcción de una agenda común para el desarrollo con justicia social desde y para los territorios.



Sección

RUTAS DEL EMPRENDIMIENTO E INNOVACIÓN

Emprendimiento universitario: percepción estudiantil y factores psicológicos y económicos determinantes

Elizabeth Guadalupe Chong González
Universidad Digital del Estado de México
Universidad Autónoma del Estado de México
mail: elizagu_80@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-7741-3597>

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo conocer la percepción de los estudiantes universitarios respecto a las acciones que implementan sus instituciones para fomentar el emprendimiento, así como identificar los factores psicológicos y económicos que inciden en su disposición para emprender. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, mediante la aplicación de un cuestionario a estudiantes de los últimos semestres de universidades públicas y privadas. Exploró dimensiones relacionadas con la percepción institucional, la autoconfianza, la motivación, el acceso a recursos y el entorno económico. Los resultados evidencian diferencias significativas en la percepción estudiantil según el tipo de institución, y des-

tacan la autoconfianza y el apoyo económico como factores determinantes en la intención emprendedora. Se concluye que, además de los programas institucionales, las condiciones personales y contextuales del estudiante desempeñan un papel clave en el impulso del emprendimiento universitario. Los hallazgos aportan elementos relevantes para el diseño de estrategias de fomento emprendedor más integrales y personalizadas en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: emprendimiento universitario, percepción estudiantil, factores psicológicos, factores económicos, educación superior.

Abstract

This study aims to understand university students' perceptions of their institutions' initiatives to promote entrepreneurship, as well as to identify the psychological and economic factors that influence their willingness to undertake entrepreneurship. The research was conducted using a quantitative, descriptive approach, using a questionnaire to students in their final semesters at public and private universities. It explored dimensions related to institutional perception, self-confidence, motivation, access to resources, and the economic environment. The results reveal significant differences in student perceptions based on the type of institution, highlighting self-confidence and financial support as determining factors in entrepreneurial intentions. It is concluded that, in addition to institutional programs, students' personal and contextual conditions play a key role in fostering university entrepreneurship. The findings provide relevant elements for the design of more comprehensive and personalized entrepreneurship promotion strategies in higher education.

Keywords: university entrepreneurship, student perception, psychological factors, economic factors, higher education.

Introducción

En las últimas décadas, el emprendimiento ha adquirido un papel estratégico en el desarrollo económico y social de los países, particularmente en contextos donde la innovación, la generación de empleo y la transformación productiva se vuelven prioritarias. En este escenario, las universidades han comenzado a desempeñar un rol clave no solo como centros de formación académica, sino también como espacios de incubación de ideas, proyectos y capacidades emprendedoras. El impulso al emprendimiento universitario se ha traducido en políticas institucionales, programas de apoyo y espacios de vinculación con el sector productivo. Sin embargo, la efectividad de estas acciones puede depender, en gran medida, de cómo son percibidas por los propios estudiantes y de las condiciones personales que influyen en su decisión de emprender.

Diversos estudios (Alvites-Huamán et al., 2020; Gutiérrez y Herrera, 2014; Hilarión, 2014; Orozco y Chavarro, 2008) han identificado que factores psicológicos como la autoconfianza, la tolerancia al riesgo y la motivación de logro son determinantes en la intención emprendedora; mientras que otros trabajos

(Rojas y Chávez, 2024; Amponsah y Novak, 2022) destacan la influencia de aspectos económicos, como el acceso a recursos financieros o el apoyo familiar. Por otro lado, investigaciones recientes han evidenciado la importancia de la percepción que los estudiantes tienen sobre el compromiso y las estrategias de sus universidades en relación con el emprendimiento (Trujillo et al., 2024; Clemente-Vázquez y Torres-Gordillo, 2021; Hebles et al., 2019). Esta percepción puede incidir directamente en su disposición a emprender o en la valoración que hacen de las oportunidades que se les ofrecen. A pesar de la creciente literatura sobre el tema, en contextos latinoamericanos –y especialmente en instituciones de educación superior con realidades tan diversas como las públicas y privadas– persisten vacíos en torno a cómo se articula la percepción institucional con los factores psicológicos y económicos del estudiante. La mayoría de los estudios anteriores se han centrado en dimensiones individuales, dejando de lado cómo estas percepciones y factores interactúan en diferentes escenarios universitarios. Este estudio busca aportar evidencia empírica al respecto, contribuyendo a una mejor comprensión del fenómeno del emprendimiento universitario,

desde la perspectiva estudiantil, permitiendo así una comprensión más integral del ecosistema emprendedor.

El alcance de esta investigación es descriptivo, centrado en conocer cómo perciben los estudiantes las acciones de su universidad para fomentar el emprendimiento, y qué rasgos psicológicos y económicos influyen en su actitud emprendedora. Como limitación, se considera que la información obtenida proviene de una muestra por conveniencia, por lo que los resultados no pueden generalizarse a toda la población universitaria. El enfoque del estudio es cuantitativo, y se sustenta en el análisis de datos recolectados mediante un cuestionario estructurado.

Con base en lo anterior, el objetivo general de este trabajo fue conocer la percepción de los estudiantes respecto a las acciones de su universidad para potencializar el emprendimiento, así como identificar qué rasgos psicológicos y económicos influyen para ser emprendedor.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con el objetivo de analizar la percepción estudiantil sobre el emprendimiento universitario, así como identificar los factores psicológicos y económicos que inciden en dicha percepción. La población estuvo conformada por estudiantes universitarios de los últimos semestres, pertenecientes a instituciones de educación superior públicas y privadas. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a aquellos estudiantes que estuvieron disponibles y dispuestos a participar. La muestra final quedó conformada por 85 estudiantes, de los cuales 37 pertenecen a universidades públicas y 48 a universidades privadas.

Para la recolección de datos se diseñó y aplicó un cuestionario estructurado, compuesto por tres secciones: la primera recogió datos sociodemográficos; la segunda abordó la percepción estudiantil sobre el emprendimiento; y la tercera sección estuvo orientada a identificar factores psicológicos que influyen para ser emprendedor.

Para asegurar la validez en el contenido del instrumento, se realizó un juicio de expertos (Escobar & Cuervo, 2008) que evaluó la pertinencia y claridad de cada ítem, logrando un porcentaje de acuerdo superior al 90%. Además, se realizó una prueba piloto con una muestra reducida de 15 estudiantes para detectar posibles dificultades en la comprensión de las preguntas y así ajustarlas. Los datos recolectados fueron procesados mediante una hoja de cálculo; se emplearon estadísticas descriptivas para caracterizar a los participantes y sus respuestas.

Resultados y discusión

De los 85 cuestionarios aplicados en el estudio, el 55% de los participantes son mujeres y el 45% hombres. La edad de los encuestados oscila entre 20 y 25 años, lo cual refleja una muestra predominantemente joven, típica de estudiantes universitarios. En términos de su situación laboral, el 42% se dedica exclusivamente a sus estudios, mientras que el 58% combina sus responsabilidades académicas con un empleo, ya sea trabajando para otros o gestionando su propio negocio. Este contexto dual de los estudiantes es determinante, ya que destaca que muchos están en una etapa de transición entre la academia y el mundo laboral, lo que puede influir en sus intenciones y actitudes hacia el emprendimiento.

El análisis de los resultados se divide en dos vertientes fundamentales: la primera se centra en conocer la percepción del estudiantado respecto a su preparación universitaria en relación con el emprendimiento; es decir, cómo juzgan a sus instituciones de educación superior en términos de formarlos con las habilidades y conocimientos necesarios para iniciar y gestionar un negocio. La segunda vertiente se enfoca en identificar los factores psicológicos y econó-

micos que están relacionados con la disposición de los estudiantes a emprender, investigando cómo su autoconfianza, motivación y el acceso a recursos influyen en su intención de convertirse en emprendedores. Este enfoque dual no solo busca entender la perspectiva estudiantil, sino también proporcionar información valiosa para mejorar los programas de formación y apoyo al emprendimiento dentro de las universidades.

Percepción sobre la preparación universitaria para emprender

Respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre su universidad, en relación con su formación emprendedora, es significativo destacar que un 66% se siente preparado para asumir el reto de emprender. Sin embargo, esta percepción varía notablemente según el tipo de institución académica; es decir, los estudiantes que asisten a universidades privadas muestran una percepción más favorable, con un 80.6% indicando que su formación les brinda las herramientas necesarias para emprender; en contraste con solo un 57.4% de estudiantes en universidades públicas que comparten esa misma opinión (ver Figura 1).

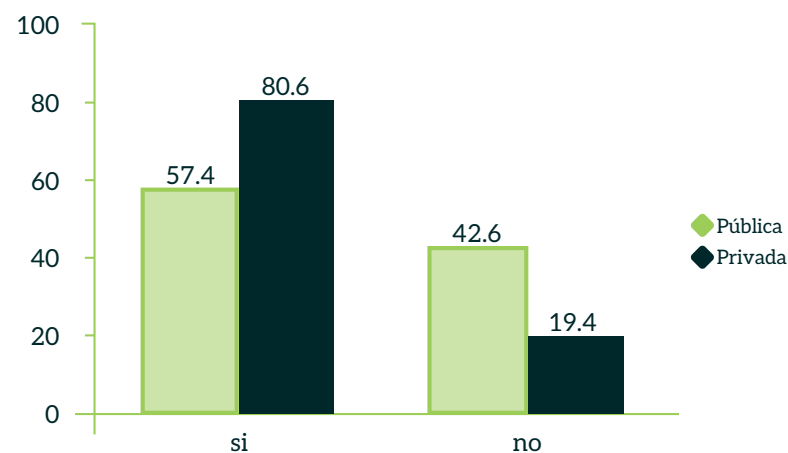


Figura 1
Percepción de los estudiantes respecto a la preparación para el emprendimiento que les brinda la universidad.

Este dato resalta una disparidad en los recursos y programas de apoyo al emprendimiento entre las instituciones públicas y privadas. Además, puede deducirse que las universidades privadas, al contar con mayores recursos financieros, pueden ofrecer programas más integrales y específicos que abordan no solo aspectos teóricos, sino también prácticos y emocionales del emprendimiento, como talleres de habilidades prácticas, charlas con emprendedores exitosos, o incluso incubadoras de negocio que permiten a los estudiantes trabajar en proyectos reales, lo que evidentemente incrementaría su autoconfianza y disposición a iniciar un negocio propio.

Por otro lado, la percepción menos positiva entre los estudiantes de universidades públicas podría implicar una falta de enfoque en la educación práctica, así como una escasez de apoyo institucional en términos de orientación y recursos. Esto sugiere que muchas universidades públicas podrían necesitar reevaluar sus programas de emprendimiento, implementar estrategias más innovadoras que integren formación práctica, talleres de desarrollo de habilidades blandas y apoyo psicológico, lo cual podría ser determinante para fomentar una cultura emprendedora más robusta entre sus estudiantes.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de que las instituciones de educación superior adapten y personalicen sus programas de formación para responder a las exigencias del mercado y fomentar efectivamente el espíritu emprendedor entre todos sus alumnos.

En cuanto a la pregunta: ¿cómo perciben por parte de su universidad la preparación para emprender?, los estudiantes distinguen que las universidades proporcionan una base teórica importante para el emprendimiento, enfocándose en áreas como la administración de empresas, planificación de negocios y control financiero. Sin embargo, muchos consideran que la formación es principalmente teórica y carece de un enfoque práctico que les permita aplicar lo aprendido en situaciones reales. Además, aunque algunos programas incluyen actividades relacionadas con el emprendimiento, como ferias y proyectos de innovación, los estudiantes señalan la falta de materias o talleres específicos que fomenten directamente el emprendimiento y la educación financiera.

Por otro lado, varios estudiantes mencionan que la universidad no ofrece el apoyo necesario para desarrollar aspectos psicológicos y emo-

cionales clave para emprender, como la confianza o la resiliencia. También se destaca la necesidad de un seguimiento a las ideas emprendedoras y la actualización de los programas educativos, ya que algunos consideran que los enfoques actuales están anticuados y no responden a las nuevas tendencias del emprendimiento, como el emprendimiento digital. En resumen, los estudiantes sugieren que las universidades deben mejorar el enfoque práctico, emocional y educativo para impulsar de manera efectiva el emprendimiento.

Factores psicológicos y económicos relacionados con el emprendimiento

Los resultados obtenidos para este apartado permitieron identificar los principales factores que, desde la perspectiva estudiantil, influyen en su disposición para emprender. Cuando se les preguntó respecto a: ¿Cuál creen que es la principal necesidad de los jóvenes para emprender?, mencionaron que es el capital económico (60%), seguido por la capacitación (32%) y, en menor medida, el acceso a la información (8%) (ver Figura 2).

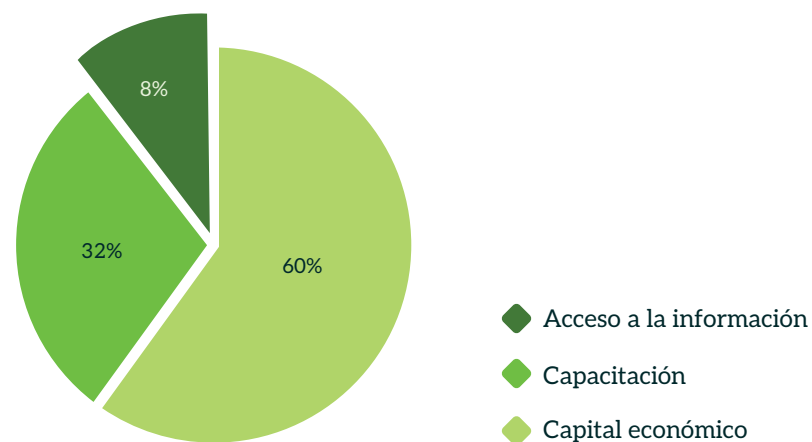


Figura 2
Percepción de los estudiantes respecto a la principal necesidad de los jóvenes para emprender.

Este hallazgo refuerza la idea de que las limitaciones económicas son percibidas como el mayor obstáculo para emprender, incluso más que el desarrollo de habilidades o la disponibilidad de conocimiento. No obstante, el porcentaje que señala la capacitación, como factor necesario para el emprendimiento, reconoce la importancia de prepararse y formarse, lo cual está directamente relacionado con el papel que desempeñan las universidades.

Además, la baja proporción que menciona el acceso a la información es un indicador de que no se percibe este aspecto como una barrera importante, posiblemente porque están habituados a buscar recursos digitales o cuentan con herramientas mínimas para investigar.

Por otro lado, al indagar qué motivaba a los estudiantes a emprender, se encontró que la razón más señalada fue la independencia económica (32%), seguida por el deseo de ser su propio jefe (25%), la percepción de una oportunidad (16%) y la influencia de la familia (15%). También se mencionaron, aunque en menor proporción, la necesidad (11%) y el deseo de innovar (1%). Esto muestra que los estudiantes se ven impulsados tanto por factores aspiracionales como por circunstancias prácticas o contextuales.

Respecto a los factores psicológicos, la mayoría de los encuestados identificó el desarrollo personal (41%) como una fuerte motivación para emprender, seguido por el deseo empresarial (27%) y una actitud innovadora (20%). Solo un pequeño grupo destacó la tolerancia al riesgo (12%) como factor relevante. Estos datos muestran que el emprendimiento se asocia, principalmente, con el crecimiento personal y la autorrealización, más que con perfiles tradicionalmente vinculados al riesgo.

En cuanto a los factores económicos, los estudiantes consideran que el contexto presenta grandes oportunidades de mercado (59%), aunque en menor grado perciben que existan opciones de financiamiento (36%). Llama la atención que la independencia financiera como motivador directo es mínima (5%), lo que podría indicar que emprender no se ve como una vía inmediata de estabilidad económica, sino más bien como un camino a largo plazo.

Finalmente, los factores del entorno que más contribuyen al emprendimiento, según los encuestados, son el apoyo para el autoempleo (53%) que fue el más señalado, lo que muestra que existe una percepción positiva hacia programas o iniciativas –posiblemente institucionales o gubernamentales–.

mentales- orientadas a fomentar el emprendimiento como alternativa laboral.

Sin embargo, solo un 29% reconoció como facilitador la existencia de trámites accesibles y de bajo costo, lo que refleja una barrera persistente relacionada con la burocracia o el desconocimiento de procedimientos administrativos, elementos que suelen desmotivar a emprendedores jóvenes.

En contraste, los centros de transferencia tecnológica (10%) y las incubadoras (7%) tuvieron una baja valoración, lo cual indica una falta de visibilidad, acceso o conexión efectiva entre estos recursos y los estudiantes. Es posible que estos instrumentos, a pesar de su potencial, no estén siendo suficientemente promovidos o que los estudiantes no perciban su utilidad inmediata en etapas tempranas del emprendimiento.

Finalmente, el apoyo familiar apenas fue reconocido (1%) como un factor del entorno. Este dato contrasta con otras secciones del cuestionario en las que sí se valoró el acompañamiento familiar como motivador personal, lo que indica que los estudiantes no lo identifican como parte del ecosistema estructural del emprendimiento, sino más bien como una influencia emocional o moral.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación reflejan una percepción parcial del entorno emprendedor, en la que predominan los apoyos directos (como los programas de autoempleo), pero hay una débil conexión con mecanismos más sofisticados o estratégicos (como incubadoras o centros tecnológicos). Esto representa una oportunidad importante para las universidades y organismos públicos, que pueden intervenir con políticas más integrales de fomento al emprendimiento juvenil.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden parcialmente con estudios previos que han abordado la relación entre educación superior y fomento al emprendimiento (Silva-Peralta et al., 2022; Hémbuz et al., 2020; Bécart, 2016) las cuales han señalado que la formación emprendedora en las universidades suele enfocarse en el desarrollo de competencias cognitivas y administrativas, dejando de lado aspectos emocionales y motivacionales. En este sentido, los estudiantes participantes en este estudio reconocen que su formación les brinda conocimientos teóricos fundamentales para emprender, pero critican la falta de herramientas prácticas y de

acompañamiento para desarrollar y concretar ideas de negocio. Además, al igual que en estudios realizados en contextos latinoamericanos (Espíndola et al., 2023; Saldarriaga y Guzmán, 2018), se observa una limitada incorporación de la educación financiera y del emprendimiento como eje transversal en los planes de estudio.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos refuerzan la necesidad de ampliar el enfoque tradicional del emprendimiento universitario, integrando dimensiones psicológicas como la autoconfianza, la resiliencia y la motivación, como lo proponen modelos de emprendimiento basados en competencias emocionales (Montes, 2018; García Cabrera et al., 2015). Los resultados sugieren que las universidades deben rediseñar sus programas educativos, incorporando más experiencias formativas centradas en la acción, el aprendizaje experiencial y el acompañamiento de proyectos emprendedores reales. También es necesario fomentar espacios interdisciplinarios y de innovación que promuevan el emprendimiento social y digital, así como brindar asesoría y recursos a estudiantes con ideas viables de negocio.

Por otro lado, este estudio presenta algunas limitaciones: por ejemplo,

el análisis se basa en percepciones subjetivas de los estudiantes, por lo que no se puede generalizar a toda la población universitaria. Se espera para futuras investigaciones ampliar la muestra, incluir a egresados y docentes, y combinar enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una visión más completa del fenómeno.

Finalmente, para concluir, se puede destacar la necesidad de un enfoque holístico en la promoción del emprendimiento universitario, donde se integren no solo programas formales, sino también oportunidades para la colaboración interprofesional y la conexión con el entorno empresarial. Se recalca que el éxito del emprendimiento universitario depende, en gran medida, de que las instituciones se mantengan atentas a las necesidades cambiantes del mercado y a las regulaciones que puedan impactar en la creación de nuevos negocios. Se recomienda la implementación de un modelo de emprendimiento dentro del currículum académico que no solo proporcione conocimientos técnicos, sino que también desarrolle habilidades blandas esenciales como el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro.

Referencias

- Alvites-Huamaní, C. G., López, O., Berra, E. y Muñoz, S. I. (2020). Factores personales y psicológicos que influyen en la intención emprendedora en estudiantes de la Universidad de Panamá, *Revista Lex*, 18(25), 413-436. <https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LEX/article/view/2112/2248>
- Amponsah, M. y Novak, P. (2022). Determinants of universities' spin-off creations. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 36(1). <https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2086148>
- Bécart, A. (2016). Coaching y fomento del emprendimiento: nuevas perspectivas para la educación superior. *Perspectiva Socioeconómica*, 1, 17-27. <https://acortar.link/LVBjBG>
- Clemente-Vázquez, S., & Torres-Gordillo, J. J. (2021). Percepción del alumnado de máster sobre la formación en competencias emprendedoras a través de redes sociales. *EDUCAR*, 57(2), 501-518. <https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-clemente-torres>
- Espíndola, A. E., Del Pino, F. A. y Fritzchman, F. D. (2023). El papel del emprendimiento en la educación superior: un estudio omparativo de programas universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6440-6461. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7419>
- García-Cabrera, A. M., Déniz-Déniz, M. de la C. y Cuéllar-Molina, D. G. (2015). Inteligencia emocional y emprendimiento: posibles líneas de trabajo. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 65-101. <https://tinyurl.com/2ew5njrs>
- Gutiérrez, J. M. y Herrera, K. (2014). El Emprendimiento como iniciativa para la creación de empresas: análisis de la perspectiva psicológica y contextual. *Ciencias Sociales*, 20(2), 288-302. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5196803>
- Hebles, M., Llanos-Contreras, O., & Yániz-Álvarez, C. (2019). Evolución percibida de la competencia para emprender a partir de la implementación de un programa de formación de competencias en emprendimiento e innovación. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 9-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25191>
- Hémbuz, G. D., Sánchez, A. M., y Bermeo, V. (2020). Influencia de la educación superior en el emprendimiento juvenil en estudiantes universitarios: una aproximación

teórica. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 166-180. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1049>

- Hilarión, J. E. (2014) *Emprendimiento e Innovación*. CENGAGE Learning.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. 41.214
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014. D.O. 43.261
- Montes, A. M. (2018). Competencias emocionales en el análisis de la intención emprendedora del alumnado universitario: implicaciones para la educación en emprendimiento [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53806/29137287.pdf?sequence=4>
- Orozco, L. A. y Chavarro, D. A. (2008). Universidad y Emprendimiento. *Hallazgos*, 10, 65-97. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835171006.pdf>
- Rojas, M. P., y Chávez, K. J. (2024). Factores determinantes del éxito de los emprendimientos universitarios. *Revista INVECOM, Estudios Transdisciplinarios en Comunicación y Sociedad*, 4(2), 1-20. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v4n2/2739-0063-ric-4-02-e040239.pdf>
- Saldarriaga, M. E. y Guzmán, M. F. (2018). Enseñanza del emprendimiento en la educación superior: ¿Metodología o modelo?. *Revista EAN*, 85, 125-142. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-81602018000200125&script=sci_art-text
- Silva-Peralta, Y., Rompato, M. E., Pesce, N., Tassier, D. y Castaño, A. (2022). Estrategias de fomento al emprendimiento en la educación superior. Un análisis desde la perspectiva de estudiantes de pregrado universitarios. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 328-344. <https://tinyurl.com/mrwuxeh3>
- Trujillo, F. R., Solano, G., Esparza, A., Huizar, D. y Mota, S. E. (2024). Percepción del emprendimiento en alumnos del Centro Universitario del Norte, de la Universidad de Guadalajara. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 936-948. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14863>

Análisis de la percepción de los emprendedores potenciales sobre los actores clave del sistema emprendedor de Puerto Vallarta, como marco de referencia para el desarrollo de rutas de acción

Elba Martina Cortés Palacios, Centro Universitario de los Lagos
de la Universidad de Guadalajara, elba.cortes@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1988-8068>.

José Luis Bravo Silva, Centro Universitario de la Costa
de la Universidad de Guadalajara, jose.bsilva@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0002-0044-9014243>.

Carlos Felipe Camba Pérez, Centro Universitario de la Costa
de la Universidad de Guadalajara, carlos.camba@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2027-3340>

Mercedes Rosario Castellón Palacios, Centro Universitario de la Costa
de la Universidad de Guadalajara, mercedes.castellon@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7317-0330>

Resumen

En México, la intención emprendedora enfrenta una serie de obstáculos que frenan de forma significativa a los potenciales emprendedores. Puerto Vallarta representa, tanto para la población local como foránea, un entorno atractivo para desplegar emprendimientos. Sin embargo, los actores de la estructura del ecosistema no han logrado generar un ambiente promotor de iniciativas emprendedoras. Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue analizar la percepción de los emprendedores potenciales de Puerto Vallarta sobre los actores clave de la estructura del sistema emprendedor, que ofrezca un marco de referencia para desarrollar rutas de acción desde diferentes contextos. La estrategia metodológica fue bajo un enfoque cualitativo, método deductivo y de alcance descriptivo de campo. Se identificó que la percepción de los emprendedores potenciales sobre los actores clave del ecosistema emprendedor de Puerto Vallarta es baja, ya que existe un desconocimiento de los servicios que ofrecen para iniciar un emprendimiento. Aunado a ello, aun cuando existe una mediana disposición a relacionarse con estos actores, no se han generado las condiciones y las rutas ade-

cuadas para que los potenciales emprendedores vean, en estos actores, aliados para el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece Puerto Vallarta.

Palabras clave: percepción, emprendedores potenciales, actores claves, sistema emprendedor, rutas.

Abstract

In Mexico, entrepreneurial activity faces a series of obstacles that significantly hinder potential entrepreneurs. For both the local and foreign population, Puerto Vallarta represents an attractive environment for developing entrepreneurial ventures; however, the actors within the ecosystem structure have failed to generate an environment conducive to entrepreneurial initiatives. Therefore, the objective of this research was to analyze the perceptions of potential entrepreneurs in Puerto Vallarta regarding the key actors within the entrepreneurial system structure, offering a framework for developing action paths from different contexts. The methodological strategy was based on a qualitative approach, a deductive method, and a descriptive field scope. It was identified that potential entrepreneurs' perception of the key players in Puerto Vallarta's entrepreneurial ecosystem is low, as there is a lack of awareness of the services they offer to start a business. Furthermore, even though there is a moderate willingness to engage with these players, the right conditions and pathways have not been created for potential entrepreneurs to see these players as allies in taking advantage of the opportunities offered by an entity like Puerto Vallarta.

Keywords: perception, potential entrepreneurs, key actors, entrepreneurial system, routes.

Introducción

En México, la intención emprendedora enfrenta una serie de obstáculos que frenan de forma significativa a los potenciales emprendedores como son: el limitado acceso a fuentes de financiamiento, desinterés de los agentes políticos y gubernamentales, los trámites interminables para iniciar un negocio, falta de educación emprendedora en las escuelas, entre otros. Por lo anterior, la actividad emprendedora de México es de 7.4% que, comparada con la intención media global de 23.70%, da cuenta de la realidad que viven los ciudadanos (Global Entrepreneurship Monitor, GEM, 2019).

De manera particular, en México, el Failure Institute (2020) muestra que el 65% de los emprendimientos fracasan por ingresos insuficientes, 40% por problemas de administración del dinero y 38% por falta de acceso a financiamiento. En este mismo orden de ideas, de acuerdo con Rodríguez et al. (2021) con datos de la Asociación de Emprendedores de México (2020), lograron identificar que, en lo que respecta a las fuentes de financiamiento de los emprendimientos en este país, el 89% utiliza recursos personales, el 28% tiene apoyo de familiares y amigos y el 11% obtiene un crédito de una institución bancaria.

De acuerdo con Liu et al. (2021) el espíritu emprendedor es una de las fuerzas motrices del desarrollo económico y social de un país; expresan que la educación emprendedora universitaria es un eslabón clave en el establecimiento de nuevas empresas, el cultivo de talentos innovadores, la innovación científica y tecnológica. Por lo tanto, si la educación emprendedora no se está desarrollando en este sentido, el emprendimiento tampoco es una realidad potencial para las regiones.

Por su parte, los autores Ramírez et al. (2021), coordinadores del libro **Emprendimiento y Educación Superior en México: diversos enfoques en la construcción de ecosistemas**, expresan que el papel de las instituciones de educación superior va más allá de implementar acciones para comercializar sus conocimientos e inventos mediante transferencias tecnológicas o el impulso al emprendimiento de sus académicos y estudiantes, promoviendo la aparición de instituciones híbridas inspiradas en los modelos de cuádruple hélice entre los gobiernos, el sector privado, las instituciones educativas y los sectores sociales, para impulsar la innovación y el emprendimiento.

Aunado a lo anterior, un estudio realizado en Egipto por Ali et al. (2021) expone que el emprendimiento es un proceso económico importante en el desarrollo económico regional. Los resultados revelan que el pilar de “aspiración” emprendedora desempeña un papel prometedor en el ecosistema emprendedor egipcio y, en contraparte, el pilar de “actitudes emprendedoras” se considera la principal desventaja.

Por su parte Ramírez y Urquidí (2021) explican que el emprendimiento contiene variables en tres diferentes niveles: micro, con procesos de toma de decisiones de los emprendedores; meso, con determinantes de mercado, oportunidades y probabilidades de entrada y salida; y macro, con factores del entorno, tecnología, gobierno, instituciones, políticas, así como variables macroeconómicas como el producto interno bruto, salarios, desempleo, tasas de interés, entre otros, lo que lleva a reconocer que no es solo el interés por emprender lo que lleva a elevar las iniciativas, sino los actores o condiciones de los diferentes niveles que influyen de forma determinante en las mismas.

Osorio et al. (2021) vinculan el comportamiento emprendedor a algunos

aspectos del entorno, de acuerdo con los trabajos de Wallin (2017) y de Navarro y Moreira (2018), como son las facilidades o apoyos gubernamentales, la calidad y soporte institucional, las condiciones del mercado y las características del contexto social (Walter y Heinrichs, 2015). De igual forma, rescatan las ideas de Kirzner (1973) quien menciona que el emprendedor tiene la capacidad de reconocer y aprovechar las oportunidades de los mercados, con diferentes niveles de competencia y barreras de entrada.

Rodríguez et al. (2021) indican que el emprendimiento, el comercio y la gestión empresarial son actividades desarrolladas en contextos regulados por la normativa legal de un país, destacando elementos constitutivos, políticas fiscales, propiedad intelectual, programas de apoyo y estímulo gubernamental, relaciones laborales e infraestructura comercial, entre otros, por lo que los actores que convergen en este medio o contexto sí limitan o potencializan el emprendimiento.

Diversos estudios han culminado en modelos de emprendimiento que exponen un amplio esquema de aspectos que promueven o limitan el emprendimiento. Belitski et

al. (2021) mencionan que el espíritu emprendedor se ha convertido en un fenómeno en las economías en transición y en desarrollo, y puede comprometer los objetivos del ecosistema empresarial, ya que las diversas configuraciones de factores afectan la percepción de las partes interesadas sobre el ecosistema emprendedor y afectan directamente su calidad. Por ello, es importante que los emprendedores conozcan su entorno ecosistémico, sus beneficios, afectaciones y los formuladores de políticas que tengan por intención ecosistemas empresariales productivos, y los efectos de estas prácticas en el ecosistema empresarial de largo plazo, para su regulación.

Audretsch et al. (2018) hacen referencia a la cooperación, a la menor competencia y maximización de ganancias, como elementos que atraen a los emprendedores improductivos y productivos hacia la revisión de las realidades del entorno. Establecen que los recursos de los emprendedores a menudo están vinculados a las redes sociales y, por lo tanto, la confianza es fundamental. El capital social y las redes actúan efectivamente como las arterias que circulan el alma de la información, las ideas y el conocimiento tácito que permiten que los ecosistemas funcionen correctamente.

Los autores Roundy y Fayard (2019) proponen un modelo del impacto de los ecosistemas emprendedores en las capacidades dinámicas, en el cual las fuerzas de estos influyen en las capacidades dinámicas asociadas con la forma en que los empresarios perciben y aprovechan nuevas oportunidades y reconfiguran los emprendimientos en busca de oportunidades. Se busca identificar un conjunto de mecanismos específicos a través de los cuales los ecosistemas emprendedores influyen en los comportamientos de los emprendedores y el funcionamiento de sus emprendimientos.

En su esfuerzo por estudiar los ecosistemas de emprendimiento en México, Villegas y Amorós (2019) destacan que estudiaron diez estados mexicanos reportando una evolución heterogénea de los ecosistemas entre regiones y la necesidad de políticas para homologar las oportunidades empresariales. Guerrero y Santamaría (2020) reportan la importancia de los agentes educativos, gubernamentales, científicos y financieros para los emprendedores, así como el impacto de la actividad emprendedora en el desarrollo económico y social de las regiones analizadas. Y García et al. (2018) identificaron los factores necesarios para

que el entorno favorezca la apertura de nuevos negocios, como el financiamiento, el marco regulatorio en que se desenvuelven las empresas y los servicios de apoyo y capacitación disponibles para los emprendedores.

Los autores Portal y Feitó (2021) en su estudio mencionan que el ecosistema emprendedor puede resultar muy complejo por la cantidad de agentes que participan en él y la importancia que cada dimensión tiene dentro de su desempeño. Sin embargo, ellos han comprobado que, tanto el acceso a los fondos financieros como el manejo y las estrategias de planeación de las finanzas, se encuentran entre las principales causas de fracaso de los emprendimientos en países de Latinoamérica.

A nivel municipal, Puerto Vallarta representa un polo que aporta una alta concentración de unidades económicas dedicadas al comercio al por menor, que representan el 36.42%. Los servicios de hospedaje temporal y preparación de alimentos representan el 17.82% de unidades económicas activas; otros servicios representan el 15.81%; y el resto de unidades económicas se distribuyen en actividades con representación menor (INEGI, 2021).

Puerto Vallarta representa, tanto para la población local como foránea, un entorno atractivo para desplegar emprendimientos; sin embargo, los actores de la estructura del ecosistema emprendedor, como desarrolladores de capacidades de emprendimiento, emprendedores, empresas, instituciones de gobierno, centros de generación de conocimiento, agentes de cambio social, instituciones de financiamiento entre otros, no han logrado generar un ambiente promotor de iniciativas emprendedoras. Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue analizar la percepción de los emprendedores potenciales de Puerto Vallarta sobre los actores clave de la estructura del sistema emprendedor, que ofrezca un marco de referencia para desarrollar rutas de acción desde diferentes contextos académico, institucional y sectorial.

Metodología

La estrategia metodológica de la presente investigación fue bajo un enfoque cualitativo, deductivo y de alcance descriptivo de campo. Creswell y Poth (2017) señalan que el enfoque cualitativo es ideal para investigar fenómenos que implican la interpretación de significados. Así mismo, Hernández y Mendoza (2018) destacan que este enfoque permite un análisis más flexible y adaptativo, algo esencial para entender la percepción de los emprendedores potenciales.

Con un diseño ex post facto, el instrumento para el levantamiento de datos fue una encuesta, ya que era necesario obtener información de un número alto de sujetos, además de que permitió integrar la información en una base de datos, con respuestas cerradas que facilitan el comparativo de la opinión del sujeto de estudio contra el postulado teórico. Para las respuestas se definieron dos escalas tipo Likert: La primera fue para identificar si conocen a los actores, en donde 1 representa: No lo conozco; 2: Lo conozco poco; 3: Lo conozco medianamente; 4: Lo conozco altamente; y 5: Lo conozco totalmente. La segunda fue para conocer su intención de relacionarse

con los actores para el desarrollo de su emprendimiento, en donde 1 representa: Nada; 2: Poco; 3: Medianamente; 4: Altamente; y 5: "Totalmente".

La muestra fue probabilística para poblaciones finitas, con un nivel de confianza de 95 y un rango de error de 5, lo que resultó en un total de 378 personas como emprendedores potenciales de Puerto Vallarta; el muestreo fue estratificado por zonas. Como resultado del análisis comparativo del constructo, con estudios referenciales, las teorías económicas desde el acercamiento de Posso, (2014), de sistemas con Lorenzon, (2020), del emprendimiento de Rodríguez y Rincón, (2017), y de los modelos teóricos analíticos de ecosistema emprendedor de Guerrero y Santamaría, (2020), Prieto, (2017), y López (2016) se identificaron los actores claves del sistema de emprendimiento, y que fueron la base para el desarrollo del instrumentos: instituciones educativas, instituciones de fondo de financiamiento, entidades gubernamentales, sociedad, individuo o emprendedor, organizaciones promotoras, incubadoras y cámaras, y agrupaciones de empresarios.

La validación del instrumento fue de contenido, bajo el método por juicio de expertos considerado como uno de los más aplicados en investigaciones de corte descriptivo, también conocida como validez por panel o evaluación cualitativa. Este enfoque consiste en someter el instrumento a la revisión de personas con experiencia comprobada en el área temática, metodológica o profesional vinculada al estudio. Los expertos evalúan aspectos como la redacción de los ítems, su claridad, pertinencia, nivel de comprensión y congruencia con los objetivos del estudio. A partir de sus observaciones, el instrumento puede ser ajustado para optimizar su calidad antes de ser aplicado en el trabajo de campo (Escobar y Cuervo, 2008).

Resultados y discusión

En Puerto Vallarta, el 37% de los emprendedores potenciales tienen un rango de edad de 18 a 28 años, sin dejar a un lado el 33% de las personas de 29 a 38 años; mientras que la población de 59 años o más dieron menor respuesta en su intención, de un 6%. En el campo del emprendimiento, el género es indistinto; se muestra un igual interés de las dos partes (50%) con intención de emprender. La mayoría de la población encuestada fueron empleados (52.20%), estudiantes (26%) y amas de casa (18%), mientras que el 3.36% no tiene una ocupación como tal.

Acorde a los datos presentes, se muestra que la mayor parte de las personas encuestadas con intención de emprender residen en la zona centro de puerto Vallarta (36%). Por otro lado, la zona hotelera fue la que dio menor respuesta positiva a la intención de emprender (0.26%). Respecto a la intención de emprender que tiene la población de Puerto Vallarta, se identificó que, en su mayoría, las personas de la ciudad tienen poca intención de emprender (34%) y medianamente (29%); en cambio, el 5% de la población no tiene ninguna intención de emprender.

Para analizar la percepción de los emprendedores potenciales sobre si conocen los servicios o apoyos para el emprendimiento de los actores se presenta la figura apilada, cuyos resultados se analizan resultados posteriormente. En esta se puede observar claramente que existe un alto nivel de desconocimiento.

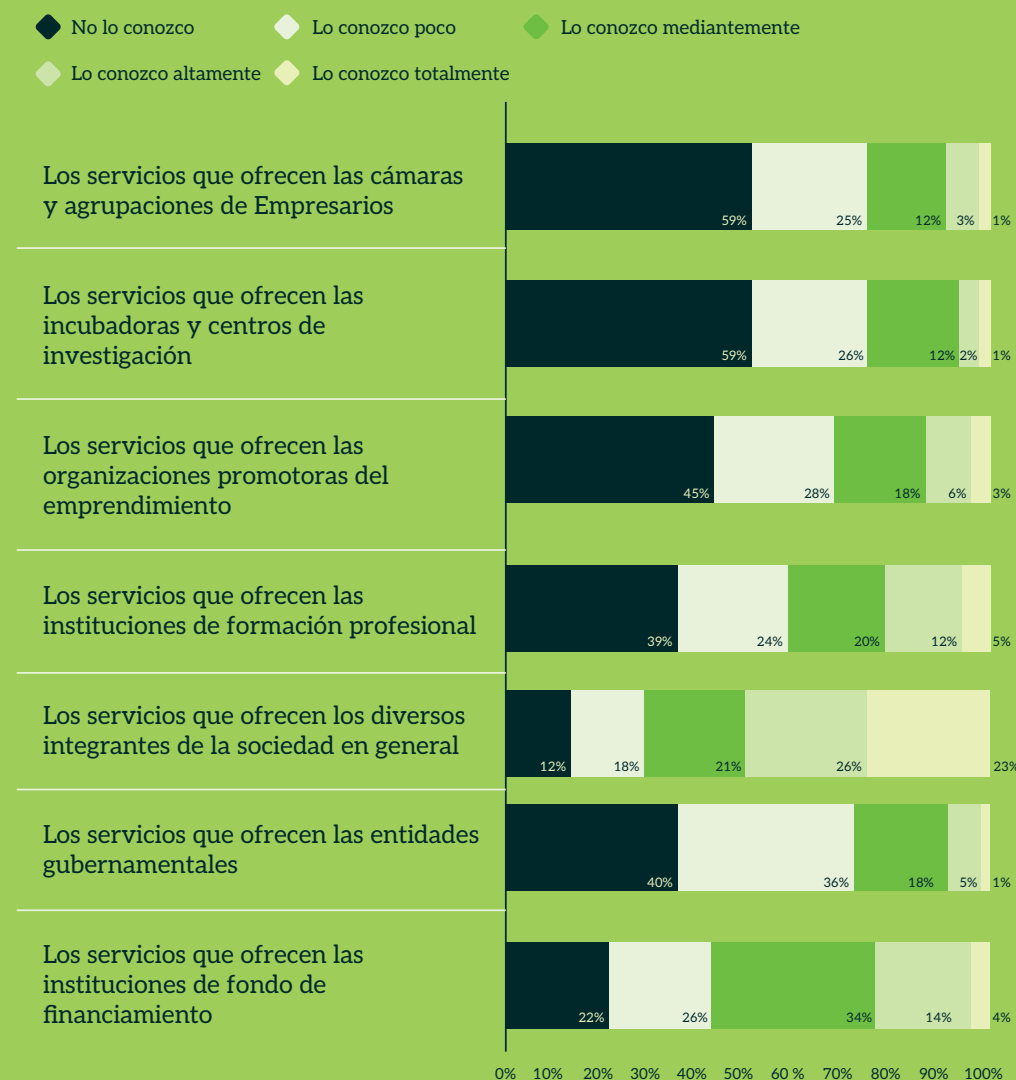


Figura 3
Conocimiento de los servicios o apoyos para el emprendimiento de los actores del ecosistema emprendedor de Puerto Vallarta.

Respecto a los servicios de las instituciones de fondos de financiamiento, a que tienen opción los emprendedores potenciales al momento de emprender, se logró identificar que el 34% dice que conoce medianamente los servicios que ofrecen, un 26% poco, y solo el 4% dijo conocerlas totalmente. Además, se analizó si saben cómo contactar las instituciones de fondo de financiamiento, a lo que el 57% opina que sí sabe cómo contactarlas y el 5% no sabe nada al respecto..

Acerca de si los emprendedores potenciales conocen los servicios que ofrecen las entidades gubernamentales se obtuvieron los siguientes datos: un 36% los conoce poco; el 40% no los conoce; y el 1% los conoce totalmente. Según los emprendedores potenciales opinaron que un 63% no sabe cómo contactarlas y el 32% si sabe cómo hacerlo.

Acerca de si los emprendedores potenciales conocen los servicios que ofrecen los diversos integrantes de la sociedad en general, el 26% opinó que sí los conoce altamente; el 23% los conoce totalmente, el 21% medianamente y el 12% no conoce nada. Además, se pudo conocer que el 19.12% afirma no saber cómo po-

nerse en contacto con integrantes de la sociedad en general para el desarrollo de un negocio propio. Sin embargo, el 75.96% opina que, de comenzar un emprendimiento, sabrían contactar a ciertos integrantes de la sociedad en general para su participación en el desarrollo de un negocio propio.

Así mismo, se pudo observar que un 39% de los emprendedores potenciales desconocen los servicios que ofrecen las instituciones de formación profesional, y solo un 12% las conoce altamente. Un dato significativo es que un 60% de los encuestados no sabe cómo contactar a las instituciones de formación profesional; el resto sí sabe contactarlas.

Se puede observar que, en cuanto a organizaciones promotoras del emprendimiento, el 45% de los emprendedores potenciales no disponen de conocimiento sobre los servicios que ofrecen, mientras que solo 5% de la población conoce totalmente los servicios ofrecidos por estas organizaciones. Además, el 73% de los emprendedores potenciales no conocen cómo contactar las organizaciones promotoras, solo el 22% de la población sí lo sabe.

Otro actor importante son las incubadoras y centros de investigación de la región. Sin embargo, el 59% de emprendedores potenciales no conocen los servicios que brindan en el municipio de Puerto Vallarta, y solo el 1% dijo conocerlo totalmente. En sintonía con el dato anterior, se observa que el emprendedor potencial no sabe cómo acercarse o tener algún contacto con dichas incubadoras, donde pueden influir factores como desinformación de su existencia o falta de publicidad.

En este mismo orden de ideas, sobre el conocimiento de las personas, acerca de los servicios que ofrecen las cámaras y agrupaciones de empresarios para los emprendimientos, se tiene que el 59% no conoce estos servicios, mientras que el 1% los conoce totalmente. Así mismo, el 84.2% de los emprendedores potenciales encuestados respondió que desconoce cómo contactar una cámara y agrupación de empresarios para el financiamiento de emprendimientos. Por otro lado, el 15.8% sí conoce los servicios que ofrece.

Además de analizar el nivel de conocimiento de los servicios que ofrecen los actores del ecosistema emprendedor, por parte de los em-

prendedores potenciales, se cuestionó también si están dispuestos a relacionarse con ellos para poner en marcha un emprendimiento, del cual se obtuvieron los siguientes resultados. De forma general se puede observar que, aunque existe poco conocimiento de los servicios que ofrecen los actores, los emprendedores potenciales sí tienen disposición de relacionarse ante la posibilidad de emprender (ver Figura 4).

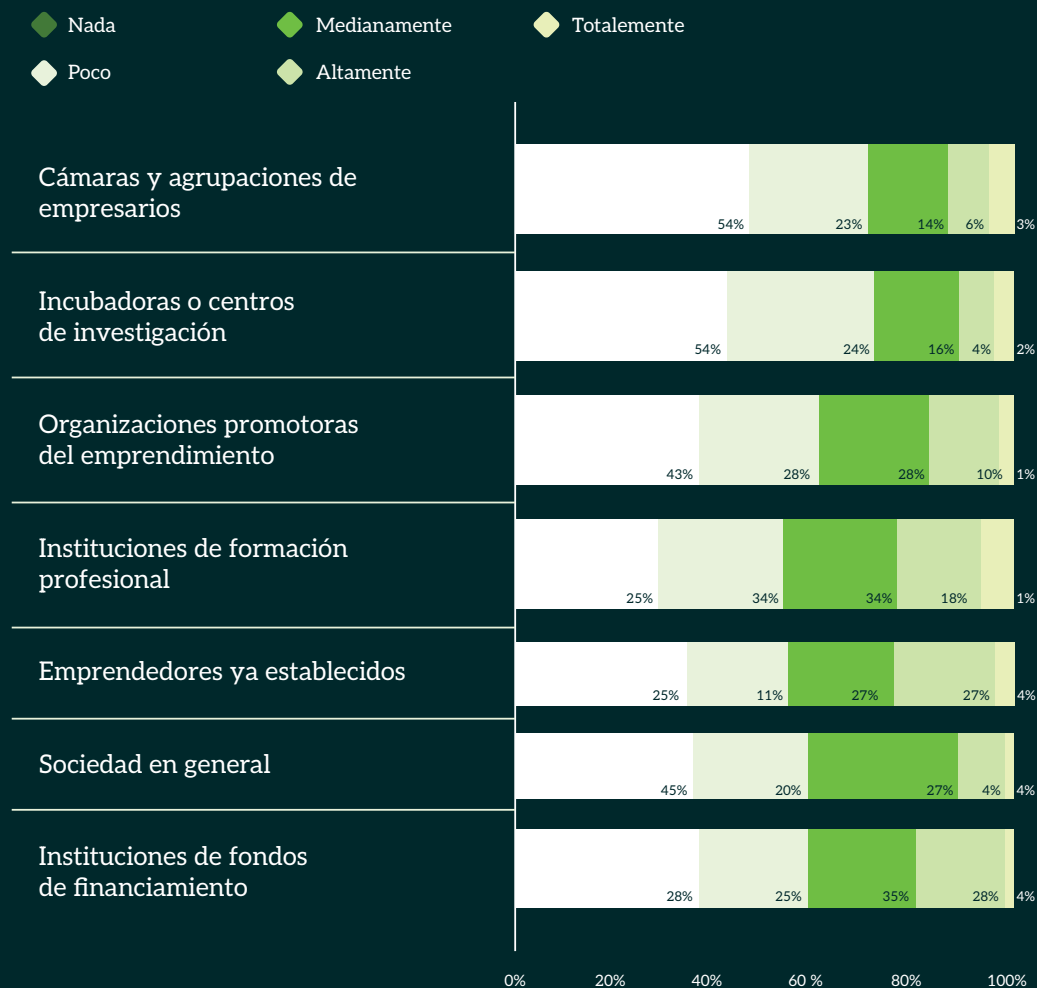


Figura 4.
Disposición a relacionarse para poner un posible emprendimiento con los actores del ecosistema emprendedor de Puerto Vallarta.

Dentro de los actores que corresponden a las entidades gubernamentales, el 45% de los emprendedores potenciales contestaron no tener interés de contacto con estos servicios, seguido por un 30% que tendría una poca relación, y un 1% tiene un contacto totalmente con estos actores. Respecto a sociedad en general, los emprendedores potenciales afirmaron tener altamente interés de relacionarse con estos actores (27%); un 27% mencionaron una mediana intención de relación, un 20% totalmente, un 13% con poco, seguido de un 13% con ningún interés.

Asimismo, dentro del actor emprendedor ya establecido, el 34% de los encuestados contestaron tener medianamente la intención de relación con estos; un 25% no tiene nada de relación, un 18% altamente, 12% totalmente y 11% poca relación. De acuerdo con los resultados obtenidos de la población de Puerto Vallarta, como emprendedores potenciales, se identificó que el porcentaje más alto (36%), no tienen interés de relacionarse con las instituciones de formación profesional, y solo el 4%, dijeron tener intención de relación con dichos actores.

Respecto a los resultados obtenidos de los emprendedores potenciales, se observó que no tienen intención de relacionarse con las organizaciones promotoras del emprendimiento, ya que los resultados muestran que el 41% no quiere tener ninguna relación, y solo el 6% de dicha población sí quieren tenerla.

De forma significativa, de acuerdo con la población de Puerto Vallarta y la intención de relación con las incubadoras o centros de investigación, el 54% de dicha población no tiene ninguna intención de relación y el 2% sí la tienen. Respecto a la intención de relación de los emprendedores potenciales con cámaras y agrupaciones de empresarios, de forma contundente el 54% no tiene ninguna intención de relación, y solo el 3% sí la tiene.

Una vez realizado el análisis de los resultados, el presente apartado presenta la teorización de los mismos como parte del método científico a nivel de discusión, con lo que se podrá identificar en qué medida los resultados, a la luz de la teoría, presentan similitud o diferencia ante el conocimiento actual sobre el dinamismo de los ecosistemas emprendedores, a partir de la realidad del fenómeno en Puerto Vallarta.

De acuerdo con los resultados obtenidos, mediante encuestas aplicadas a la sociedad con posibilidades de emprender dentro de Puerto Vallarta, es evidente la diferencia que existe entre el porcentaje que asegura no tener intención de relación con los actores mencionados, dejando claro el poco conocimiento que tiene la sociedad en cuestiones de actores con los que se pueden relacionar para desarrollar y poner en marcha un emprendimiento.

Analizando las respuestas de la población, se pudo observar que las personas no están tan interesadas en acercarse a algún actor del ecosistema emprendedor; prefieren empezar y continuar su negocio con capital propio, debido a diferentes motivos como no involucrarse en un proceso muy burocrático, quedarse con más capital, sin apoyo de algún socio o para trabajar solo para pagar algún financiamiento adquirido previamente. Por esto, no buscan información de cómo se pueden ayudar para sus emprendimientos. Son, en su mayor parte, negocios muy individualistas y sin visión para cambiar ese aspecto.

México ha tenido una caída en su economía, pues es inferior a la intención media global. Esto se debe a

que los emprendedores locales tienen un bajo desarrollo pues no todas las personas emprendedoras tienen acceso al financiamiento, ya sea por que no tienen educación emprendedora, tienen muchas barreras para ingresar a su mercado meta, entre algunas otras, que les ha dificultado avanzar y hacer crecer su negocio.

Referente a las entidades gubernamentales creadas para el apoyo al emprendimiento, como sector público que existe en México, se logró identificar que no existe la suficiente información en la población para obtener los beneficios que ofrecen. Los apoyos gubernamentales de cualquier nivel deberían llegar a los emprendedores potenciales que tienen ese espíritu emprendedor, y que sea suficiente para solventar económicamente los primeros años del ciclo de vida del negocio, posterior a un seguimiento sobre el negocio que se está poniendo en marcha y crear esa mentalidad desde la temprana edad del emprendimiento.

Para tener una visión más amplia sobre la economía de un país se debe tomar en cuenta la relación que se establece entre los agentes económicos que, como se ha mencionado anteriormente, son: las familias, las empresas y el sector público, ya que es

a partir de estos que se llega a la producción, venta y distribución de los bienes y servicios (González y Pérez, 2009). Dicho lo anterior, los núcleos familiares son los actores pioneros en las relaciones de emprendimiento de los negocios de la zona de Puerto Vallarta, donde estos aportan tanto apoyos económicos como de conocimiento y acompañamiento. Estas empresas representan la mayor masa de unidades económicas que, si bien en su mayoría opta por el emprendimiento tradicional y no por el innovador, son el reflejo de la iniciativa de trabajo familiar, en beneficio de los hogares y sus integrantes.

Asimismo, se sabe que los empresarios pueden llegar a demostrar esa capacidad de poder desarrollar y emprender un negocio por sí solos, llegando a tener esas actitudes de liderazgo que los han fortalecido en el transcurso de su proyecto. Lo anterior permite explicar la falta de interés por relacionarse con los actores del ecosistema emprendedor. Como exponen Solís y Cruz (2021), hacen su trabajo sobre el flujo circular y desenvolvimiento económico, en el pensamiento monetario de Joseph Schumpeter, donde examinan la incidencia de la triada dinero-inversión-innovación, así como el flujo circular. Citan a Schumpeter

quien menciona que el flujo circular describe una economía organizada comercialmente, en la cual prevalece la propiedad privada, la división del trabajo y la libre competencia, y donde ubican al empresario como agente fundamental de la economía. Dicho agente es el que pone en práctica las innovaciones; al hacerlo, su objetivo es maximizar las ganancias.

Este postulado sostiene que la economía capitalista siempre es revolucionada desde dentro por nuevas empresas, por nuevos productos, nuevos métodos de producción o nuevas oportunidades comerciales; todas las estructuras existentes están siempre cambiando. Lo anterior pone al emprendedor como aquel futuro empresario que, al integrarse a este flujo circulante, fortalece las estructuras industriales, los mercados de trabajo, la distribución de los recursos y, por supuesto, a mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos de forma directa e indirecta.

Conclusiones

A partir de lo anterior, se puede concluir que se logró el objetivo de la presente investigación, toda vez que se identificó que la percepción de los emprendedores potenciales sobre los actores clave del ecosistema emprendedor de Puerto Vallarta es baja, ya que existe un bajo nivel de desconocimiento de los servicios que ofrecen o a los que se puede acceder para iniciar un emprendimiento. Aunado a ello, aun cuando existe una mediana disposición a relacionarse con estos actores, es claro que no se han generado las condiciones y las rutas adecuadas para que los potenciales emprendedores vean estos actores como aliados, en pro del desarrollo de una realidad empresarial para el autoempleo y para el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece una Puerto Vallarta.

El desarrollo empresarial a través del emprendimiento es esencial para el desarrollo económico de los territorios, ya que permite la mitigación del desempleo, la pobreza, las desigualdades, la falta de acceso a mejores condiciones de vida, entre otras, por lo que se

deben generar las condiciones que impulsen su crecimiento. Los resultados aquí presentados muestran que no existen las condiciones para que los emprendedores potenciales se sumen a las industrias latentes y de constante movimiento, como son la turística y la comercial, en sus diferentes cadenas productivas.

Los datos aquí analizados representan un marco de referencia para la generación de nuevas rutas que permitan dar a conocer y acercar a los emprendedores potenciales a los actores que forman parte del ecosistema emprendedor, los cuales cuentan con las condiciones, los recursos, la experiencia y el compromiso social de participar de forma consistente y pertinente en el desarrollo de los territorios. Es claro que, para que se potencialice la intención de emprender, es necesario asegurar un mayor nivel de comunicación, encadenamientos y trabajo colaborativo entre los diferentes actores con los emprendedores potenciales.

De forma particular, es importante destacar que los niveles más bajos, tanto de conocimiento como de intención de relacionarse para el desarrollo de posibles emprendimientos, por parte de los emprendedores potenciales, se presentaron en las

instituciones de formación profesional, incubadoras y centros de investigación, lo que marca la urgencia de replantear las rutas que se han seguido en su desarrollo y vinculación. Tanto el emprendimiento como la innovación están enmarcados en el actual modelo de educación superior del país como competencias transversales y prioritarias para cualquier perfil profesional o disciplina, por lo que es preocupante que el 37% de los encuestados, que están entre los 18 y 28 años, tengan poco conocimiento y poco interés en relacionarse con estas entidades para iniciar un emprendimiento.

Por naturaleza, las universidades desarrollan las capacidades de emprendimiento de forma transversal en todos los planes de estudio u ofertas académicas, lo que supone que esta formación potencializa el emprendimiento en los egresados; pero, también debe vincular esas capacidades al servicio de la población en general, más aún las incubadoras que, por las condiciones de operación, son desarrolladas por estas universidades, y cuyo objetivo es llegar a los posibles emprendedores tanto al interior como al exterior de las aulas universitarias y de formación profesional.

Referencias

- Kirzner, I. M. (1973). *Competition and entrepreneurship*. University of Chicago Press.
- Navarro, R., & Moreira, J. (2018). *Factores institucionales para el emprendimiento en América Latina: Una visión comparada*. Editorial Universitaria Iberoamericana.
- Wallin, A. (2017). *Entrepreneurial growth ambitions: Case of Finnish technology start-ups*. *Technology Innovation Management Review (TIM Review)*, 6(10), 5-16.
- Ali, M., Kabil, M., Alayan, R., Magda, R., y Dávid, L. (2021). Entrepreneurship Ecosystem Performance in Egypt: An Empirical Study Based on the Global Entrepreneurship Index (GEI). *Sustainability*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.3390/su13137171>
- Asociación de Emprendedores de México. (2020). *Radiografía del emprendimiento en México*. ASEM.
- Audretsch, D., Obschonka, M., Gosling, S., y Potter, J. (2018). A new perspective on entrepreneurial regions: Linking cultural identity with latent and manifest entrepreneurship. *Small Business Economics*, 681-697. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9787-9>
- Belitski, M., Grigore, A. M., y Bratu, A. (2021). Political entrepreneurship: entrepreneurship ecosystem perspective. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 17, 1973-2004. <https://doi.org/10.1007/s11365-021-00750-w>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3a. ed.). Sage Publications. <https://tinyurl.com/24kx-sxhz>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Failure institute. (2020). *Aprenda cómo detectar, prevenir y aprovechar las fallas en su organización para reducir costos y aumentar la productividad*. <https://www.thefailureinstitute.com/es/reports/>
- García-Macías, M., Zerón-Félix, M., y Sánchez-Tovar, Y. (2018). Factores de entorno determinantes del emprendimiento en México. *Entramado*, 14(1), 88-103. <https://doi.org/10.18041/entramado.2018v14n1.2712>

- Global Entrepreneurship Monitor -GEM. (2019). *Condición de la actividad emprendedora de la zona metropolitana de Guadalajara*. Tecnológico de Monterrey. <https://tinyurl.com/y69d9r8k>
- Global Entrepreneurship Monitor -GEM. (2021). *Global report*. Global Entrepreneurship Monitor. <https://www.gemconsortium.org/reports/latest-global-report>
- González, M., y Pérez, A. (2009). *Introducción a la economía*. Pearson Educación. <https://tinyurl.com/mwzm9whh>
- Guerrero, M., y Santamaría, C. (2020). Ecosistema y actividad emprendedora en México: Un análisis exploratorio. *Perfiles Latinoamericanos*, 55, 227-251. <https://doi.org/10.18504/pl2855-009-2020>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill educación. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- IIEG. (2019). *Indicadores económicos de Puerto Vallarta*. https://iieg.gob.mx/ns/?page_id=19724
- IIEG. (2021). *Demografía de los negocios de Jalisco*. Gobierno de Jalisco.
- IIEG. (2021). *Producto interno bruto de Jalisco en 2020*. IIEG. <https://tinyurl.com/hspn2s7b>
- IIEG. (2021). *Puerto Vallarta, Diagnóstico municipal*. Gobierno del Estado. <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2021/10/Puerto-Vallarta-1.pdf>
- IIEG. (2022). *Inversión extranjera directa en Jalisco en el cuarto trimestre de 2021 y cierre anual*. IIEG. <https://tinyurl.com/y2fc5xr3>
- INEGI. (2021). *Comunicado de prensa núm. 693/21*. México: INEGI. <https://tinyurl.com/3av87kpv>
- Liu, H., Kulturel-Konak, S., y Konak, A. (2021). Key Elements and their Roles in Entrepreneurship Education Ecosystem: Comparative Review and Suggestions for Sustainability. *Sustainability*, 13(19), 1-28. <https://doi.org/10.3390/SU131910648>
- López-Agudelo, Z.-L. (2016). *Los ecosistemas de emprendimiento como parte de la estrategia de desarrollo de una región*. Universidad EAFIT.
- Lorenzon, E. (2020). *Sistemas y organizaciones*. Editorial de la UNLP. <https://tinyurl.com/5ne6f49c>

- Osorio, G., Dávila, L. A., y Severiano-Quintana, E. (2021). Rendimientos en emprendimientos formales e informales en Baja California. En M. Ramírez-Urquidy, N. Ramírez, M. Taxis, & G. Osorio (Coords.), **Emprendimiento y educación superior en México: diversos enfoques en la construcción de ecosistemas** (pp. 261-280). BUAP, Ediciones del Lirio. <https://tinyurl.com/5fhnn2yj>
- Portal-Boza, M., y Feitó-Madrigal, D. (2021). Una mirada al ecosistema emprendedor mexicano desde las fuentes de financiamiento. En M. Ramírez-Urquidy, N. Ramírez, M. Taxis, & G. Osorio (Coords.), **Emprendimiento y educación superior en México: diversos enfoques en la construcción de ecosistemas** (pp. 157-172). BUAP, Ediciones del Lirio. <https://tinyurl.com/5fhnn2yj>
- Posso, R. (2014). Conceptos y principios de economía y metodologías utilizadas en la investigación económica. **Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas**, 15(1), 228-241. <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v15n1/0124-8693-tend-15-01-00228.pdf>
- Prieto Sierra, C. (2017). **Emprendimiento: Conceptos y plan de negocio** (2a. ed.). Pearson.
- Ramírez-Urquidy, M. (2021). El emprendedurismo de lo global a lo nacional: antecedentes, factores, caracterizaciones y tendencias. En M. Ramírez-Urquidy, N. Ramírez, M. Taxis, & G. Osorio (Coords.), **Emprendimiento y educación superior en México: diversos enfoques en la construcción de ecosistemas** (pp. 23-42). BUAP, Ediciones del Lirio. <https://tinyurl.com/5fhnn2yj>
- Ramírez-Urquidy, M., Ramírez, N., Taxis, M., & Osorio, G. (2021). **Emprendimiento y educación superior en México: diversos enfoques en la construcción de ecosistemas**. BUAP, Ediciones del Lirio. <https://tinyurl.com/5fhnn2yj>
- Rodríguez-León, Y., Feitó-Madrigal, D., & Rivera-Aguirre, F. (2021). Consideraciones legales del ecosistema emprendedor en México. En M. Ramírez-Urquidy, N. Ramírez, M. Taxis, & G. Osorio (Coords.), **Emprendimiento y educación superior en México: diversos enfoques en la construcción de ecosistemas** (173-188). BUAP, Ediciones del Lirio. <https://tinyurl.com/5fhnn2yj>
- Rodríguez, E., & Rincón, E. (2017). **Modelos de negocio y emprendimiento en los diseñadores colombianos**. [Tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/33431>
- Roundy, P., & Fayard, D. (2019). Dynamic Capabilities and Entrepreneurial Ecosystems: The Micro-Foundations of Regional Entrepreneurship. **The Journal of Entrepreneurship**, 8, 94-120. <https://doi.org/10.1177/0971355718810296>
- Solis, R., & Cruz, M. (2021). Flujo circular y desenvolvimiento económico en el pensamiento monetario de Joseph Alois Schumpeter. **Economía, Teoría y Práctica**, 54, 17-36. <http://dx.doi.org/10.24275/ETYPUAM/NE/542021/Solis>
- Villegas, A., & Amorós, J. (2019). Regional entrepreneurial Ecosystems in Mexico: a comparative analysis. **Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies**, 1(issue 4), 576-597. <https://doi.org/10.1108/JEEE-02-2019-0024>
- Walter, S., & Heinrichs, S. (2015). Who Becomes an Entrepreneur? A 30-Years-Review of Individual-Level Research. **Journal of Small Business and Enterprise Development**, 225-248. <https://hdl.handle.net/10419/68590>

Emprendimiento social y su evolución hacia la innovación social: Factores determinantes en contextos rurales

Sandra Londoño Montoya

Universidad de Manizales

slondono@umanizales.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8613-1647>

Miriam Fabiola González Cobian

Universidad Tecnológica de Nayarit

mfgcobian@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6999-4224>

Resumen

El propósito de este artículo es identificar, a partir de la literatura, los factores que permiten que un emprendimiento social en zonas rurales se transforme en una innovación social. Para ello, se realizó una revisión sistemática de literatura (SLR) siguiendo las directrices PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), lo que permitió analizar 60 estudios publicados entre 2013 y 2023 en bases de datos académicas de alto impacto. Los resultados muestran que un emprendimiento social en zonas rurales puede convertirse en innovación social cuando desarrolla cinco atributos principales: capacidad de generar transformación social, creación

de capital social, aprendizaje colectivo, liderazgo colectivo y soluciones novedosas. Estos factores, respaldados por evidencia teórica y empírica, destacan la importancia de las redes sociales, la colaboración y el impacto de las políticas públicas en la consolidación de estos procesos. Este estudio aporta un enfoque novedoso al explorar una relación poco desarrollada en la literatura, ofreciendo lineamientos que pueden ser útiles para formuladores de políticas públicas y actores sociales interesados en promover la innovación en contextos rurales. Asimismo, identifica vacíos de conocimiento sobre la influencia de las políticas públicas en este proceso, estableciendo una base para futuras investigaciones.

Palabras clave: emprendimiento social, innovación social, innovación rural, política pública.

Abstract

The purpose of this article is to identify, based on the literature, the factors that enable a social enterprise in rural areas to transform into social innovation. A systematic literature review (SLR) was conducted following the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines, allowing the analysis of 60 studies published between 2013 and 2023 in high-impact academic databases. The results reveal that a rural social enterprise can become social innovation when it develops five key attributes: the ability to generate social transformation, creation of social capital, collective learning, collective leadership, and innovative solutions. These factors, supported by theoretical and empirical evidence, underscore the importance of social networks, collaboration, and the role of public policies in consolidating these processes. This study provides a novel approach by exploring a relationship underdeveloped in the literature, offering guidelines that can be useful for policymakers and social actors interested in promoting innovation in rural contexts. It also identifies knowledge gaps regarding the influence of public policies in this process, establishing a foundation for future research.

Keywords: Social entrepreneurship, social innovation, Rural innovation, Public policy

Introducción

El emprendimiento como concepto ha sido estudiado desde diversas posturas, lo que ha llevado a generar una definición amplia y carente de unanimidad académica (Dacin et al., 2010; Bacq & Janssen, 2011). En general, se interpreta como la actividad orientada a la creación de nuevos negocios o la expansión de uno existente, y a la capacidad de potenciarlos (Reynolds et al., 1999; Sharma & Chrisman, 2006; Gómez & Salmerón, 2011).

La literatura hace referencia a diferentes tipos de emprendimiento (Aznar & Martínez, 2015); uno de ellos es el emprendimiento social que, como su nombre indica, cuenta con motivaciones de carácter social (Miller et al., 2012) y sus pretensiones están alrededor de la creación de valor social a partir de la atención de problemáticas como la exclusión social, la pobreza y las problemáticas ambientales (Defourny & Nyssens, 2010; Santos, 2012; Becker et al., 2017).

Diferentes conceptualizaciones lo presentan como una acción con sentido social que pretende dar solución a problemas o necesidades de un colectivo, que ha llegado a ser parte de las agendas de discusión global al abordar temas como la contaminación ambiental, la pobreza, la salud, la educación y la seguridad alimentaria, entre otros (PNUD, 2015).

El emprendimiento social establece conexiones con diferentes categorías como desarrollo social, responsabilidad social (Biggs et al., 2010), innovación tecnológica (Gandini & Cossu, 2019) y, de manera importante para el presente estudio, con la innovación social. La innovación social es entendida como un proceso que permite a los individuos dar soluciones a necesidades sociales a través de la generación de capacidades y oportunidades de cambio sostenible (Adams & Hess, 2010), resolver problemas de una manera más efectiva que las prácticas anteriores, que además implica cambio de actitud, comportamiento o percepciones (Neumeier, 2012) y movilización de recursos materiales e inmateriales para atender necesidades en su territorio (Di Iacovo, 2010).

Tanto el emprendimiento como la innovación social comparten un interés centrado en el desarrollo, bienestar y la generación de oportunidades sociales (Alvord & Brown, 2004; Perrini et al., 2010) e incluso en algunos procesos se establece una relación entre ambos conceptos; por ejemplo, cuando el emprendimiento social tiene la capacidad de generar resultados socialmente innovadores. Pero, es de aclarar que no todo emprendimiento social es necesariamente una innovación social.

El emprendimiento social puede ser entendido como un vehículo para el cumplimiento de objetivos sociales; en este sentido como una estrategia para responder a problemáticas sociales de las comunidades, que no han sido resueltas por el Estado ni por las instituciones privadas. A partir de las acciones o estrategias intencionadas de los emprendedores sociales se genera la posibilidad de construir con una sociedad más justa, inclusiva e impactar la esfera política a través de la creación de nuevas relaciones de poder y espacios para el empoderamiento de las comunidades (Defourny & Nyssens, 2010; Huybrechts, 2012; Ayob & Fagan, 2016; Becker et al., 2017), constituyéndose así en innovación social.

Se podría decir que la innovación social está relacionada con la posibilidad de identificar necesidades insatisfechas que, para ser atendidas de manera novedosa, requieren la acción de sujetos en capacidad de desarrollar sus potencialidades y gestionar recursos para la generación de cambios sociales (percepciones, actitudes, comportamientos) de manera permanente. Para Neumeier (2012, p. 55) la innovación social se da “cuando una red de actores cambia su forma de hacer las cosas, lo que conduce a algún tipo de mejora tangible para los actores involucrados o incluso más allá”.

Específicamente en el contexto de desarrollo rural, el emprendimiento social ha sido entendido como un mediador que impulsa innovaciones sociales (Defourny & Nyssens, 2013; Richter, 2017). Las empresas sociales proporcionan bienes y servicios para fines comunes, generan empleos, capacitan y cualifican a las comunidades, generando proximidad, acciones de autoayuda y conocimiento mutuo (Richter, 2017).

A pesar de las expectativas frente al potencial que tiene la empresa social en la generación de soluciones a problemas colectivos como medio movilizador de acciones novedosas que promuevan el desarrollo de las

regiones, el cambio de comportamientos y actitudes, es posible ver que muchos hacedores de política pública y académicos desconocen los desafíos que estos procesos presentan en las zonas rurales (Richter, 2017).

Aunque en la literatura es posible evidenciar la relación existente entre el emprendimiento social y la innovación social (Barki et al. 2015), son limitadas las contribuciones teóricas alrededor del tema (Short et al., 2009). Este vacío es aún más notorio cuando se trata de comprender los factores que intervienen en esta relación en contextos rurales (Chalmers, 2013).

A llenar dicho vacío se orienta el presente artículo que, basado en la literatura, busca identificar y caracterizar los factores que influyen para que un emprendimiento social en el ámbito social obtenga innovaciones sociales como resultado. Esto implica realizar un acercamiento a los conceptos de emprendimiento e innovación sociales, la relación entre ambas categorías, la relación con la política pública y los factores que llevan a que un emprendimiento social obtenga innovaciones sociales como resultado.

En este artículo se presentan los principales atributos que la literatura especializada ha identificado para considerar que el primero se convierte en el segundo; entre ellos, tener capacidad de generar transformación social, generar capacidad social, lograr aprendizaje colectivo, desarrollar liderazgo colectivo y ofrecer soluciones novedosas.

Aproximaciones conceptuales

Aproximación al de emprendimiento social

El interés por el emprendimiento social como campo de estudio ha crecido significativamente en la última década (Bozhikin et al., 2019) y ha captado el interés de académicos de diferentes disciplinas (Short et al., 2009) que buscan comprender sus objetivos, alcances e impactos. El emprendimiento social es una herramienta importante para la superación de problemas sociales (Bozhikin et al., 2019), que evoluciona y se hace pertinente con las nuevas necesidades de la realidad social (Welsh & Krueger, 2013; Alegre et al., 2017).

En la revisión de literatura se encuentra una constante discusión frente a la diferencia entre emprendimiento y empresa social (Alegre et al., 2017). Al respecto, Mair y Martí (2006) establecen que el emprendimiento social hace referencia a un proceso que es ejecutado por emprendedores sociales y que tiene como resultados el desarrollo de empresas sociales. Para el presente estudio se asumirá la empresa social como un resultado o desarrollo del emprendimiento social y, en palabras de Huybrechts (2012), como un vehículo para el logro de los objetivos sociales.

El emprendimiento social surge a partir de la búsqueda de oportunidades, que se pueden presentar desde una perspectiva geográfica, por prospección y por la interacción entre recursos, habilidades y medio ambiente (Dufays & Huybrechts, 2014), que permite identificar y dar respuesta a necesidades sociales.

El emprendimiento social es una iniciativa que si bien utiliza modelos comerciales apunta a objetivos sociales (Austin et al., 2006; Huybrechts, 2012; Ahrari et al., 2019) con una motivación social, haciéndolo diferente de otros tipos de emprendimientos (Miller et al., 2012).

Busca crear valor a partir de soluciones sostenibles a problemas que generalmente no han sido atendidos por el Estado, como la pobreza (Santos, 2012), las problemáticas ambientales (Becker et al., 2017) y la exclusión laboral (Defourny & Nysens, 2010), por mencionar algunos.

Factores propios de la sociedad actual se han convertido en impulsores y promotores de la creación de emprendimientos sociales, entre ellos, la agudización de la crisis mundial que demanda acciones innovadoras para atender problemas complejos; el aumento del uso de las tecnologías de la información, que permite a los ciudadanos mayor acceso a la información y a concretar soluciones; la redefinición del papel del Estado que da cabida a una nueva gestión pública y abre espacio a la empresa social para prestar soluciones a necesidades no satisfechas por el sistema público; y, por último, el diseño de nuevas estrategias de financiamiento que reducen la dependencia del Estado y garantizan la estabilidad de la empresa (Huybrechts, 2012).

Por su parte, Zahra et al. (2009), partiendo de los trabajos de Kirzner (1979) y Schumpeter (1934), definieron tres tipos de emprendimiento social: el *social bricoleurs*, el *social*

constructionists y el *social engineers*. Los *social bricoleurs* están centrados en atender necesidades locales (pequeña escala), mientras que los *social constructionists* aprovechan las oportunidades y los vacíos del mercado para generar sus emprendimientos e introducir innovaciones en el sistema social y reconstruir tejidos sociales; y, finalmente, los *social engineers*, pretenden generar cambios radicales en los sistemas sociales a partir de una visión sistémica de los problemas.

En general, este tipo de emprendimientos se diferencian en cómo se identifican las posibilidades de intervención, se establecen metas e impacto en el sistema social y se gestionan los recursos; “vary in how they discover social opportunities (i.e., search processes), determine their impact on the broader social system, and assemble the resources needed to pursue these opportunities” (Zahra et al., 2009, p. 520).

De otra parte, aunque se reconoce el emprendimiento social como eje para el desarrollo rural, un sector donde generalmente son más notorios los vacíos e insuficiencias de las acciones del Estado (Muñoz et al., 2014) y la ausencia del sector privado (Shucksmith & Brown, 2016),

también se acepta que la atención y el trabajo generado para su fortalecimiento es insuficiente (Greblikaitė, et al., 2017). Muchas veces estas iniciativas sociales con impacto transformador son relegadas por ausencia de políticas públicas focalizadas, desatención de las administraciones locales, baja participación de actores y migración de actores jóvenes con iniciativas (Richter, 2017).

Esto es coherente con el llamado que diversos autores hacen para incrementar la investigación en emprendimiento social (Ray, 2000; Thomas, 2003; OECD, 2011; Neumeier, 2012), pues se está limitando el conocimiento de sus orígenes y factores que promueven su desarrollo y su implementación (Greblikaitė, et al., 2017). Este llamado es aún más insistente en emprendimientos sociales rurales (Neumeier, 2017).

En síntesis, la categoría de emprendimiento social tiene implícitas la combinación de diversos factores históricos y de transformación social, la existencia de unos objetivos que movilizan la solución de problemas sociales, el reconocimiento de las particularidades de cada contexto donde se desarrollan, así como de diversos grupos de interés tanto de la comunidad como externos a ellos.

Acercamiento al concepto innovación social

La innovación social es entendida como un proceso que permite a los actores dar soluciones a necesidades sociales a través de la generación de capacidades y oportunidades de cambio sostenible (Adams & Hess, 2010) y la creación de nuevos productos y servicios (Murray & Mulgan, 2010). Este tipo de innovaciones permiten resolver problemas a partir de nuevas prácticas, medios y recursos más efectivos que los anteriores (Zapt, 1989 en Neumeier, 2012), la generación de nuevas relaciones sociales (Murray & Mulgan, 2010; Phillips & Smith, 2014) y la movilización de recursos materiales e inmateriales para atender necesidades del territorio (Di Iacovo, 2010; Navarro et al., 2019).

La innovación social está relacionada con la posibilidad de identificar necesidades insatisfechas que, para ser atendidas de manera novedosa, requieren la acción de sujetos con la capacidad de desarrollar sus potencialidades y gestionar recursos para la generación de cambios sociales (percepciones, actitudes, comportamientos) de manera permanente. Para Neumeier (2012, p. 55) las innovaciones sociales son “cambios

de actitudes, comportamientos o percepciones de un grupo de personas unidas en una red de intereses alineados que, en relación con el horizonte de experiencias del grupo, conducen a formas nuevas y mejoradas de acción colaborativa dentro del grupo y más allá”.

De igual manera, Neumeier (2012) establece algunas características distintivas de las innovaciones sociales, como el hecho de que solo surgen de procesos colectivos en el marco de redes de colaboración, emergen de impulsos generados por factores internos o externos a los colectivos; su novedad está sujeta a la percepción de los actores involucrados y su objetivo está centrado en el cambio de actitudes, comportamientos y percepciones.

Bock (2016) menciona algunas reflexiones y acercamientos conceptuales que, desde la ejecución de programas, han llevado a la configuración de claridades frente al concepto de innovación social. En primer lugar, se aclara que las innovaciones sociales interactúan con normas, prácticas y valores en los contextos sociales donde se dan. Por tal motivo, estos pueden constituirse en factores facilitadores o limitadores de cambios y transformaciones.

Segundo, para que las innovaciones sociales sean exitosas deben ser aceptadas por la comunidad, ser éticamente coherentes con sus modos de vida y ser el resultado de la acción colectiva y de aprendizajes sociales. Por último, se plantea un rol político de innovación en la sociedad. Esto es evidente cuando a través de la innovación social se pretende lograr una sociedad inclusiva y justa, que además evidencia la necesidad de generar cambios sociales y políticos.

Asimismo, algunas perspectivas plantean que las innovaciones sociales impactan la esfera política a partir de la generación de nuevas relaciones de poder, a través de acciones de empoderamiento (Ayob & Fagan, 2016) y del fomento de espacios de participación deliberatoria (Lubberink et al. 2018), que fomentan capacidades para generar nuevos acuerdos, nuevos modos de cooperación y vinculación entre las regiones para contribuir a la superación de problemáticas sociales (Bhatt & Altinay, 2013).

Lo anterior presenta un concepto amplio de innovación social que resalta el papel del trabajo en red y cooperativo como insumo fundamental para la generación de innovación. Adicionalmente, aclara que los ob-

jetivos de las innovaciones sociales no son solo económico-materiales; están orientados a la generación de transformaciones en los actores involucrados y en la solución de problemáticas identificadas por los mismos. Así mismo, resalta su papel en el marco de la política pública como un visibilizador de problemáticas sociales y un medio de transformación de los colectivos.

Es así como puede verse la relación entre la innovación social y las políticas públicas, al igual que los acercamientos conceptuales y reflexiones que se dan desde esta relación. En la actualidad, la innovación social es un concepto utilizado con frecuencia por los hacedores de políticas para contextos en estado de vulnerabilidad.

Un marco de política pública para el emprendimiento y la innovación sociales

Para Mény y Thoenig, las políticas públicas son “el producto de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (1989, p. 129), que contienen acciones ejecutadas bajo esa autoridad y legitimidad gubernamental (Mény & Thoenig, 1992). Esta definición plantea que las políticas públicas tienen su origen en en-

tidades gubernamentales permeadas de legitimidad.

Por su parte, Muller define que una política pública obedece a una representación o imagen de la realidad que pretende ser intervenida y “en referencia a esta imagen cognitiva, los actores van a organizar su percepción del sistema, confrontar sus soluciones y definir sus propuestas de acción” (1998, p. 73). A partir de un marco referencial, los actores diseñan un conjunto de acciones que buscan transformar las problemáticas identificadas.

En los procesos planteados por ambos autores no se hace evidente un puente que vincule de manera activa y participativa la voz y acciones de los colectivos, para que la política pública se convierta en una herramienta eficiente para satisfacer las necesidades existentes en contextos específicos como son las zonas rurales, con problemáticas como el desempleo, la migración de la población joven, la pobreza, la dificultad al acceso de sistemas de salud y educación (Pless & Appel, 2012; Linna, 2013; Pato & Teixeira, 2014; Ludvig & Živojinović, 2019); adicionalmente para mejorar las capacidades de la comunidad (Lbianca et al., 2020). La política pública desde un enfoque de territorialidad debe incorporar

elementos de diferenciación que vinculen condiciones particulares de la población, relaciones económicas diferenciadas, institucionalidad, cultura y condiciones geográficas (Ramírez et al., 2016).

Aunque se reconoce la capacidad que tienen las políticas públicas para proporcionar un entorno que promueva el espíritu empresarial (Cicchello, 2019) y apoyo en el desarrollo de iniciativas sociales, son pocos los programas o sistemas formales que buscan atender las necesidades en comunidades vulnerables y promuevan procesos de bienestar y transformación (Živojinović, 2020), como lo son, por ejemplo, el emprendimiento y la innovación sociales en el ámbito rural.

Metodología

Este estudio adoptó un enfoque de revisión sistemática de literatura (SLR) desde un procedimiento crítico-reflexivo (Deroncel, 2022), lo cual permitió explorar de manera rigurosa los factores que influyen en los emprendimientos sociales como motores de innovación social. Según Kitchenham y Charters (2007), una SLR es un tipo de investigación secundaria que utiliza un método explícito y preestablecido para identificar, analizar e interpretar evidencia relacionada con las preguntas de investigación, asegurando imparcialidad y reproducibilidad. Este enfoque sistemático permite no solo sintetizar los hallazgos existentes, sino también proporcionar una base sólida para futuros estudios (Codina, 2018).

Con el fin de garantizar la transparencia del proceso, se adoptaron los lineamientos de la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), diseñada para mejorar la precisión y exhaustividad en la elaboración de revisiones sistemáticas (Urrútia & Bonfill, 2010). El diagrama de flujo PRISMA, incluido en este estudio, documenta de forma

clara y detallada las etapas, desde la identificación inicial hasta la inclusión final de los 60 artículos seleccionados.

La estrategia de búsqueda se diseñó a partir de los objetivos del estudio y de las categorías teóricas centrales: emprendimiento social, innovación social, jóvenes y políticas públicas. A partir de estas, se construyeron ecuaciones de búsqueda combinando términos con operadores booleanos, como:

- (“entrepreneurship” OR “rural entrepreneurship” OR “entrepreneur”) AND (“social innovation” OR “social innovator”) AND (youth OR teenager OR young).
- (“Rural entrepreneur” OR “social entrepreneur”) AND (“policy” OR “public policy”).

Las búsquedas se llevaron a cabo entre enero y febrero de 2024 en bases de datos de alto impacto, incluyendo Scopus, Web of Science, ScienceDirect y Academic Search Complete (EBSCO Host), por su reconocida relevancia en ciencias sociales, educación y estudios organizacionales. Complementariamente, se utilizó Google Scholar para incluir literatura de acceso abierto no indexada en las bases anteriores, asegurando diversidad y amplitud en las fuentes.

Se establecieron como criterios de inclusión los siguientes: artículos publicados entre 2013 y 2023; disponibilidad de texto completo; publicaciones arbitradas y con sustento empírico o teórico sólido; y publicaciones que abordaran al menos dos de las categorías temáticas definidas.

Respecto al idioma, se consideraron estudios en inglés y español, dado que son los idiomas más utilizados en la producción académica en América Latina y en contextos globales relacionados con el emprendimiento social. Se excluyeron artículos en otros idiomas por razones prácticas relacionadas con el acceso, comprensión técnica y análisis detallado de su contenido, lo que podría comprometer la calidad de la revisión. Esta decisión buscó garantizar profundidad y coherencia analítica.

Los criterios de exclusión incluyeron artículos sin respaldo metodológico claro, publicaciones duplicadas, literatura gris no contrastada y estudios que, aunque mencionaban alguna de las categorías clave, no abordaban interacciones sustantivas entre ellas.

Proceso de selección

La revisión siguió las cuatro fases del modelo PRISMA. En la fase de identificación se recopiló 4.215 registros en las bases de datos seleccionadas. Posteriormente, se eliminaron 1.115 registros duplicados, resultando en 3.100 documentos únicos. En la fase de selección, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión al título y resumen, descartando 2.900 estudios por irrelevancia temática o metodológica. En la fase de elegibilidad, se revisaron 200 artículos a texto completo, de los cuales 140 fueron excluidos por no cumplir con criterios de profundidad, pertinencia o por presentar inconsistencias metodológicas. Finalmente, en la fase de inclusión, se incorporaron 60 artículos que cumplieron con los estándares establecidos y aportaron evidencia relevante para las preguntas de investigación.

Técnicas de análisis de datos

Los artículos seleccionados fueron importados y codificados en el software NVivo (versión 12), lo cual permitió organizar y sistematizar los contenidos de forma estructurada. Se aplicó un análisis cualitativo de tipo temático, siguiendo el enfoque propuesto por Braun y Clarke



Figura 5.
Diagrama de flujo PRISMA

(2006). Este tipo de análisis se centra en identificar patrones de significado (temas) a través de un proceso riguroso que incluyó:

- Lectura exploratoria y codificación inicial de los textos completos.
- Agrupación de los códigos en nodos temáticos relacionados con las categorías analíticas principales.
- Refinamiento de los temas emergentes, asegurando consistencia y claridad conceptual.

- Análisis cruzado para establecer relaciones entre categorías como capital social, liderazgo colectivo y políticas públicas.

Este proceso permitió no solo sintetizar los hallazgos clave, sino también construir una comprensión interpretativa que aportara a los debates actuales sobre el papel del emprendimiento social juvenil en procesos de innovación social.

Resultados

Determinantes de la transformación de un emprendimiento social en innovación social: Una aproximación teórica

Por definición, todo emprendimiento social apunta a solucionar un problema social; pero, no todo emprendimiento social tiene la capacidad de convertirse en innovación, aunque exista una relación entre ambas categorías (Biggs et al., 2010; Lubberink et al., 2018). Esa relación está mediada por el reconocimiento de oportunidades sociales, la orientación a una misión social (Perrini et al., 2010; Lehner & Kansikas, 2012;) y la búsqueda del bienestar de la sociedad (Alvord & Brown, 2004). La literatura revisada permite afirmar que, para que un emprendimiento social tenga la posibilidad de convertirse en una innovación social debe desarrollar al menos los siguientes atributos: tener capacidad de generar transformación social, generar capacidad social, lograr aprendizaje colectivo, desarrollar liderazgo colectivo y lograr soluciones novedosas. Todo esto adquiere sentido si se logra un vínculo de la innovación con la política pública.

Capacidad de generar transformación social

Los procesos de emprendimiento social, para ser innovadores, deben tener la capacidad de generar una transformación social, es decir, deben afectar al sistema social (Lubberink et al. 2018). Esto puede reflejarse en nuevas prácticas sociales, nuevas formas de vida y de organización que permitan dar solución a problemáticas que no han sido resueltas con prácticas anteriores (Zapf, 1989), así como en el logro de reconocimiento y afrontamiento de la injusticia social (Honneth, 1997). En la medida en que el objetivo central del emprendimiento social sea la generación de resultados sociales, esto es, la creación de valor social y no de riqueza para los accionistas (Noruzi, 2014), se podrá observar cómo los emprendedores sociales, a través de la innovación sistemática, logran un cambio en el sistema social y la transformación de realidades (Lehner & Kansikas, 2012). El emprendimiento social “puede actuar como un ‘laboratorio de aprendizaje’ para observar cómo se puede generar valor social mediante innovaciones sociales que logren el impacto deseado” (Munshi, 2010 p. 162), a partir de la transformación de realidades sociales.

El empresario social genera valor social cuando, en el cumplimiento de los objetivos sociales, crea formas novedosas de resolver problemas rompiendo patrones y esquemas (Noruzi, 2014), a partir de la creación de nuevas combinaciones entre servicios y productos. Estas innovaciones sociales aportan a transformaciones del equilibrio social (Zahra et al., 2009). En este sentido, Lehner y Kansikas (2012) afirman que la innovación quebranta modelos, cuando tiene la capacidad de generar nuevas alternativas de acción ante necesidades sociales, logra impactar de manera positiva las condiciones de vida de las comunidades y se establece como agente de cambio.

La innovación social tiene la capacidad de impulsar el desarrollo de las zonas rurales. Neumeier (2012) menciona que el éxito en estos procesos se basa en la posibilidad de movilizar a las comunidades, para que sean capaces de promover transformaciones desde diferentes ámbitos como el social, cultural y económico (Scholz, 2003). Asimismo, Živojinović (2020) refiere que la transformación se da a partir de un trabajo colectivo que afecta los procesos de interacción social y mejora las condiciones de vida.

Pollermann (2004) narra una experiencia donde actores agrícolas de una comunidad rural australiana se agrupan y organizan para impulsar una estrategia de desarrollo local, de abajo hacia arriba, que permitió suprimir el uso de pesticidas y fertilizantes químicos nocivos tanto para el medio natural como para el ser humano, mostrando que la innovación social tiene la capacidad de impulsar el desarrollo de las zonas rurales a partir del trabajo promovido por las comunidades.

Lo anterior es reafirmado en los trabajos de Castellano et al. (2020) quienes evidencian que, en el marco de la innovación social, se transforma la concepción de problema y logra vincular fuerzas para trabajar en su solución. En consecuencia, se puede afirmar que:

Proposición 1: Para que un emprendimiento social se constituya en una innovación social debe tener la capacidad de generar transformación social.

Generar capital social

El emprendimiento debe lograr capital social (Scheuerle & Schmitz, 2015; Neumeier, 2017) y una manera de hacerlo es mediante la generación de redes sociales (Richter, 2019). De acuerdo con Bhatt y Altinay (2013), el capital social representa el beneficio que un individuo puede obtener de sus redes sociales que, en el marco del emprendimiento social, puede ser integrado por la comunidad, organizaciones de base, amigos y familia, académicos, otros emprendedores, integrantes de organizaciones, fundaciones a nivel nacional e internacional y agentes del Estado (Davidsson & Honig, 2003; Richter, 2017). Según Datta y Gailey (2012) el capital social se configura, para el emprendimiento social, en una estrategia para el desarrollo de innovaciones que se ven limitadas ante la escasez de recursos económicos.

El capital social es un instrumento para movilizar la acción pública; permite establecer mayor control sobre los procesos gubernamentales y, por ende, fortalece la democracia (Putnam, 1995). Autores como Putnam (1995) y Woolcock (1998) afirman que las comunidades que cuentan con redes sociales o de compro-

miso cívico y asociaciones cívicas desarrollan mayor solidez frente a estados de pobreza y vulnerabilidad, y generan mayor posibilidad de construir y aprovechar nuevas oportunidades del entorno. Asimismo, Putnam (1995) considera que al interior de las redes se dan lazos de confianza entre los actores, que generan obligaciones de reciprocidad y promueven el trabajo colectivo.

Sumado a esto, Nikula, et al. (2011) mencionan que el capital social habita en las redes sociales y es una condición previa a la generación de innovación social. El trabajo en red favorece la generación de nuevas ideas, el surgimiento de nuevas oportunidades, el acceso a recursos y capital (Putnam 1995; Peredo & Chrisman, 2006; Datta & Gailey, 2012). Las innovaciones sociales surgen en el marco de actuaciones colectivas como resultado del trabajo de grupos de colaboración, alianzas entre diferentes actores, redes de trabajo articuladas y alineadas por unos objetivos (Neumeier, 2012).

Los emprendimientos sociales se caracterizan por la ausencia de resultados desde acciones autodeterminadas y estratégicas, situación que ha llevado a reconocer la importancia del “enfoque de red social”, que

permite establecer contacto con otros emprendimientos, formas de hacer, de innovar y de aportar al desarrollo de las comunidades rurales al identificar oportunidades y soluciones innovadoras desplegadas en otros contextos (Richter, 2017), y que generan en las comunidades la posibilidad de planear, diseñar y ejecutar procesos según los conocimientos y resultados obtenidos en otros espacios.

Richter (2017) describe el caso de una empresa social en Austria, dedicada al desarrollo de laboratorios tecnológicos abiertos, con el objetivo de impulsar el desarrollo de las regiones rurales, a partir de la atracción y retención de profesionales capacitados, como respuesta a la migración de los jóvenes rurales hacia las ciudades. Esta iniciativa no contó con la financiación de los programas del Estado, pero logró consolidarse a partir de las redes de contactos establecidas por los emprendedores sociales que permitieron la vinculación de diferentes organizaciones y líderes de otras comunidades. En esta línea, Scaffidi (2019) considera que el trabajo participativo y la relación entre actores locales (académicos, asociaciones, instituciones y organizaciones de Estado), se constituye en un factor movilizador de re-

cursos y potenciador del desarrollo socioeconómico de las zonas rurales.

El trabajo en red en el marco del desarrollo de zonas rurales se da, entre otros elementos, cuando cada actor identifica los beneficios del trabajo comunitario, la planificación regional y las posibilidades de transformación de sus condiciones sociales o económicas. En la medida que se evidencian los beneficios y se alinean los objetivos, se logrará la expansión de la red de colaboración (Neumeier, 2012). El trabajo colaborativo en el ámbito rural da visibilidad y reconocimiento a los colectivos locales y favorece el cumplimiento de los objetivos sociales, culturales y económicos (Živojinović et al., 2020).

Las evidencias halladas en la literatura son soporte para la siguiente proposición:

Proposición 2: Cuando el emprendimiento social genera capital social, tiene mayor posibilidad de convertirse en una innovación social

Lograr aprendizaje colectivo

El emprendimiento social debería generar un aprendizaje colectivo que reconfigure las capacidades de los

emprendedores y logre volverlos innovadores (Phillips & Smith, 2014). El éxito del emprendimiento social, así como de otros procesos de desarrollo de las regiones, en especial en ámbitos rurales, depende en gran medida del aprendizaje que logren los actores para el desarrollo de estructuras equilibradas y sostenibles, que generen espacios de transformación de capacidades, creación de nuevas ideas, nuevas formas de actuación e innovación (Magel, 2000). Para Neumeier (2012) “los procesos colectivos de aprendizaje, coordinación y comunicación entre diferentes actores en equipos, redes de actores y otros medios de cooperación son factores importantes para el desarrollo de las regiones” (p. 59) y hacen parte de los resultados obtenidos en el marco de las innovaciones sociales que pueden ser impulsadas por emprendimientos como estrategias de desarrollo.

El aprendizaje colectivo y el trabajo en redes de cooperación se constituyen en un pilar del desarrollo endógeno de las zonas rurales. Estos procesos involucran a los actores locales y motivan el desarrollo de enfoques de abajo hacia arriba (Pollermann, 2004). Asimismo, permiten la transformación de las actitudes ciu-

dadanas y la generación de comportamientos socialmente sostenibles (Scaffidi, 2019).

Pollermann (2004) analiza el proceso desarrollado por comunidades rurales en Alemania, quienes a partir de un proceso de organización lograron promover un “modelo ecológicamente racional”, que partió del aprendizaje de nuevos comportamientos (trascender la individualidad), nuevos métodos agrícolas y estrategias de marketing y de planificación colectiva que hicieron viable el modelo, aportando tanto al desarrollo económico como ambiental de las comunidades.

En el marco de estos procesos de desarrollo rural, las comunidades locales se convierten en espacios para la formación y el aprendizaje (Gandini & Cossu, 2019), que vinculan diferentes actores en una dinámica colaborativa para satisfacer las necesidades de la región y alcanzar los objetivos propuestos colectivamente. Estas acciones de aprendizaje pueden estar, por un lado, orientadas a la conservación o recuperación de conocimientos tradicionales y, por el otro, a la adquisición de nuevas aptitudes (Rogelja et al., 2018).

Lo anterior evidencia que el trabajo colaborativo se constituye en una estrategia para el desarrollo de las zonas rurales, partiendo del potencial endógeno y aprovechando los aliados externos. En este sentido, Naranjo et al. (2020, p. 16) afirman que “la integración de las empresas sociales (asociaciones) en la red social (alianza) ha significado un aprendizaje colectivo e interactivo que les ha permitido superar muchas de las capacidades fragmentadas propias de comunidades rurales, de diferentes formas”.

Las evidencias anteriores dan sustento para argumentar que:

Proposición 3: Cuando un emprendimiento social genera aprendizaje colectivo es más proclive a convertirse en innovación social

Desarrollar liderazgo colectivo

Desarrollar un liderazgo colectivo que logre la participación de la comunidad, el apoyo de los grupos de interés a nivel local y el compromiso de los socios externos de la comunidad es un resultado esperado de un emprendimiento social, por cuanto implica trascender intereses individuales (Howaldt & Schwarz, 2010).

Para Dawson y Daniel (2010) cuando un emprendimiento social trasciende una visión particular, para alcanzar transformaciones sociales e interacciones colectivas, ha generado como resultado una innovación social.

La innovación social puede verse como nuevas formas de participación cívica, colectiva y democrática que aporta al empoderamiento de las comunidades vulnerables y la conduce al mejoramiento de sus condiciones de vida (Moulaert & Nussbaumer, 2005), esto sumado a la capacidad de vincular y articular el trabajo entre las comunidades y los actores institucionales tanto privados como públicos (Howaldt & Schwarz, 2010). Esto es más factible cuando se consolida un liderazgo colectivo.

Las innovaciones sociales en el marco de emprendimientos sociales son de interés general por las contribuciones realizadas a nivel económico y de transformación social, ya que permiten el empoderamiento de las comunidades más vulnerables pertenecientes a economías débiles, con escasez de recursos, déficit en el acceso a derechos como la salud, educación, alimentación y vivienda (Bhatt y Altinay, 2013), con poca ac-

cesibilidad a bienes y servicios propia de las zonas rurales.

En la zona rural, el liderazgo y compromiso de la comunidad movilizan conocimiento en diferentes direcciones de arriba hacia abajo (instituciones públicas y privadas - comunidad) y de abajo hacia arriba (comunidad - instituciones) (Best & Myers, 2017). Estas interacciones facilitan la consolidación y mantenimiento de procesos centrados en el desarrollo de las comunidades rurales y permiten el aprovechamiento de conocimientos y experticias de los diferentes actores involucrados.

De esta manera, las propuestas de innovación pueden ser más coherentes con los requerimientos de las comunidades rurales como modelos de salud y educación participativos y cercanos a los actores que habitan en zonas de difícil acceso (Best & Myers, 2017; Živojinović, et al., 2019), estrategias que permitan el intercambio comercial entre las zonas rurales (oferta) y las zonas urbanas (demanda); implementación de herramientas tecnológicas que favorezcan la comercialización de productos y servicios ofrecidos por la población campesina (Ievoli et al., 2019); modelos de desarrollo ambientalmente sostenibles que les

posibilitan la productividad y la conservación de los territorios (Castellano et al., 2020).

En el ámbito rural es preciso observar que el liderazgo colectivo puede ser en ocasiones promovido por una política de apoyo de arriba hacia abajo (instituciones públicas o privadas), pero que igual implica un compromiso de la comunidad que habita el territorio y que, aprovechando recursos externos, movilizan acciones para la transformación de sus condiciones de trabajo y alcanzar mayor competitividad económica (Labianca, et al., 2020).

Por estas razones se establece que:
Proposición 4: Si un emprendimiento social genera liderazgo colectivo puede convertirse en una innovación social.

Lograr soluciones novedosas

Según Zapf (1989) la novedad se encuentra en la percepción de los actores involucrados y se evidencia en los nuevos procedimientos, la adopción de nuevas medidas de acción o regulación, las nuevas formas de organización del sistema, los nuevos modelos de interacción entre los actores y los nuevos estilos de vida. El

emprendimiento social busca dar solución a problemáticas sociales específicas, que revisten novedad, según Zapf (1989), al reconfigurar los cambios sociales e implementar nuevas prácticas, merecedoras de imitación e institucionalización. En el ámbito rural, ante la emergencia de satisfacer necesidades no cubiertas por el Estado, surgen soluciones novedosas acompañadas de nuevos actores ciudadanos y nuevas formas de movilización (Živojinović et al., 2019).

La innovación social en el marco de las zonas rurales lleva a que las visiones renovadas y los nuevos modelos de actuación (Pollermann, 2004) o nuevos arreglos (Živojinović et al., 2019) sean discutidos y analizados de manera colectiva en las comunidades interesadas. Para Živojinović (2019) la novedad en los patrones de relacionamiento “puede ayudar a las comunidades rurales en su esfuerzo por abordar sus desafíos actuales y contribuir a reducir las desigualdades sociales y el uso desproporcionado de los recursos” (p. 2).

Algunos estudios muestran que en los procesos de desarrollo local, impulsados por las comunidades rurales, es posible encontrar diversos factores de novedad como: el diseño de nuevos modelos de interven-

ción agrícola y turística (Pollermann, 2004 Živojinović et al., 2019), novedad en el relacionamiento entre los actores partiendo de la articulación de valores y objetivos individuales para la generación de espacios de colaboración; así como nuevas estrategias de comercialización y marketing (Labianca et al., 2020), apoyadas en herramientas tecnológicas y plataformas digitales como puente entre las zonas rurales y las urbanas (Ievoli et al., 2019).

En este sentido, Labianca et al. (2020) mencionan que este tipo de innovaciones involucran “una ruptura severa en la forma en que el capital territorial es percibido y representado localmente, identificando nuevos componentes que previamente habían sido ignorados y/o atribuyendo un nuevo significado y valor a las características ya conocidas” (p. 129). Esto lleva a que, a partir de una visión colectiva, la comunidad desarrolle la capacidad de analizar su estado actual, para identificar factores que promueven o limitan el desarrollo del territorio y así visualizar nuevas oportunidades.

En los procesos de innovación rural es posible observar los cambios que se van configurando en las actitudes de los grupos, que llevan a nuevas

formas de relacionamiento entre los integrantes de la comunidad y a la transformación del relacionamiento con su entorno (Neumeier, 2012).

Proposición 5: La novedad en las soluciones que el emprendimiento social genera son condición para que este se transforme en una innovación social.

Relación con la política pública

Los sistemas formales de apoyo juegan un papel relevante en los procesos de fortalecimiento y posicionamiento de las empresas sociales, sus conocimientos e innovaciones (Rogelja et al., 2018), y que requieren políticas que fomenten mecanismos de apoyo financiero y fiscal (Greblikaitė et al., 2017; Cheah & Ping, 2019), que impulsen la formación y la capacitación vocacional, los servicios de asesoramiento, las herramientas para gestionar el conocimiento, la articulación intersectorial e interinstitucional (trabajo en red, asociatividad) (Weiss et al., 2017; Živojinović et al., 2020; Cheah & Ping, 2019); que ofrezcan herramientas TIC y acceso a internet (Ievoli et al., 2019); que incrementen la inversión en investigación científica (Greblikaitė et al., 2017; Cheah & Ping, 2019);

y que coadyuven a mejorar su competitividad (Yoon & Kim, 2016) y el posicionamiento de la marca y marketing (Živojinović, 2020).

Lo anterior permite evidenciar que son diversos los factores que intervienen en el diseño de una política pública que pretenda fortalecer emprendimientos e innovaciones sociales en el ámbito rural, y que sea coherente con las necesidades y capacidades de las comunidades para impactar de manera efectiva en sus condiciones de vida.

Si bien la literatura reconoce el potencial que tienen las políticas públicas para promover el desarrollo de las comunidades rurales, se han identificado una serie de hechos que limitan su acción. Uno de ellos, es la cultura de la inmediatez y la aceleración de las dinámicas de trabajo, que no permiten, en algunos casos, el diseño de diagnósticos contextualizados ni el cumplimiento total de objetivos propuestos (Tomlinson, 2007; Best & Myers, 2017). Y de otro lado, las intervenciones segmentadas e inconclusas que obedecen a los cambios en los períodos de legislación de los gobernantes y sus diversos intereses (Živojinović et al., 2019).

Otro elemento para tener en cuenta son los enfoques gubernamentales tradicionales y sus vacíos institucionales con los que pretenden atender las nuevas realidades rurales, como resultado de transformaciones sociales, económicas y culturales de los últimos tiempos, que demandan nuevas alternativas de intervención (Labianca, 2020).

De otro lado, también es posible identificar la influencia que tienen los emprendimientos sociales y la innovaciones sociales en el diseño de las políticas públicas, a partir de reconocer el potencial que tienen los emprendedores e innovadores sociales para enfrentar los retos presentes en las comunidades rurales (Rogelja & Shannon, 2017; Živojinović et al., 2020), pero también por la puesta en evidencia de las nuevas realidades, necesidades y capacidades de las comunidades rurales, que han logrado posicionar como temas de trabajo en las agendas de los hacedores de política pública (Webb et al., 2013; Nicholls et al., 2015).

El apoyo del gobierno se constituye en un factor relevante para el desarrollo del emprendimiento social (Stephan et al., 2015). Son pocas las discusiones realizadas alrededor del nivel de intervención del gobierno en las redes de apoyo al emprendimiento social (Bozhikin et al., 2019).

Conclusiones

El propósito del presente trabajo es mostrar la relación teórica que se da entre el emprendimiento y la innovación social, en un proceso transversalizado por la política pública, específicamente en el ámbito rural. En este sentido, se asumió el emprendimiento social como una estrategia e iniciativa social que tiene la capacidad de convertirse en una innovación social al desarrollar al menos los siguientes atributos: tener capacidad de generar transformación social, generar capital social, lograr aprendizaje colectivo, desarrollar liderazgo colectivo y lograr soluciones novedosas.

A partir de la revisión se pudo evidenciar que, aunque el emprendimiento y la innovación social son consideradas categorías que promueven el desarrollo de las zonas rurales, no son muchos los estudios que abordan de manera integral los factores que influyen en esta relación y, en menor medida, cómo la política pública aporta o limita el curso de estos procesos rurales.

Aportes a la teoría

Los emprendimientos sociales en el ámbito rural tienen la posibilidad de transformarse en innovación social, siempre y cuando logren el desarrollo de capacidades para establecer redes de trabajo con actores internos y externos, el diseño de soluciones a problemáticas sociales y la transformación de las comunidades.

El emprendimiento se constituye en innovación social cuando lleva a un cambio de actitudes y comportamientos de los actores, así como la implementación de nuevas prácticas sociales y de organización que transforman el entorno y las condiciones de vida de las comunidades. De igual manera, es importante resaltar las posibilidades que brinda de consolidar nuevas formas de intervención, a partir de acciones de relacionamiento participativo y colaborativo en redes de trabajo, que permiten el cumplimiento de los objetivos sociales, culturales y económicos en las comunidades rurales.

El emprendimiento social se constituye en un espacio para el desarrollo de nuevas capacidades y competencias de los actores que les posibilitan la consolidación de otros modelos de desarrollo rural; y, desde una perspectiva colectiva, lograr el aprovechamiento de recursos humanos y materiales (Ver figura 6).

Si bien los procesos de desarrollo rural dependen en gran medida de las redes de trabajo consolidadas, las acciones y capacidades de la comunidad, la intervención de las entidades privadas o gubernamentales en el marco de la política pública tiene la capacidad de facilitar el cumplimiento de las metas propuestas, principalmente desde el acompañamiento profesional y apoyo financiero a los emprendimientos sociales.

Por otro lado, los estudios evidencian que la política pública puede obstaculizar la dinámica de trabajo de los emprendedores e innovadores, cuando sus lineamientos se basan en suposiciones y no en conocimientos formales; cuando obedecen a un objetivo particular-político y no a las necesidades de las comunidades o a enfoques de intervención que no son coherentes con las realidades rurales.

La revisión teórica permitió evidenciar vacíos de conocimiento alrededor de cómo interviene la política pública en la relación del emprendimiento y la innovación social, en el ámbito rural. Profundizar y generar conocimiento alrededor de estas categorías aporta a la construcción de un referente teórico y metodológico para la formulación de políticas públicas más pertinentes.

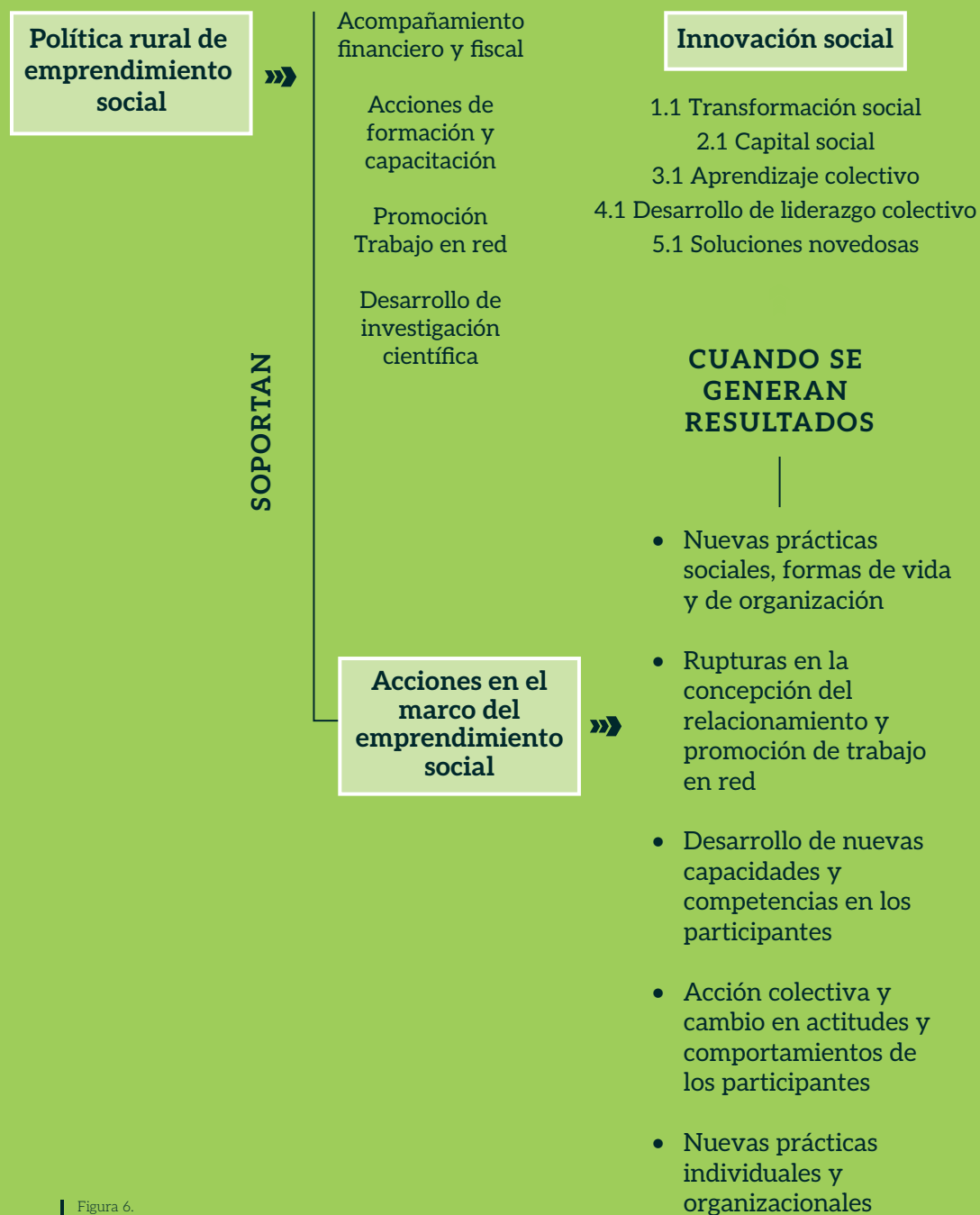


Figura 6.
Tránsito de emprendimiento social a innovación social.
Aporte de la política pública

Aportes a la práctica

Los estudios evidencian que los diseñadores y ejecutores de la política pública de emprendimiento social en zonas rurales presentan desconocimiento de aquellas condiciones, recursos, capacidades y potencial de las comunidades y sus actores que permiten la obtención de resultados eficientes. Por lo tanto, el conocimiento y estudio de las condiciones planeadas en el artículo, al mostrar cómo un emprendimiento social se transforma en innovación social, se convierte en un insumo fundamental con la capacidad de soportar la creación de políticas públicas con resultados de alto impacto en las comunidades rurales.

Así mismo, permite centrar acciones en las capacidades y recursos de las comunidades, como promotores del desarrollo rural desde procesos coordinados y colectivos. En esta perspectiva, se reconocen el trabajo en red y los actores como los componentes esenciales para el logro de los objetivos.

En la misma línea, es importante resaltar el papel que juega el emprendimiento social en las comunidades al establecerse como un medio para que los actores rurales desarrollen

capacidades de asociación, participación, liderazgo y transformación, en función de su bienestar y mejoramiento de condiciones de vida.

En síntesis, este artículo ofrece lineamientos que pueden ser útiles para emprendedores sociales que pretenden obtener innovaciones sociales; especialmente resulta de interés para formuladores de política pública que pretendan lograr innovación social a partir de emprendimientos sociales

Agenda para futuras investigaciones

Aunque los estudios presentan la importancia del emprendimiento social y la innovación en el desarrollo de las comunidades rurales, no son muchos los estudios empíricos, encontrados en el sector rural, que expliquen cómo se da la transformación de un emprendimiento social en innovación social, así como la mediación de las políticas públicas en dicho proceso. Por lo tanto, el primer llamado es a continuar con este tipo de investigaciones, aprovechando el modelo acá planteado.

Otra línea importante que se percibe es la realización de investigación

que dé cuenta de la efectividad de las políticas públicas en el desarrollo de innovaciones sociales, en el sector rural, por la vía del emprendimiento social. Por último, se recomienda la formulación de investigaciones tipo estudio de caso, para precisar la forma en que se puedan formular políticas públicas que fomenten emprendimiento social con potencial para convertirse en innovaciones sociales.

La categoría de género y de juventud cobra relevancia en el marco de los procesos de desarrollo rural; por tal razón, estudios centrados en ellas permitirán adquirir precisiones importantes para aportar a los formuladores de las políticas públicas.

Limitaciones del estudio

No se encontraron suficientes investigaciones a nivel latinoamericano, que era una finalidad inicial, lo que llevó a realizar la revisión con estudios principalmente europeos que, aunque presentan un panorama interesante para el estudio de las categorías, deja un vacío frente a la realidad regional.

Existen algunas categorías que, si bien son importantes para la formu-

lación de políticas públicas en estas temáticas, no fueron abordadas en el presente estudio por no ser parte de su objetivo, pero que vale la pena considerar en futuras investigaciones como son las categorías: género y juventud.

Biggs, R., F. R. Westley, and S. R. Carpenter. 2010. Navigating the back loop: fostering social innovation and transformation in ecosystem management. *Ecology and Society* 15(2): 9. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss2/art9/>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Defourny, J., & Nyssens, M. (2013). *Social Co-operatives: When Social Enterprises Meet the Co-operative Tradition*. *Journal of Entrepreneurial and Organizational Diversity*, 2(2), 11-33. <https://doi.org/10.5947/jeod.2013.008>

Kirzner, I. M. (1973). *Competition & Entrepreneurship*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Munoz, S.-A., Steiner, A., & Farmer, J. (2014). Processes of community-led social enterprise development: Lear-

ning from the rural context. *Community Development Journal*, 50(3), 478-493. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsu055>

Richter, R. (2019). Rural social enterprises as embedded intermediaries: The innovative power of connecting rural communities with supra-regional networks. *Journal of Rural Studies*, 70, 179-187.

Rogelja, T., & Shannon, M. A. (2017). Structural power in Serbian anti-corruption forest policy network. *Forest Policy and Economics*, 82(C), 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.forpol.2017.05.008>

Referencias

- Adams, D., & Hess, M. (2010). Social Innovation and Why it Has Policy Significance. *The Economic and Labour Relations Review*, 21(2), 139-155. <https://doi.org/10.1177/103530461002100209>
- Ahrari, S., Krauss, S. E., Ariffin, Z., & Meng, L. K. (2019). Making a Difference ... on my own Terms. Motivational Factors of Youth Involvement in Social Entrepreneurship in Malaysia. En L. P. Dana, & V. Ratten (Eds.) *Societal Entrepreneurship and Competitiveness* (pp. 227-246). <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-471-720191015>
- Alegre, I., Kislenco, S., & Berbegal, J. (2017). Organized Chaos: Mapping the Definitions of Social Entrepreneurship. *Journal of Social Entrepreneurship*, 8(2). Taylor & Francis
- Alvord, S., & Brown, D. (2004). Social Entrepreneurship and Societal Transformation: An Exploratory Study. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(3): 260-282
- Austin, J. Stevenson, H., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both? *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 30(1): 1-22.
- Ayob, N., & Fagan, K. (2016). How Social Innovation 'Came to Be': Tracing the Evolution of a Contested Concept. *Journal of Social Policy*, 45(4), 635-653. <https://doi.org/10.1017/S004727941600009X>
- Aznar P., & Martínez, A. (2015). Emprendimiento y sostenibilidad el emprendimiento sostenible. En L. Núñez: *Cultura emprendedora y educación*, (pp. 143-151). Ed. Universidad de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=574874>
- Bacq, S., & Janssen, F. (2011). The multiple faces of social entrepreneurship: A review of definitional issues based on geographical and thematic criteria. *Entrepreneurship & Regional Development*, 23(5/6), 373-403.

- Barki, E., Comini, G., Cunliffe, A., Hart, S. & Shu, S. (2015). Social entrepreneurship and social business: retrospective and prospective research. *Revista de Administração de Empresas*, 55(4), 380-384. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150402>
- Becker, S., Kunze, C., & Vancea, M. (2017). Community energy and social entrepreneurship: addressing purpose, organization and embeddedness of renewable energy projects. *J. Clean. Prod.*, 147, 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.01.048>
- Best, S. & Myers, J. (2017). Prudence or speed: Health and social care innovation in rural Wales. *Journal of Rural Studies*, 70, 198-206. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.12.004>
- Bhatt, P. y Altinay, L. (2013). ¿Cómo se apalanca el capital social en las innovaciones sociales con limitaciones de recursos? *Decisión de gestión*, 51(9), 1772-1792. <https://doi.org/10.1108/md-01-2013-0041>
- Biggs, R., Westley, F., & Carpenter, S. (2010). Navigating the back loop: fostering social innovation and transformation in ecosystem management. *Ecology and Society*, 15(2), 1-25. <https://ecologyandsociety.org/vol15/iss3/art9/>
- Bock, B. (2016). Rural Marginalisation and the Role of Social Innovation; A Turn Towards Neogenous Development and Rural Reconnection. *Sociologia Ruralis*, 56(4), 552-579. <https://doi.org/10.1111/soru.12119>
- Bozhikin, I., Macke, J., & Folchini, L. (2019). The role of government and key non-state actors in social entrepreneurship: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 226(20), 730-747. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.04.076>
- Castellano, F., Durán, A., Rama, D., & Álvarez, J. (2020). Innovation and Entrepreneurship as Tools for Rural Development: Case Study Region of Vera, Extremadura, Spain. En V. Ratten (Ed.) *Entrepreneurship and the Community. A Multidisciplinary Perspective on Creativity, Social Challenges, and Business* (pp. 125-140). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23604-5>
- Chalmers, D. (2013). Social innovation: an exploration of the barriers faced by innovating organizations in the social economy. *Local Economy*, 28(1), 17-34 <https://doi.org/10.1177/0269094212463677>
- Cheah, S. & Ping, Y. (2019). Building the Ecosystem for Social Entrepreneurship: University Social Enterprise Cases in Singapore. *Science, Technology & Society*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/0971721819873190>
- Cicchello, A. F. (2019). Building an entrepreneurial ecosystem based on crowdfunding in Europe: the role of public policy. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, 8(3), 297-318. <https://doi.org/10.1108/JEPP-05-2019-0037>
- Codina, L. (11 de abril de 2018). Revisiones sistematizadas: conceptos, fases y bibliografía. *Lluís Codina* <https://www.lluiscodina.com/revisiones-sistematizadas-fundamentos/>

- Dacin, P. A., Dacin, M. T. & Matear, M. (2010). Social entrepreneurship: Why we don't need a new theory and how we move forward from here. *Academy of Management Perspectives*, 24(3), 37-57. <https://www.jstor.org/stable/29764973>
- Datta, P. B., & Gailey, R. (2012). Empowering Women Through Social Entrepreneurship: Case Study of a Women's Cooperative in India. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(3), 569-587. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2012.00505.x>
- Davidsson, P., & Honig, B. (2003). The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18(3), 301-331. [https://doi.org/10.1016/s0883-9026\(02\)00097-6](https://doi.org/10.1016/s0883-9026(02)00097-6)
- Dawson, P., & Daniel, L. (2010). Understanding social innovation: A provisional framework. *International Journal of Technology Management*, 51(1), 9-21. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2010.033125>
- Defourny, J., & Nyssens. (2010). Conceptions of Social Enterprise and Social Entrepreneurship in Europe and the United States: Convergences and Divergences. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1), 32-53. <https://doi.org/10.1080/19420670903442053>
- Deroncele, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>
- Di Iacovo, F. (22-25 de septiembre de 2010). L'agricoltura sociale: pratiche e paradigmi nello scenario comunitario. [Sesión de congreso]. XLVII Convegno di Studi de la Società Italiana di Economia Agraria "L'agricoltura oltre le crisi. Campobasso, Università degli Studi del Molise.
- Dufays, F., & Huybrechts, B. (2014). 'Connecting the Dots for Social Value: A Review on Social Networks and Social Entrepreneurship'. *Journal of Social Entrepreneurship*, 5(2), 214-37.
- Gandini, A. y Cossu, A. (2019). The third wave of coworking: 'Neo-corporate' model versus 'resilient' practice. *European Journal of Cultural Studies*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1367549419886060>
- Gómez, H. y Salmerón, R. (2011). Influencia del entorno institucional en el desarrollo del emprendimiento español. Un análisis empírico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 16(54), 191-208. <https://doi.org/10.31876/revista.v16i54.10609>
- Greblikaitė, J., Rakštys, R. y Caruso, D. (2017). Management Theory and Studies for Rural. *Business and Infrastructure Development*, 39(2), 157-165. <https://doi.org/10.15544/mts.2017.12>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. Crítica.

- Howaldt, J., & Schwarzm, M. (2010). Social Innovation: Concepts, Research Fields and International Trends. Aachen, Germany: International Monitoring (IMO). <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:8770874>
- Huybrechts, B. (2012). *Fair trade organizations and social enterprise: Social innovation through hybrid organization models*. Routledge.
- Ievoli, C., Belliggiano, A., Marandola, D., Pistacchio, G., y Romagnoli L. (2019). Network Contracts in the Italian agri-food industry: determinants and spatial patterns. *Economia agro-alimentare*, 2, 275-306. <https://doi.org/10.3280/ECAG2019-002006>
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering*. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report.
- Labianca, M., Rubertis, S., Belliggiano, A., Salento, A., & Navarro, F. (2020). Social Innovation, Territorial Capital and LEADER Experiences in Andalusia (Spain) and in Molise (Italy). En E. Cejudo & F. Navarro (Eds.), **Neoendogenous Development in European Rural Areas** (pp. 111-131). Springer Geography.
- Lehner, O. M., & Kansikas, J. (2012). Opportunity recognition in social entrepreneurship: A thematic meta-analysis. *Journal of Entrepreneurship*, 21, 25-58. <https://doi.org/10.1177/097135571102100102>
- Linna, P. (2013). Bricolage as a means of innovating in a resource-scarce environment: a study of innovator-entrepreneurs at the bop. **Journal of Developmental Entrepreneurship**, 18(3), 1-23. <https://doi.org/10.1142/S1084946713500155>
- Lubberink, R., Blok, V., Ophem, J., Velde, G., & Omta, O. (2018). Innovation for Society: Towards a Typology of Developing Innovations by Social Entrepreneurs, *Journal of Social Entrepreneurship*, 9(1), 52-78, <https://doi.org/10.1080/19420676.2017.1410212>
- Ludvig, A. y Živojinović I. (2019). Social Innovation as a Prospect for the Forest Bioeconomy: Selected Examples from Europe. **Forests**, 20(10), 1-15. <https://doi.org/10.3390/f10100878>.
- Magel, H. (2000). Neue Wege in der Kommunalpolitik. Durch eine neue Bürger- und Sozialkultur zur aktiven Bürgergesellschaft. JEHLE. <https://tinyurl.com/mcajyk8w>
- Mair, J. & Martí, I. (2006). Social Entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- Mény, Y. & Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Ariel.

- Miller, T. L., Grimes, M. G., McMullen, J. S., & Vogus, T. J. (2012). Venturing for others with heart and head: How compassion encourages social entrepreneurship. *Academy of Management Review*, 37(4), 616-640. <https://doi.org/10.5465/amr.2010.0456>
- Moulaert, F., & Nussbaumer, J. (2005). The Social Region: beyond the territorial dynamics of the learning economy. *European Urban and Regional Studies*, 12(1), 45-64. <https://doi.org/10.1177/0969776405048500>
- Muller, P. (1998). *Las Políticas Públicas. Estudios de Caso en Políticas Públicas*. Universidad Externado de Colombia.
- Munshi, N. V. (2010). Value Creation, Social Innovation, and Entrepreneurship in Global Economies. *Journal of Asia-Pacific Business*, 11(3), 160-165. <https://doi.org/10.1080/1059231.2010.500569>
- Murray, C., & Mulgan, (2010). *The open book of social innovation*. Young Foundation.
- Naranjo, J., Ocampo, A., & Trujillo, L. (2020): From Social Entrepreneurship to Social Innovation: The Role of Social Capital. Study Case in Colombian Rural Communities Victim of Armed Conflict. *Journal of Social Entrepreneurship*, 13(2), 244-277. <https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1770317>.
- Navarro, C., Parés, M., Martí, M., Díaz, F., Walliser, A., Rodríguez, M. y Vázquez, O. (2019). *Innovación en políticas urbanas. Perspectivas, metodologías y casos*. Icaria Editorial.
- Neumeier, S. (2012). Why do Social Innovations in Rural Development Matter and Should They be Considered More Seriously in Rural Development Research? - Proposal for a Stronger Focus on Social Innovations in Rural Development Research. *Sociologia Ruralis*, 52 (6), 48-69. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9523.2011.00553.x>
- Neumeier, S. (2017). Social innovation in rural development: identifying the key factors of success. *The Geographical Journal*, 183(1), 34-46. <https://doi.org/10.1111/geoj.12180>
- Nicholls, A., Simón, J., & Madeleine, G. (2015). Introduction: Dimensions of Social Innovation. En A. Nicholls, J. Simon, M. Gabriel (Eds.) *New Frontiers in Social Innovation Research* (pp. 1-28). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137506801_1
- Nikula, J., Kopoteva, I., Niska, M., Butkeviciene, E., & Granberg, L. (2011). *Social Innovations and Social Partnerships in Finland, Russia and Lithuania*. Kikimora Publications. <https://tinyurl.com/euub5eja>
- Noruzi, M., Westover, J., & Rahimi, G. (2010). An exploration of social entrepreneurship in the entrepreneurship era. *Asian Social Science*, 6(6). <https://doi.org/10.1109/icams.2010.5553306>
- OECD. (2011). *Regions and innovation policy. OECD reviews of regional innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264097803-en>.

- Pato, M., & Teixeira, A. (2014). Twenty years of rural entrepreneurship: a bibliometric survey. *Sociologia Ruralis*, 56 (1), 3-28. <https://doi.org/10.1111/soru.12058>.
- Peredo, A. M., & Chrisman, J. J. (2006). Toward a Theory of Community-Based Enterprise. *Academy of Management Review*, 31(2), 309-328. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.20208683>
- Perrini, F., Vurro, C., & Costanzo, L. A. (2010). A process-based view of social entrepreneurship: from opportunity identification to scaling-up social change in the case of San Patrignano. *Entrepreneurship and Regional Development*, 22(6), 515-534. <https://doi.org/10.1080/08985626.2010.488402>
- Phillips, S., & Smith, S. (2014). A Dawn of Convergence? Third Sector Policy Regimes in the 'Anglo-Saxon' Cluster. *Public Management Review*, 16(8), 1141-1163. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.965272>.
- Pless, N., & Appel, J. (2012). In Pursuit of Dignity and Social Justice: Changing Lives Through 100 % Inclusion - How Gram Vikas Fosters Sustainable Rural Development. *J Bus Ethics*, 111, 389-411. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1415-2>.
- Pollermann, K. (2004). *Planungsstrategien zur Umsetzung von integrierten Umweltschutzkonzepten für die Landnutzung durch Tourismus, Landwirtschaft und Naturschutz: Eine Evaluation der Umsetzungserfolge in Beispielgebieten und die Ableitung von Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von kooperativen Planungsprozessen* (Beiträge zur räumlichen Planung, No. 77). Universität Hannover, Institut für Umweltplanung. <https://hdl.handle.net/10419/88164>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015*. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/ourwork/overview.htm>
- Putnam, R. (1995). America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78. <https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>
- Ramírez, J., Pardo, R., Acosta, O., y Uribe, L. (2016). Bienes y servicios públicos sociales en la zona rural de Colombia: brechas y políticas públicas. Series de la CEPAL.
- Ray, C. (2000). Endogenous socio-economic development in the European union - issues of evaluation. *Journal of Rural Studies*, 16(4) pp. 447-458. [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(00\)00012-7](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(00)00012-7)
- Reynolds, P., Hay, M., & Camp, R. M. (1999). *Global Entrepreneurship Monitor. 1999 Executive Report*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4860.6247>.
- Richter, R. (2017, dec). Rural social enterprises as embedded intermediaries: The innovative power of connecting rural communities with supra-regional networks. *Journal of Rural Studies*, 70, 179-187. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.12.005>

- Rogelja, T., Ludvig, A., Weiss, G., & Secco, L. (2018). Implications of policy framework conditions for the development of forestry- T based social innovation initiatives in Slovenia. *Forest Policy and Economics*, 95, 147-155. <https://doi.org/10.1016/j.forpol.2018.07.011>.
- Santos. (2012). A positive theory of social entrepreneurship. *J. Bus. Ethics*, 111(3), 335-351. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1413-4>
- Scaffidi, F. (2019). Soft power in recycling spaces: Exploring spatial impacts of regeneration and youth entrepreneurship in Southern Italy. *Local Economy*, 34(7), 632-656. <https://doi.org/10.1177/0269094219891647>
- Scheuerle, T., & Schmitz, B. (2015). Inhibiting Factors of Scaling up the Impact of Social Entrepreneurial Organizations - A Comprehensive Framework and Empirical Results for Germany. *Journal of Social Entrepreneurship*, 7(2), 127-161. <https://doi.org/10.1080/19420676.2015.1086409>
- Scholz, H. (2003) Das 'Münchhausen Prinzip'. Bürgerbewegungen in peripherer Region. *Berliner Debatte Initial*, 14(6), 58- 65. <https://tinyurl.com/2zebsc4s>
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development*. Harvard University Press..
- Sharma, P., & Chrisman, J. J. (1999). Towards reconciliation of the Definitional Issues in the Field of Corporate Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 24 (1), 11- 27. <https://doi.org/10.1177/104225879902300302>
- Short, J. C., Moss, T. W., & Lumpkin, G. T. (2009). Research in social entrepreneurship: past contributions and future opportunities. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3(2), 161-194. <https://doi.org/10.1002/sej.69>
- Shucksmith, M., & Brown, D. (2016). *Routledge International Handbook of Rural Studie*. Routledge.
- Stephan, U., Uhlaner, L., & Stride, C. (2015). Institutions and social entrepreneurship: the role of institutional voids, institutional support, and institutional configurations. *J. Int. Bus. Stud.*, 46(3), 308-331. <https://doi.org/10.1057/jibs.2014.38>
- Thomas, M. (2003). Regionalisierung: eine nicht wirklich begonnene, gleichwohl unendliche Geschichte. *Berliner Debatte Initial*, 14(6), 23-35.
- Tomlinson J. (2007). *The Culture of Speed: the Coming of Immediacy*. Sage.
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Webb, J., Bruton, G., Tihanyi, L., & Ireland, R. (2013). Research on entrepreneurship in the informal economy: Framing a research agenda. *Journal of Business Venturing*, 28(5), 598-614. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.05.003>

- Weiss, G., Ludvig, A., Živojinović, I., Asamer-Handler, M., & Huber, P. (2017). Non-timber innovations: how to innovate in side-activities of forestry – case study Styria, Austria. ***Austrian Journal of Forest Sciences***, **134**(1a), 231-250. <https://forschung.boku.ac.at/de/publications/110166>
- Welsh, D. H. B., & Krueger, N. (2013). The evolution of social entrepreneurship: what have we learned? *Journal of Technology Management in China*, *7*(3), 270-290. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_welsh_evolution_2013.pdf
- Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, *27*(2), 151-208. <https://www.jstor.org/stable/657866>
- Yoon, S. & Kim, Y. (2016). A note on the renovation of social enterprise in Korea: current status and future prospects. *Am. J. Appl. Sci.*, *13*(6), 708-714. <https://doi.org/10.3844/ajassp.2016.708.714>
- Zahra, S., Gedajlovic, E., Neubaum, D., & Shulman, J. (2009). A Typology of Social Entrepreneurs: Motives, Search Processes and Ethical Challenges. *Journal of Business Venturing*, *24*(5), 519-532. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007>
- Zapf, W. (1989). Über soziale innovationen. ***Soziale, Welt***, *40*(1-2), 170-183. <https://www.jstor.org/stable/40878048>
- Živojinović, I., Ludvig, A., & Hegl, K. (2019). Social Innovation to Sustain Rural Communities: Overcoming Institutional Challenges in Serbia. ***Sustainability***, **11**, 1-27. <https://doi.org/10.3390/su11247248>
- Živojinović, I., Weiss, G., Wilding, M., Wong, J. L., & Ludvig, A. (2020). Experiencing forest products—An innovationtrend by rural entrepreneurs. ***Land Use Policy***, **94**, 104506, <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2020.104506>.



Sección

ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO LOCAL

Educación ambiental y manejo de RSU: Una experiencia de vinculación comunitaria en el municipio de Ario, Michoacán para el desarrollo local.

Dra. Ma. Guadalupe Torres Chávez

Tecnológico Nacional de México-Campus Pátzcuaro
gtorres@itspa.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2158-6421>

Dra. Miriam E. Aguirre Arias

Tecnológico Nacional de México-Campus Pátzcuaro
maguirre@itspa.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-4128-7282>

MTI. Zaira Escobar Moreno

Tecnológico Nacional de México-Campus Pátzcuaro
zescobar@itspa.edu.mx
ORCID: 0009-0001-9307-7722

Dra. Gabriela Lara Juárez

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología
Gabriela.lj@itspa.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0005-9883-375X>

Resumen

El manejo inadecuado de los residuos sólidos urbanos (RSU) representa uno de los principales desafíos ambientales y sociales en comunidades locales. Frente a esta problemática, la educación ambiental se presenta como una herramienta fundamental para generar conciencia, fomentar la participación ciudadana y promover prácticas sostenibles, mediante una estrategia de vinculación comunitaria para contribuir al desarrollo local. Este estudio cobra relevancia al centrarse en una experiencia concreta de colaboración en el municipio de Ario, Michoacán, mediante el uso del diagnóstico participativo y talleres de educación ambiental orientados al manejo adecuado de los RSU. La descripción de este proceso de vinculación permite visibilizar las estrategias utilizadas, los actores involucrados y los aprendizajes generados, ofreciendo así un modelo replicable en otros contextos. Además, la investigación aporta la comprensión del papel que juegan las alianzas entre la ciudadanía y las instituciones locales en la construcción de soluciones sostenibles, fortaleciendo el tejido social y contribuyendo al desarrollo local. Este enfoque integrador resulta valioso para los municipios que buscan implementar políticas de gestión ambiental con enfoque participativo.

Palabras clave: Educación ambiental, manejo de RSU, vinculación comunitaria, diagnóstico participativo.

Abstract

The inadequate management of municipal solid waste (MSW), represents one of the main environmental and social challenges in local communities. In response to this issue, environmental education emerges as a key tool for raising awareness, fostering citizen participation, and promoting sustainable practices through a community engagement and linkage strategy that contributes to local development. This study gains relevance by focusing on a concrete collaborative experience in the municipality of Ario, Michoacán, through the use of participatory diagnostics and environmental education workshops aimed at the proper management of MSW. The description of this engagement process highlights the strategies employed, the actors involved, and the lessons learned, offering a replicable model for other contexts. Furthermore, the research contributes to understanding the role of alliances between citizens and local institutions in building sustainable solu-

tions, strengthening the social fabric, and contributing to local development. This integrative approach is valuable for municipalities seeking to implement environmental management policies with a participatory focus.

Keywords: Environmental education, MSW management, community engagement, participatory diagnostics.

Introducción

La gestión inadecuada de los residuos sólidos urbanos (RSU), considerando a estos últimos como aquellos que se generan en los hogares a partir de la eliminación de los materiales utilizados en las actividades diarias, de los productos que consumen y de sus envases, embalajes o empaques; los que provienen de cualquier otra actividad dentro de establecimientos o en la vía pública que generen residuos con características domiciliarias, así como los resultantes de la limpieza de las vías y lugares públicos (Ley General para la prevención y gestión integral de los residuos, , 2003, artículo 5° fracción XXXIII), constituye uno de los principales retos ambientales y de salud pública.

A nivel mundial, en 2023, de acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se generaron aproximadamente 2.1 mil millones de toneladas de residuos sólidos urbanos, y se estima que esta cantidad se incrementa en un 80% alcanzando los 3.8 mil millones de toneladas para 2050 (2024). A nivel nacional, se producen 120,128 toneladas de residuos al día, lo que equivale a que la generación per cápita sea de aproximadamente 1.5 kg/habitante/día

en zonas urbanas, 0.4 kg/habitante/día en zonas rurales y un promedio de 0.944 kg/hab./día de RSU, según datos de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2020).

De estos residuos, el 46.42% son orgánicos, 31.55% reciclables y el 22.03% corresponden a la categoría de otros (sanitarios, textiles no reciclables, los no valorizables o contaminados, desechos de construcción, entre otros) (Proyectos México, s.f) de los cuales una parte considerable no se dispone adecuadamente, lo que ocasiona contaminación del suelo, cuerpos de agua y aire, además de representar un riesgo para la salud.

Michoacán, por su parte, ocupó en el año 2020 el noveno lugar dentro del territorio nacional, como una de las entidades que más producen basura en México, con 4,459 toneladas de basura al día, y 133,770 toneladas al mes, de las cuales solamente el 1.56% forma parte de un proceso de aprovechamiento, ya sea por medio del reciclaje o la utilización de la materia orgánica en el campo (SEMARNAT, 2020). Circunstancia similar sucede en muchas comunidades, particularmente en municipios rurales y semiurbanos.

Esta situación suele estar vinculada a la falta de educación ambiental, la escasa participación ciudadana y una débil articulación entre la comunidad y las autoridades municipales (Requena-Sánchez et al., 2022). Es el caso específico de Ario, Michoacán, en el que se estima una generación diaria de más de 34 toneladas de residuos, en un contexto donde los niveles de pobreza y la limitada infraestructura municipal dificultan la recolección, separación y tratamiento adecuado de los desechos (SEMARNAT, 2020). A esto se suma la falta de conciencia y participación ciudadana, derivada en gran parte de la ausencia de programas sistémicos de educación ambiental que promuevan la corresponsabilidad y la acción colectiva en torno a esta problemática.

La experiencia nacional e internacional demuestra que la educación ambiental es una herramienta fundamental para transformar actitudes, comportamientos y prácticas en relación con el entorno (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 1977; Penagos, 2009). Por ello, debe verse como el medio para que la sociedad comprenda sus problemas, y adquiera conocimiento, actitudes y valores para proteger el medio ambiente (Zabala y García, 2008).

Organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM) y el PNUMA, recomiendan implementar estrategias integrales para reducir la generación de residuos y mejorar su gestión, como implementar programas de educación ambiental para sensibilizar a la población sobre la importancia de una gestión adecuada de los residuos (Banco Mundial, 2018; PNUMA, 2023) y, con ello, responder al llamado de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles) y el 12 (producción y consumo responsables) para avanzar hacia comunidades más sostenibles, inclusivas y resilientes.

Sin embargo, su implementación efectiva requiere de enfoques contextualizados, participativos y articulados con las políticas públicas locales (Leff, 2004; Vargas y Hernández, 2018). Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) destaca la importancia de una gestión integral de los residuos sólidos domiciliarios, que incluya la reducción en la fuente, la recolección selectiva, el reciclaje y la disposición final adecuada, como componente fundamental dentro de una estrategia integral hacia la sostenibilidad (CEPAL, 2015).

Bajo esta perspectiva, cobra sentido la vinculación entre la comunidad y los gobiernos municipales como una estrategia para fomentar procesos educativos sustentados en la realidad territorial y cultural de cada localidad (Requena-Sánchez et al., 2022). La inclusión activa de la ciudadanía a través de programas de educación ambiental juega un papel central, fomentando hábitos sostenibles y el sentido de corresponsabilidad (Leff, 2010).

Por tanto, la vinculación comunitaria implica la integración de la ciudadanía en los procesos de diagnóstico participativo en cuanto herramienta metodológica que permite identificar y comprender, desde la perspectiva de la comunidad, los principales problemas que afectan su entorno, donde, además de recopilar información, también contribuye a fortalecer la conciencia colectiva, empoderar a los actores locales y fomentar su involucramiento en la construcción de soluciones sostenibles (Chávez y Vázquez, 2018). Además, se caracteriza porque no impone una visión externa, sino que involucra activamente a la comunidad en el proceso de observación, análisis y toma de decisiones (Barragán, 2008), lo que fortalece el sentido de apropiación, autonomía y corresponsabilidad.

La educación ambiental favorece el aprendizaje significativo y contextualizado, permitiendo a las personas reconocer las implicaciones sociales y ecológicas del manejo inadecuado de los residuos (Ramírez y Camacho, 2019). Los programas de sensibilización y capacitación ambiental, impulsados desde los gobiernos locales o mediante alianzas con universidades y organizaciones de la sociedad civil, pueden incidir positivamente en las prácticas comunitarias (Ramírez y Torres, 2018; Ramírez y Camacho, 2019).

Por tanto, el presente estudio tiene como propósito analizar el impacto de la educación ambiental en el manejo de residuos sólidos urbanos (RSU) en el municipio de Ario, Michoacán, mediante un enfoque participativo y el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas para comprender las prácticas comunitarias, fortalecer la colaboración entre escuela, comunidad y autoridades locales, y promover soluciones sostenibles orientadas al empoderamiento social y la construcción de ciudadanía ambiental responsable.

Metodología

El estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo-participativo, con un diseño de tipo descriptivo y exploratorio, a través del cual se analiza y comprende la percepción, experiencias y prácticas de la comunidad respecto del manejo de RSU, y la generación de propuestas en colaboración con los actores involucrados. También se incorpora un componente mixto al incluir una herramienta cuantitativa para medir percepción de conocimientos, hábitos y disposición de residuos. Es una investigación acción-participativa (IAP), centrada en la solución de problemas sociales desde la colaboración entre escuela (IES), comunidad y autoridades locales.

Dentro de las técnicas de recolección de datos se hizo uso del diagnóstico participativo asociado a los talleres de educación ambiental. Se realizaron 10 entrevistas a profundidad a los actores de incidencia, para conocer las dinámicas en el conocimiento del manejo de residuos en el municipio de Ario, Michoacán. Y finalmente se realizó observación directa y participante, desde las rutas de recolección de residuos del municipio.

Para la aplicación de la encuesta de percepción, la población objetivo fueron los habitantes de la ciudad de Ario de Rosales y de cuatro localidades aledañas: Dr. Miguel Silva, donde se ubica el sitio de disposición final (tiradero a cielo abierto), así como Pablo Cuin, Los Tuminez y Los Negros. El muestreo se realizó con un 95% de confiabilidad y un margen de error del 5%, obteniéndose como resultado un total de 377 encuestas. Para su implementación se distribuyeron de manera proporcional en atención a la población total de cada localidad (ver Tabla 2).

Tabla 1.
Muestreo proporcional por localidad del objeto de estudio

Nota. Censo de población (INEGI, 2020).

Localidad	Población	Porcentaje	Muestra
Ario de Rosales	18,097	84.31%	317
Dr. Miguel Silva	1,167	65.44%	21
Pablo Cuin	1,067	5%	19
Los Tuminez	824	3.84%	15
Los Negros	310	1.44%	5
Total	21,465	100%	377

Resultados y discusión

Diagnóstico situacional

Con base en la encuesta de percepción, el 98% de los encuestados son generadores de basura; es decir, están conscientes de la producción de residuos en su hogar y de la falta de separación de estos. A pesar de que el 57.89% sabe que algunos residuos pueden generar ingresos, son prácticas que no realizan. El 70% produce una bolsa de basura al día y solo el 30% dos bolsas por semana, lo cual indica una tendencia sostenida por desechar. El 56% refiere conocer la clasificación de los residuos; sin embargo, ello no significa que lo realicen, pues solo el 29% separa los residuos para reutilizar, reusar y reciclar. Ante dicha circunstancia, el 92% de encuestados considera importante separar los residuos; pero, solo el 57% estaría dispuesto a participar en talleres de capacitación.

En cuanto a la temporalidad de disposición de sus desechos, solo el 41% lo hace dos veces por semana (estos datos corresponden a la cabecera municipal); el 29% una vez por semana, pero se tienen que esperar o trasladar hasta alguna localidad o punto específico donde pase el camión recolector. El restante 30%

realiza prácticas como quema de basura, depósito en tiraderos clandestinos o barrancas, o se organizan y una persona de la comunidad lleva al tiradero a cielo abierto en algún vehículo particular la basura de toda la comunidad.

En cuanto a la infraestructura y capacidad instalada para la correcta separación de residuos por parte del municipio, el 95% coincidieron que los camiones recolectores son insuficientes para dar cobertura con el servicio de recolección; que carecen de espacios donde separar los residuos colectados dentro de las rutas designadas (esto aplica tanto para las unidades municipales como las de los concesionarios o particulares). Misma suerte corren los contenedores públicos que solo son 8 y se ubican en la cabecera municipal, los cuales carecen de señalamientos de separación.

Relativo a la conciencia ambiental de la disposición de los residuos, el 80% considera que el vertedero de basura a cielo abierto afecta a la comunidad; el resto señala que es necesario para deshacerse de sus residuos. En cuanto al valor económico, el 54% refiere no pagar una cuota por entregar su basura en el camión recolector; sin embargo, el 45% si lo

hace (especialmente tratándose de los concesionarios). Finalmente, en cuanto a la participación en procesos de educación ambiental en el manejo de RSU, el 90% refiere que el municipio no realiza acciones para promover la cultura ambiental; sin embargo, los pobladores consideran necesario la generación de normas para la separación de residuos, al igual que multar a las personas que omitan este paso antes de depositar su basura en el camión recolector.

Con la observación directa y entrevistas a profundidad, realizadas a los operadores de las rutas de recolección existentes en el municipio de Ario, se identificaron las formas y dinámicas en que estas operan, así como la cultura ambiental existente en la población y su situación actual en el manejo de los RSU, concluyendo que:

- La flotilla de camiones está integrada solo por cinco camiones operados por el municipio y dos camionetas correspondientes a dos concesionarios particulares. De los vehículos del municipio solo uno cuenta con las características idóneas para dicho servicio; el resto son dos camiones de volteo y dos de doble rodada; mientras que las de

los concesionarios son camionetas de caja chica.

- El municipio está compuesto de 113 localidades de las cuales 112 son rurales y solo la cabecera municipal es urbana.

– En el ruteo de recolección del municipio se integra, además, a los dos concesionarios particulares, con un total de siete rutas que buscan dar cobertura al municipio. Pero, el servicio solo se proporciona al 61.94% de las localidades, dado que no cuenta con el parque vehicular necesario para ello.

– En la recolección se prioriza la cabecera municipal, con ruteo dos veces por semana por parte del municipio, y una de fin de semana a cargo de los concesionarios, ya que es donde se concentra la mayor población.

– Las unidades con las que se brinda el servicio son viejas y presentan muchas fallas mecánicas con relativa frecuencia. Esta circunstancia se observa también en las unidades de los concesionarios, lo que provoca que de manera frecuente se realicen ajustes en las rutas y, con ello, se agudiza la recolección en las rutas afectadas.

- La distancia entre las comunidades dentro del territorio del municipio y la falta de buenos accesos son otras de las limitantes que se tienen para la prestación del servicio.
- La variación de la ruta también está sujeta a factores emergentes del entorno; por ello, esto no es una cuestión lineal, sino más bien atiende a un suceso esporádico de puntos en los cuales, por hábitos y costumbres de los pobladores y de los propios operadores de la unidad, realizan en 'recolección especial' (así llamada por ellos).
- En cuanto a la dinámica de recolección de los residuos, esta se hace casa por casa, y la entrega de los residuos se caracteriza por estar revuelta (basura).
- Se advierte que el acuerdo entre operador y usuario del servicio es que la entrega de la 'basura' se realice en bolsas de plástico para evitar escurrimientos de lixiviados.
- Se reconoce que los operadores del manejo de residuos solo conocen la separación de los residuos que son valorizables (aquellos que pueden ser reciclados o comercializados), pero no

lo ponen en práctica, pues refieren que eso lo realizan los pepenadores, en el tiradero a cielo abierto del municipio.

- Los concesionarios particulares realizan el cobro por la recolección de basura, que va de los 50 hasta los 300 pesos por semana, por domicilio.

Vinculación e intervención comunitaria

A partir de los resultados anteriores, se realizó el trabajo de vinculación con las autoridades municipales para la implementación de los talleres participativos, de sensibilización en educación ambiental para el manejo de residuos sólidos urbanos (RSU), obteniendo como resultado la participación del personal del ayuntamiento y del sector educativo de educación media superior. De esta manera, se planearon las actividades, se publicaron las convocatorias correspondientes y se llevó a cabo su implementación. En total, se realizaron cinco talleres, distribuidos desde julio de 2023 hasta mayo de 2024, con un total de 177 participantes, así como tres talleres en el subsistema de educación media superior, con una población de 600 alumnos atendidos.

La ejecución de los talleres fue por etapas: la primera enfocada a los servidores públicos (donde participó la presidenta municipal y el cabildo municipal), para su incorporación activa en el proyecto. La segunda estuvo a cargo del personal de recolección, aseo y limpia de mercados, panteón y parques y jardines; y la tercera etapa al resto del personal administrativo de la alcaldía municipal. De igual forma, con la vinculación y participación del municipio se realizaron las gestiones pertinentes para la incorporación e implementación en el sector educativo del nivel medio superior, en sesiones por grado académico.

Como parte de las estrategias de enseñanza aprendizaje, se desarrolló un programa de capacitación. Se usó la técnica de lluvia de ideas y el árbol de problemas y soluciones. Además, se diseñaron y elaboraron materiales didácticos, como lotería, memorama, serpientes y escaleras, twister, entre otros, para el aprendizaje lúdico del manejo de residuos sólidos urbanos (RSU), acorde con las edades de los participantes.

Los ejes que se abordaron fueron los siguientes:

- Análisis del entorno en el manejo integral de RSU: a) análisis y reflexión de los conceptos básicos de basura y residuos; b)

reflexión, desde su práctica ordinaria, del adecuado manejo de RSU; c) elaboración de árbol de problemas que identifique: acciones realizadas en el hogar; trabajo y comunidad.

- Mi entorno y cuidado del medio ambiente: a) reconoce la participación/contribución del servidor público en el manejo de los RSU; b) dinámica social en el manejo de los RSU; c) importancia de la logística como elemento para eficientizar procesos; d) identificación de rutas de recolección en el mapa municipal.

- Bases para el manejo integral de los residuos: a) regla de las 4R (Reduce, Recupera, Reutiliza y Recicla); b) clasificación de los residuos primarios y secundarios; c) tipología de colores.

- Gestión para el manejo integral de residuos: a) conceptos básicos de la gestión integral de residuos sólidos urbanos; b) enfoques necesarios para la gestión integral de residuos sólidos urbanos.

- Cuidado del medio ambiente: construcción de estrategias para aplicar en el territorio.

Ahora bien, como resultados obtenidos de los talleres realizados con el personal del H. Ayuntamiento (2023, 2024) se encuentran los siguientes:

Se reconocen las problemáticas generales asociadas al tratamiento inadecuado de los residuos y se plantean acciones de solución, tanto a nivel individual como colectivo (ver Tabla 3). De igual forma, se agregan imágenes de algunas laminillas de los trabajos realizados y fotos de esta actividad (verFigura 7).

Tabla 2.
Identificación de problemas y soluciones relacionadas con el manejo de RSU.

Problemáticas	Soluciones
No se separa la basura.	• Separar la basura en orgánica e inorgánica.
Quema de llantas.	• No quemar llantas; que se las lleven a algún lugar especial (centros de acopio autorizados, talleres que participan en programas de reciclaje).
Tirar aceite de cocina en las coladeras.	• Llevar el aceite quemado a un lugar adecuado (centros de acopio autorizados).
Tirar basura en alcantarillas y calle.	• No tirar basura en la calle o alcantarillas.
Tirar colillas de cigarrillo en cualquier parte.	• Apagar las colillas de cigarro y depositarlas en lugares adecuados.
Tirar perros muertos en la calle.	• No tirar animales muertos en bolsas; mejor enterrarlos.
Usar mucho desechables en las fiestas.	• Restringir el uso de desechables en salones de fiestas por parte del ayuntamiento (promoviendo alternativas reutilizables).
Usar desechables en la oficina para los alimentos que se ingieren en la jornada laboral.	• Prohibir el uso de desechables en oficinas (oficinas municipales, como parte de las políticas de reducción de residuos sólidos urbanos). • Fomentar el uso de utensilios personales (taza, vaso, plato, etc.) para el consumo de alimentos y bebidas, por parte del personal de oficinas municipales. • Eliminar los cestos de basura en cada escritorio (del personal de oficinas municipales) para incentivar una separación más consciente de residuos.
No reutilizar las hojas usadas en la oficina.	• Promover que los trabajadores de oficina reutilicen las hojas usadas.
Inundaciones porque la basura tapa las coladeras en tiempos de lluvias.	• No tirar basura en las calles, los lagos, ríos, manantiales y lotes baldíos.

Dejar prendidas fogatas después de usarlas.	• No quemar la basura en sus casas. • No dejar fogatas prendidas en las calles. • Apagar correctamente las fogatas para evitar incendios.
Hacer fogatas en el cerro.	• No hacer fogatas en el cerro.
Incendios en el basurero municipal.	• No quemar basura en la casa. • Apagar correctamente las fogatas para evitar incendios.
No se cuenta con equipo adecuado para el manejo de la basura.	• Usar equipo adecuado para el manejo de residuos.
Enfermedades como alergias, y dolores de cabeza e infecciones estomacales (diarrea y vómito).	• Hacer su propia composta. • Reciclar. • Reutilizar las botellas de plástico.
Enfermedades de vías respiratorias.	• No quemar la basura en sus casas.
Malos olores.	• Usar cloro y desinfectante (evitar que su uso sea excesivo) • Promover el uso de productos de limpieza biodegradables y de bajo impacto ambiental.
Contaminación del agua.	• Participar en capacitaciones del manejo de residuos • Que se coloquen contenedores de colores para separar la basura.
Contaminación del aire (con gases como el metano y dióxido de carbono).	• Usar equipo adecuado para el manejo de residuos.
Gases de efecto invernadero.	• Fomentar en todo el municipio una cultura de manejo responsable de residuos, reconociendo el papel activo y consciente que niñas, niños y jóvenes pueden desempeñar como agentes de cambio.
Calentamiento global.	• Separar la basura en orgánica e inorgánica. • Hacer su propia composta. • Reciclar.
Contaminación ambiental.	• Que se coloquen contenedores de colores para separar la basura. • Reutilizar las botellas de plástico.
No se ha recibido capacitación sobre el manejo de los residuos.	• Participar en capacitaciones del manejo de residuos. • Generación de capacitación ambiental por parte del municipio.

Tabla 3.
Identificación de problemas, soluciones y/o estrategias del personal del departamento de recolección.

De igual forma, se generó una propuesta de reingeniería de rutas para ampliar y optimizar la cobertura del servicio de recolección, y llegar a más comunidades del municipio. En esta actividad participó un estudiante del TecNM, campus Pátzcuaro, quien integró sus conocimientos hacia una recolección ordenada, que debe ser implementada junto con la reingeniería de rutas para optimizar el servicio y el manejo adecuado de los residuos (ver Figura 8).

También se establecieron acuerdos para que dicha recolección se realice por tipo de residuo, y de esta

manera ir formando a la ciudadanía en el manejo adecuado de los residuos desde los hogares. En su construcción se contó con la participación y apoyo de un estudiante del TecNM, campus Pátzcuaro, quien integró sus conocimientos hacia una recolección ordenada, que debe ser implementada junto con la reingeniería de rutas para optimizar el servicio y el manejo adecuado de los residuos (ver Figura 9).



Figura 8.
Análisis de problemas y propuesta de soluciones y estrategias de los trabajadores del departamento de recolección.

Figura 9.
Propuesta uso de lonas para recolección por tipo de residuo



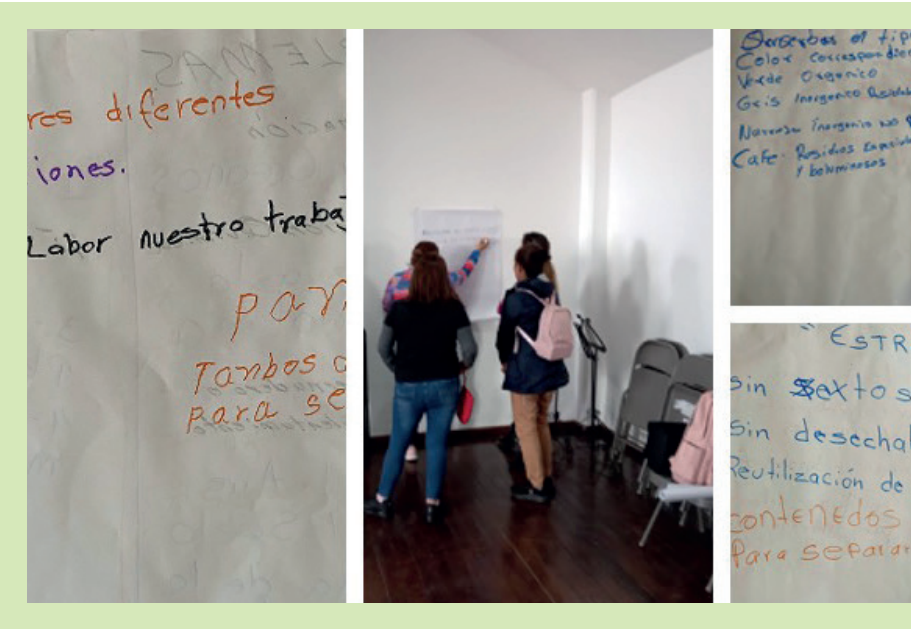
En esta fase también se reconocen las problemáticas directas asociadas a las actividades del personal del departamento de aseo y limpia: barrenderos de parques y jardines

(todas son mujeres), los encargados del panteón y del mercado en el manejo de RSU, desde el desarrollo de su función (ver Tabla 5 y Figura 10).

Tabla 4.
Análisis de problemas y propuesta de soluciones y estrategias de los trabajadores del departamento de aseo, limpia, panteones y mercado.

Problemáticas	Soluciones
En el panteón no hay contenedores suficientes para la basura que se genera.	Colocar contenedores de colores para separar la basura en el panteón.
Basura en la calle y alcantarillas.	Multar a las personas que tiren basura en la calle.
La gente deja perros muertos en los parques o jardines.	Multar a las personas que tiran animales muertos en la vía pública.
Mucha basura después de las fiestas del pueblo.	Obligar a los salones de fiesta a usar loza en lugar de desechable.
Cargan en bolsa (jumbo negro) la basura que van barriendo (es mucho peso).	Contar con carritos (con llantas) para no cargar la basura.
No cuentan con equipo de protección (guantes, etc.).	Usar equipo adecuado para el manejo de residuos.
Padecen de dolor de espalda por lo que cargan; dolores de cabeza por los olores; y alergias por el contacto con la basura.	Contar con carritos (con llantas) para no cargar la basura.
Nunca han recibido capacitación sobre el manejo de los residuos.	Participar en capacitaciones del manejo de residuos.

Figura 10.
Análisis de problemas y propuesta de soluciones y estrategias de los trabajadores el departamento de aseo, limpia, panteones y mercado.



Se destaca la participación y vinculación de los sectores comunidad, escuela y gobierno, en la estrategia de co-construcción en el diseño e implementación de la educación ambiental como herramienta de formación hacia una transición de conciencia colectiva, crítica, inclusiva y resiliente. De esta manera, la gestión pública del municipio cobró gran relevancia en este estudio, dado que se integró de forma activa en la propuesta metodológica del proyecto, participando de manera recurrente en

sesiones informativas y de avance de resultados, lográndose consolidar la estrategia de construcción de un nuevo relleno sanitario que incluya la formación en educación ambiental como la base para su sostenibilidad en el tiempo. Además, se creó la identidad gráfica para su posicionamiento en el municipio y el compromiso para su continuidad, a partir de la generación de los materiales didácticos en los diferentes sectores educativos (ver Figura 11).

Figura 11.
Sesiones de trabajo e informativas, de avance de resultados entre las autoridades municipales, el TecNM campus Pátzcuaro y miembros de la comunidad.



A partir de la gestión realizada se logra la vinculación con el sector educativo de la ciudad de Ario de Rosales, cabecera municipal del municipio, para llevar a cabo los talleres de sensibilización en el nivel media

superior, con la participación de 600 estudiantes en total (ver , la cual se ha extendido al nivel de educación básica (ver Figuras 11 y 12 respectivamente).

Figura 12.
Sensibilización en educación ambiental nivel media superior



Figura 13.
Sensibilización en educación ambiental en el nivel de educación básica



A partir de los resultados obtenidos se refleja la urgencia de implementar procesos educativos que fomenten una conciencia ambiental integral en el manejo adecuado de los RSU, en el municipio de Ario. La identificación de los problemas y las soluciones planteadas por los actores clave, tanto del sector gubernamental como de la comunidad, demuestran una fuerte conexión con las tendencias observadas en la literatura sobre el manejo de residuos y el involucramiento comunitario.

A nivel internacional, el Banco Mundial (2018) señala que la generación de residuos podría incrementarse hasta en un 70% hacia el año 2050, a menos que se adopten medidas urgentes. Este pronóstico resalta la necesidad de enfoques innovadores y locales para reducir los residuos, lo cual se refleja en las estrategias propuestas en este estudio, tales como la separación en origen de los residuos y la recolección diferenciada. La reingeniería de rutas y la creación de infraestructura adecuada, como contenedores para su separación, son pasos necesarios para mitigar este crecimiento proyectado de desechos, como sugiere la CEPAL (2015) en sus lineamientos sobre la gestión eficiente de residuos sólidos domiciliarios.

En este estudio, la educación ambiental se concibe como un eje transversal que sustenta el enfoque metodológico adoptado. Más allá de promover la toma de conciencia, este componente busca transformar las prácticas comunitarias mediante procesos formativos significativos. Coincidiendo con las reflexiones de Leff (2004, 2010), se reconoce que esta debe fomentar una racionalidad crítica que articule conocimientos, valores y acciones orientadas al cuidado del entorno, adaptándolos a las realidades específicas del municipio. La vinculación de los sectores comunitario, educativo y gubernamental en la co-construcción de estrategias de sensibilización es un reflejo de lo planteado por Barragán (2008), quien resalta la importancia del diagnóstico participativo en el desarrollo de procesos de educación popular que transforme la conciencia colectiva y generen una gestión responsable de los recursos.

Además, el trabajo realizado con los estudiantes del nivel medio superior y la ampliación al nivel básico, son ejemplos claros de la aplicación de la propuesta educativa de la UNESCO (1977), quien destaca que la educación ambiental debe ser inclusiva y orientada a la acción, buscando siempre la participación activa de la comunidad.

Por otra parte, las condiciones laborales de quienes desempeñan funciones de recolección y limpieza en el municipio de Ario reflejan retos comunes a nivel internacional como la precariedad, largas jornadas, la exposición a riesgos y la falta de equipo adecuado. Este panorama coincide con lo advertido por la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2005), que señala la necesidad de proteger a este sector mediante políticas públicas integrales. En el contexto local, estas carencias se manifiestan en la escasa capacitación y ausencia de protocolos de seguridad y reconocimiento institucional limitado.

Esta situación también se relaciona con lo expuesto por Bustio Ramos (2023) quien destaca la importancia de reconocer y dignificar el trabajo comunitario en la gestión de residuos, como una estrategia clave para el desarrollo local. La propuesta de mejorar las condiciones laborales está alineada con los principios de la Ley General para la Prevención y Gestión Integral de Residuos (2023) que establece normas claras para la protección de los trabajadores en este sector.

La problemática relacionada con la acumulación de residuos en el panteón, parques y otras áreas públicas

refleja las deficiencias en la infraestructura de recolección y el comportamiento inadecuado de algunos miembros de la comunidad. En el caso del municipio de Ario, la instalación de contenedores específicos, por tipo de residuo, busca mejorar la disposición final y promover la cultura de separación en el origen. Este enfoque encuentra respaldo en González y García (2019), al señalar que la infraestructura física es determinante en la formación de prácticas ambientales sostenibles para fomentar la separación de residuos y el respeto al entorno urbano.

La vinculación activa de la comunidad en el diseño e implementación de las estrategias de gestión de residuos también responde a la necesidad de un enfoque de desarrollo local sostenible, como lo expone Boisier (2001) al abordar cómo la globalización impacta los procesos locales, y resalta la importancia de la participación comunitaria. El diagnóstico participativo y la colaboración con las escuelas, mencionados por Chávez y Vásquez (2018), son fundamentales para la gestión local de residuos, ya que permiten que la comunidad asuma un papel activo en la toma de decisiones que afectan su entorno. Este enfoque está en línea con el trabajo de González (2020), quien resalta

que la educación ambiental comunitaria es una herramienta clave para el manejo de residuos en barrios populares, al empoderar a la ciudadanía para gestionar sus desechos de manera responsable.

La intervención activa del ayuntamiento refleja cómo la gestión pública a nivel local puede incidir favorablemente en la construcción de soluciones ambientales colectivas. En este sentido, la legislación estatal, en materia de gestión de residuos vigente en el estado de Michoacán (LPGIREM, 2010), establece las bases legales necesarias para impulsar proyectos como el desarrollo del nuevo relleno sanitario. Estas políticas públicas, al integrar componentes de educación ambiental, se convierten en herramientas clave para asegurar la continuidad y eficacia de los sistemas de gestión de residuos, en concordancia con los lineamientos propuestos por el PNUD (2020) sobre sostenibilidad territorial.

Finalmente, la implementación de estrategias innovadoras y sostenibles para la gestión de los residuos es crucial, como lo resalta el PNUMA (2023) en su informe sobre la superación de la 'era de los desechos'. Esto requiere de un compromiso continuo de las comunidades, las au-

toridades locales y el sector educativo para garantizar que las acciones tomadas se traduzcan en soluciones duraderas. La recolección diferenciada, la infraestructura adecuada y la educación ambiental son componentes esenciales de este cambio hacia una gestión más responsable y eficaz.

Conclusiones

El estudio revela que la recolección de RSU en Ario enfrenta problemas de cobertura insuficiente, falta de vehículos adecuados y prácticas deficientes, lo que ha generado la dependencia de concesionarios privados con costos adicionales para los ciudadanos. La ausencia de estrategias claras de separación y disposición de residuos refleja la necesidad urgente de fortalecer la educación ambiental y optimizar los procesos de recolección.

Además, permitió identificar los principales desafíos en la gestión de residuos, destacando la participación activa de distintos sectores en la búsqueda de soluciones. Se obtuvo una reingeniería de rutas para mejorar la cobertura de recolección y se establecieron acuerdos para fomentar la separación de residuos desde los hogares. Además, la colaboración entre comunidad, escuela y gobierno fortaleció la educación ambiental como herramienta clave para la transformación social, consolidando estrategias para la sostenibilidad del nuevo relleno sanitario y la difusión de materiales didácticos.

A través de la implementación de políticas públicas claras y la cola-

boración activa de la comunidad, el municipio de Ario está dando pasos importantes hacia un modelo de gestión de residuos más sostenible y consciente. Sin embargo, se requiere de un esfuerzo continuo y coordinado para superar los desafíos que aún persisten, como la infraestructura insuficiente y las prácticas de manejo inadecuadas, con el fin de alcanzar una transición efectiva hacia la sostenibilidad a largo plazo.

Referencias

- Banco Mundial. (2018). Los desechos a nivel mundial crecerán un 70 % para 2050, a menos que se adopten medidas urgentes. <https://tinyurl.com/54793asd>
- Barragán, J. M. (2008). *Diagnóstico participativo comunitario: Una estrategia para la educación popular y la transformación social*. Editorial Popular.
- Boisier, S. (2001). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? (Serie Gestión Pública, 12). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/7194>
- Bustio Ramos, A. (2023). El trabajo comunitario integrado y su incidencia en el desarrollo local. *Cooperativismo y Desarrollo*, 11(2), e642. Recuperado de <https://coodes.upr.edu.cu/index.php/coodes/article/view/642>
- Chávez, M. y Vásquez, A. (2018). *Diagnóstico participativo: Una herramienta para la gestión local en comunidades rurales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2015). *Guía general para la gestión de residuos sólidos domiciliarios*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40407/1/S1500804_es.pdf
- Ramírez-García, A. G., & Camacho-Bercherlt, M. (2019). Diagnóstico participativo para determinar problemas ambientales en comunidades rurales. *Telos*, 21(1), 86–113.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda, México, 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La re-significación del conocimiento y la gestión ambiental*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2010). *La educación ambiental en la construcción de una racionalidad ambiental*. Siglo XXI.
- Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos, LGPGIR (2003). Reformada. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 08 de mayo de 2023, (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPGIR.pdf>
- Ley para la Prevención y Gestión Integral de Residuos en el Estado de Michoacán, LPGI-REM (2010). Congreso de Michoacán de Ocampo. 24 de agosto de 2010. <https://tinyurl.com/ydvjdpaz>
- Requena-Sánchez, N., Carbonel-Ramos, D., Moonsammy, S., & Ng, K. T. W. (2022). Virtual methodology for household waste characterization during the pandemic in an urban district of Peru: Citizen science for waste management. *Environmental Management*, 69(6), 1078–1090. <https://doi.org/10.1007/s00267-022-01610-1>

- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://tinyurl.com/7e7bph98>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2005). *Guía para la gestión integral de residuos sólidos municipales*. OPS/OMS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/4109>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). *Informe sobre desarrollo humano y sostenibilidad local*. PNUD. <https://www.undp.org/es>
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). (2023). *El mundo debe superar la era de los desechos y convertirlos en recursos*. <https://tinyurl.com/5cbsvcat>
- Proyectos México. (2025, junio). *Residuos sólidos urbanos*. <https://www.proyectosmexico.gob.mx/en/how-mexican-infrastructure/investment-cycle/solid-waste/1000/>
- Penagos, W. (2009). *Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado*. *Tecné, Episteme y Didaxis* (26), 7–35.
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). (2015). Manual para el manejo integral de residuos sólidos urbanos y de manejo especial. SEMARNAT. <https://www.gob.mx/semarnat>
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). (2020a). *Diagnóstico básico para la gestión integral de los residuos*. <https://www.gob.mx>
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). (2020b). *Residuos Sólidos Urbanos y de Manejo Especial*. <https://www.gob.mx/semarnat/acciones-y-programas/residuos-solidos-urbanos-y-de-manejo-especial>
- UNESCO. (1977). *Tbilisi Declaration: Final report of the Intergovernmental Conference on Environmental Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- Zabala, I. y M. García (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 32(63), 201–218. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547197.pdf>

Alternativas para el desarrollo local de la educación superior en la Universidad del Valle, seccional pacífico Colombia, a través de la pertinencia de programas académicos

Luis David Rodríguez Castillo
 Profesor Universidad del Valle
luis.d.rodriguez@correounivalle.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6438-4387>

Mauricio Payan Meneses
 Profesor Universidad del Valle
mauricio.payan@correounivalle.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0753-0966>

Luis Augusto Quiñones Rodríguez
 Profesor Universidad del Valle
luis.quinonez@correounivalle.edu.co
<https://orcid.org/0009-0006-5928-1742>

Resumen

El desarrollo local, territorial y étnico es fundamental para comprender cómo las regiones y sus comunidades pueden avanzar hacia un futuro más equitativo y sostenible. En este contexto, la educación superior desempeña un papel crucial, especialmente en Buenaventura, una región clave del Pacífico colombiano. Este capítulo aborda un estudio realizado en el año 2024, que examina la oferta y demanda de programas académicos en la Universidad del Valle, Seccional Pacífico, con el fin de evaluar la pertinencia de nuevos programas. El estudio es de tipo descriptivo, utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño de sondeo para recolectar datos representativos a través de un instrumento de encuesta. Los resultados revelaron un claro interés de los estudiantes por programas complementarios que fortalezcan sus trayectorias académicas y laborales, como emprendimiento, intercambios estudiantiles y actividades extracurriculares. Con base en estos hallazgos, se concluye que, para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades de la educación superior en la región, es esencial ofrecer programas en áreas como administración de negocios portuarios,

administración pública, enfermería y resolución de conflictos. Este enfoque resalta cómo la educación superior puede ser un motor de desarrollo local, al tiempo que responde a las necesidades culturales y étnicas de las comunidades, promoviendo un futuro inclusivo y adaptado a las particularidades de Buenaventura.

Palabras clave: educación superior, programas académicos, oferta académica, desarrollo local y pertinencia.

Abstract

Local, territorial, and ethnic development are fundamental to understanding how regions and their communities can move toward a more equitable and sustainable future. In this context, higher education plays a crucial role, especially in Buenaventura, a key region of the Colombian Pacific. This chapter addresses a study conducted in 2024, which examines the supply and demand of academic programs at Universidad del Valle, Pacific Branch, in order to assess the relevance of new programs. The study is descriptive and used a quantitative approach with a survey design to collect representative data. The results revealed a clear interest among students in complementary programs that strengthen their academic and career paths, such as entrepreneurship, student exchanges, and extracurricular activities. Based on these findings, it is concluded that, to face the challenges and take advantage of the opportunities offered by higher education in the region, it is essential to offer programs in areas such as port business administration, public administration, nursing, and conflict resolution. This approach highlights how higher education can

be an engine of local development, while responding to the cultural and ethnic needs of communities, promoting an inclusive future adapted to the specificities of Buenaventura.

Keywords: higher education, academic programs, academic offer, local development and relevance.

Introducción

El presente capítulo analiza las alternativas para la pertinencia de la oferta educativa en la Universidad del Valle, Seccional Pacífico, en el Distrito de Buenaventura, con el propósito de evaluar la necesidad de diseñar nuevos programas académicos acordes con las demandas del territorio, que contribuya al desarrollo local. Para ello, se parte en un análisis documental que recoge investigaciones previas, informes institucionales y datos oficiales sobre la educación superior en Buenaventura, con el fin de contextualizar sus dinámicas y desafíos. Estudios como los del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2023) y la Cámara de Comercio de Buenaventura (2024) evidencian el incremento en los costos educativos y las persistentes brechas de cobertura (20,86% en 2022), situándose muy por debajo del promedio nacional. Estadísticas generales del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES, 2023) destacan la concentración de la matrícula en instituciones públicas (Universidad del Valle y Universidad del Pacífico) y la baja proporción de programas acreditados (menos del 50% en niveles tecnológicos y universitarios), lo que refleja desafíos en cali-

dad y pertinencia. Así mismo, señalan tendencias preocupantes, como la caída en la tasa de tránsito inmediato a la educación superior (32,9% en 2022). De igual manera, investigaciones como la de Moreno y Pino (2019) evidencian que el crecimiento cuantitativo de la matrícula en Colombia (del 31,6% al 51,5% entre 2007-2016) no ha garantizado una articulación efectiva con las necesidades territoriales, particularmente en zonas periféricas. Este fenómeno se amplifica en contextos como el Pacífico colombiano, donde solo el 18% de los programas técnicos y tecnológicos muestran vinculación con sectores estratégicos como la logística portuaria.

Un estudio del Banco de la República (2014) revela que las regiones con menor desarrollo económico presentan brechas del 40% respecto al promedio nacional, en resultados de pruebas estandarizadas, asociadas a factores como la alta relación estudiante-docente (23:1 en secundaria) y la escasa formación pedagógica del 65% de los profesores. Estos hallazgos coinciden con el análisis de Saavedra et al. (2023), quienes demuestran que la expansión acelerada de cobertura en instituciones públicas redujo en 12 puntos los resultados promedio en pruebas Saber

Pro entre 2015-2022. En el caso de Buenaventura, informes académicos evidencian brechas significativas en cobertura y calidad educativa, así como bajos resultados en pruebas estandarizadas, lo que subraya la urgencia de diseñar programas ajustados a las demandas locales (Fundación Empresarios por la Educación, 2024).

En materia de políticas públicas, el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 propone mecanismos innovadores como los microcurrículos flexibles y las alianzas universidad-empresa-territorio, estrategias validadas por Estrada y Correa (2020) en su modelo de seguimiento a 1,450 programas académicos. No obstante, persisten desafíos estructurales: el 68% de las IES en Buenaventura carecen de sistemas de información para medir impacto laboral de egresados, limitando la actualización curricular.

En consecuencia, estos antecedentes sirvieron para analizar críticamente las políticas actuales y proponer alternativas que fortalezcan el acceso, la calidad y la relevancia de la educación superior en el Distrito de Buenaventura, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) y las agendas locales de desarrollo;

además de realizar un diagnóstico integral del contexto educativo superior en la región, según los datos encontrados en la revisión literaria, lo que reflejó un panorama complejo en el acceso y la permanencia en la educación superior.

Este estudio considera aspectos importantes como costos de formación, matrícula y tendencias de acceso, abordando tres enfoques fundamentales: el desarrollo local, orientado a fortalecer la oferta académica y mejorar la empleabilidad; el desarrollo territorial, enfocado en la adecuación de los programas a las potencialidades económicas del Distrito, como la actividad portuaria, el desarrollo étnico, que busca garantizar la inclusión de saberes afrocolombianos, y la pertinencia cultural de la enseñanza, articulado con lo definido en el Plan de Desarrollo del Distrito Especial Industrial, Portuario, Biodiverso y Ecoturístico de Buenaventura 2024-2027- Juntos, Sí es Posible (Alcaldía Distrital de Buenaventura, 2024). Asimismo, se analiza la demanda del mercado laboral para identificar áreas estratégicas y competencias requeridas en la región, de acuerdo con lo definido por la Cámara de Comercio de Buenaventura (2024), en su estudio socioeconómico *Estimación poten-*

cial de comerciantes. Finalmente, se discuten los desafíos institucionales, incluyendo la expansión de infraestructura, el mejoramiento de la calidad educativa y la articulación con el sector productivo.

La investigación aporta una visión integral sobre cómo la diversificación y adaptación de la oferta académica pueden contribuir al desarrollo social y económico del territorio, teniendo como objetivos analizar la pertinencia y viabilidad de la oferta actual de programas académicos en la Universidad del Valle, Seccional Pacífico, así como evaluar la necesidad de nuevos programas educativos en Buenaventura, con base en las condiciones socioeconómicas, la infraestructura disponible y las demandas del mercado laboral; determinar las necesidades del mercado laboral local y su relación con la oferta de programas académicos actuales y futuros; examinar el contexto territorial y educativo de Buenaventura, factores que influyen en el acceso y permanencia en la educación superior y proponer estrategias para la implementación de nuevos programas académicos que respondan a las necesidades del entorno y fomenten el desarrollo local y regional.

Materiales y métodos

El estudio utilizó un enfoque metodológico cuantitativo no probabilístico con un diseño de sondeo, empleando una encuesta como herramienta de recolección de datos para obtener información representativa. El cuestionario, dividido en cinco secciones, incluyó preguntas cerradas y abiertas que abordaron variables socio-demográficas como edad, ubicación geográfica, estrato socioeconómico, grupo étnico, barreras de acceso a la educación superior, áreas de interés académico, calidad educativa y la relación entre educación y oportunidades laborales.

La población objeto del estudio estuvo constituida por estudiantes de los últimos grados de educación media en Buenaventura, tanto en zonas urbanas como rurales. Se utilizó un muestreo aleatorio estratificado para seleccionar una muestra de 323 estudiantes de la media vocacional específicamente, en los grados décimo y undécimo, provenientes de ocho instituciones educativas del Distrito, abarcando su área rural y urbana. Este enfoque permitió obtener información clave sobre las percepciones de los estudiantes respecto a la oferta educativa local, las barreras para acceder a la educación

superior, además de las alternativas de desarrollo para proponer nuevos programas en el territorio.

El análisis de los datos se sustentó bajo un enfoque mixto, combinando datos primarios, mediante un cuestionario validado, y datos secundarios provenientes de fuentes institucionales. Como instrumento principal se empleó un cuestionario estructurado, validado a través de pruebas piloto para asegurar su fiabilidad, acompañado de datos agregados, que aplicó técnicas de estadística descriptiva e inferencial para caracterizar el comportamiento de las variables. Se calcularon medidas de tendencia central, como la media y mediana, y de dispersión, como la desviación estándar y el rango intercuartílico, acompañadas de distribuciones de frecuencia y porcentajes tabulados. Estos resultados se contrastaron con estudios previos mediante una revisión sistemática de literatura, lo que permitió evaluar consistencias o discrepancias con el marco teórico existente. Además, de la incorporación de fuentes secundarias en el análisis de datos agregados, como bases de datos institucionales e informes oficiales, para triangular hallazgos y reforzar la validez ex-

terna. Este enfoque mixto, que integró fuentes primarias y secundarias, optimizó la robustez de las conclusiones al mitigar sesgos mediante el cruce de evidencias cuantitativas.

Resultados y discusión

Los resultados del estudio revelan información clave sobre la percepción de los estudiantes de Buenaventura respecto a la educación superior, sus intereses académicos, barreras de acceso y alternativas en cuanto a la oferta educativa de la Universidad del Valle, Seccional Pacífico.

Tabla 5.
Distribución de edad de los estudiantes encuestados

Rango de edad	No. de personas	Porcentaje (%)
13 años o menos	1	0,3%
Entre 14 y 18 años	307	95%
Entre 19 y 25 años	9	2,8%
25 años o más	6	1,9%

De acuerdo con los resultados obtenidos (Tabla 6), un porcentaje mayoritario del 95% de los estudiantes encuestados tienen edades entre 14 y 18 años, propias de la educación media. No obstante, los datos revelan algunas situaciones particulares que merecen atención: un 2,8% se encuentra en el rango de 19 a 25 años, lo cual podría obedecer a situaciones de rezago académico; mientras que un 0,3% tiene 13 años o menos, posiblemente por ingreso adelantado al sistema educativo. Esta distribución etaria permite un análisis más certero de las necesidades y expectativas educativas expresadas, teniendo en cuenta las características propias de las distintas etapas del desarrollo de los estudiantes participantes.

Tabla 6.
Distribución de estudiantes por zona residencial

Zona residencial	Cantidad de personas	Porcentaje (%)
Urbana	284	89%
Rural	35	11%

Ciertamente, la distribución de los estudiantes encuestados entre zonas urbanas (89% n=284) y rurales (11% n=35) plantea implicaciones y desafíos importantes a considerar. La mayoría de los estudiantes que residen en áreas urbanas del Distrito de Buenaventura podrían tener un acceso más directo a las instituciones educativas ubicadas en diferentes comunas de la ciudad. Por otra parte, el porcentaje de estudiantes provenientes de zonas rurales enfrentan desafíos adicionales en cuanto a la accesibilidad a los centros educativos, pues las distancias geográficas, las condiciones de las vías de acceso y la disponibilidad de medios de transporte pueden representar obstáculos relevantes para su asistencia regular y su continuidad en los estudios.

En este contexto, es crucial que las autoridades educativas y los planificadores de la oferta académica implementen estrategias que faciliten el acceso equitativo a la educación, tanto para los estudiantes urbanos como para los rurales. Esto puede implicar el fortalecimiento de los sistemas de transporte, la implementación de programas de apoyo específicos o la exploración de modalidades educativas alternativas que se ajusten a las necesidades de las poblaciones rurales.

Además, es importante analizar la relación entre la zona residencial y las expectativas y necesidades educativas de los estudiantes, ya que factores como el entorno social, económico y cultural pueden influir en sus aspiraciones y preferencias académicas. Una comprensión integral de estas dinámicas permitirá diseñar una oferta educativa más pertinente y accesible para todos los sectores de la población estudiantil.

Ahora, en cuanto a diversidad étnica (Tabla 8), los resultados de la encuesta arrojan que un 0,3% se identifica como raizal, lo cual, aunque representa una pequeña fracción, es vital para la diversidad; el 12,1% mestizo refleja una mezcla cultural significativa; el 6,5% que no se identifica con ningún grupo sugiere una perspectiva más individualista o privada sobre la etnicidad; y el 80,7% afrocolombiano destaca la importancia de este grupo en la comunidad educativa. Estos porcentajes, aunque varían en magnitud, colectivamente subrayan la riqueza de la diversidad étnica en el entorno académico, lo cual es fundamental para fomentar un ambiente de inclusión y respeto mutuo, preparando a los estudiantes para un mundo interconectado y diverso.

Tabla 7.
Distribución de estudiantes según grupo étnico

Grupo étnico	Cantidad de personas	Porcentaje (%)
Afrocolombiana	260	80,7%
Mestizo	39	12,1%
Raizal	1	0,3%
Rom	1	0,3%
Ninguno	21	6,5%

El análisis de los datos obtenidos (Tabla 8) revela una clara predominancia del grupo afrocolombiano, con un 80,7% de la población identificándose de esta manera, lo que refleja una fuerte presencia de este grupo étnico, posiblemente vinculada a factores geográficos e históricos. El 12,1% de la población se identifica como mestiza, lo que muestra una diversidad cultural con influencias indígenas, aunque sigue siendo una minoría frente a los afrocolombianos. Por otro lado, los grupos raizal y rom tienen una representación mínima de solo 0,3% cada uno, lo que podría indicar una escasa visibilidad o participación en la comunidad. Finalmente, un 6,5% de la población no se identifica con ningún grupo étnico, sugiriendo una tendencia hacia la individualización o el alejamiento de las categorías tradicionales de identidad. Esto resalta una posible evolución en la concepción de las identidades dentro de la sociedad actual.

Tabla 8.
Estrato socioeconómico y barreras para acceder a la educación superior

Estrato socioeconómico	Acceso a recursos económicos	Porcentaje (%)	Infraestructura educativa	Porcentaje (%)	WFalta de información	Porcentaje (%)	Barreras geográficas	Porcentaje (%)
1	130	43,03%	19	6,19%	24	7,74%	1	0,31%
2	42	14,55%	20	6,19%	14	4,64%	1	0,31%
3	20	6,50%	13	5,26%	7	2,79%	1	0,31%
4	2	0,31%	2	0,62%	2	0,62%	0	0%

Tabla 9.
Importancia que los estudiantes dan a la educación superior

Nivel de importancia	No. de personas	Porcentaje (%)
Muy importante	265	82%
Importante	45	13,9%
Moderadamente importante	12	3,7%
Poco importante	1	0,3%

Barreras	Estrato 1		Estrato 2		Estrato 3		Estrato 4	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Acceso a recursos económicos	130	43.03	42	14.55	20	6.50	2	0.31
Infraestructura educativa	19	6.19	20	6.19	13	5.26	2	0.62
Falta de información	24	7.74	14	4.64	7	2.79	2	0.62
Barreras geográficas	1	0.31	1	0.31	1	0.31	0	0.00

El estrato socioeconómico influye en las barreras de acceso a la educación superior. Ha sido revelador conocer la información que los estudiantes identifican para acceder a la educación superior, según su estrato socioeconómico. Mayoritariamente, los estudiantes del estrato 1 consideran que su principal limitante es el acceso a recursos económicos (43%). Este factor también es significativo para los estudiantes del estrato 2, donde el 14,55% comparte la misma preocupación.

Además, resulta llamativo que un 7,7% de los estudiantes del estrato 1 señalan la falta de información sobre la oferta académica como una barrera importante, sugiriendo la necesidad de mejorar los canales de comunicación y orientación vo-

cacional para ellos. En cuanto a las barreras geográficas, los datos no muestran una relevancia considerable en este aspecto. Sin embargo, las limitaciones relacionadas con la infraestructura educativa son destacadas por estudiantes de los estratos 1 y 2, donde se incluyen limitaciones como la falta de instalaciones adecuadas y recursos suficientes para proporcionar una educación de calidad.

Con la finalidad de conocer de manera específica los intereses de los jóvenes estudiantes de grados décimo y undécimo, así como también su conocimiento sobre la oferta académica de la Seccional Pacífico, se propuso la siguiente pregunta: ¿Qué tan importante es la educación superior para su futuro?

El 82% de las personas (265) consideran el tema como muy importante, lo que indica una fuerte valoración y relevancia generalizada dentro de este grupo. Este alto porcentaje sugiere que el tema en cuestión es prioritario para la mayoría de los individuos y podría influir en decisiones o acciones colectivas. En segundo lugar, un 13,9% (45 personas) lo considera importante, lo que sigue indicando una valoración positiva, aunque con un enfoque menos intenso que el grupo anterior. Esto refleja una percepción en la que el tema es significativo, aunque no tan urgente o crucial para este porcentaje. El 3,7% (12 personas) lo ve como

moderadamente importante, lo que sugiere que, aunque lo reconocen como relevante, no es una prioridad para ellos en comparación con los otros grupos. Este pequeño porcentaje podría estar compuesto por personas que perciben la importancia de manera más matizada o dependiendo del contexto. Finalmente, solo una persona (0,3%) considera que el tema es poco importante, lo que muestra que la percepción de falta de relevancia es mínima. Este porcentaje tan bajo refleja que el tema no genera un rechazo significativo y que la mayoría tiene una percepción positiva de su importancia.

En resumen, la mayoría de las personas valoran altamente el tema, con un pequeño porcentaje que lo percibe con menos intensidad, y casi nadie lo considera irrelevante. Esto sugiere un consenso general sobre la importancia del tema dentro de la población analizada.

También, le preguntamos a los encuestados ¿Qué factores consideras al elegir un programa académico y una universidad?

Al indagar sobre los factores principales que tienen en cuenta los jóvenes estudiantes para elegir un programa académico y la universidad para su proceso de formación, fue posible conocer que, mayoritariamente (44,7%) dan especial relevancia a las oportunidades de prácticas profesionales con las que cuente la institución, así como al costo de la matrícula (28%) y, de manera importante, (20%) valoran la reputación académica de la misma.

Tabla 10.
Factores a considerar para la elección de universidad y programa académico

Factores para elegir	No. personas	Porcentaje (%)
Oportunidades de prácticas profesionales	142	44,7%
Costo de matrícula	92	28,3%
Reputación académica	64	20,1%
Ubicación geográfica	14	4,4%
Todas las opciones	3	0,6%
Plan de estudio	1	0,3%
Las oportunidades que pueda ofrecer a la hora de trabajar	1	0,3%
Programas de intercambio estudiantil	1	0,3%

Estos aspectos son cruciales para la Seccional Pacífico por varias razones: primero, la importancia otorgada a las oportunidades de prácticas profesionales destaca la necesidad de que la universidad ofrezca experiencias prácticas, que faciliten la transición de los estudiantes al mercado laboral, pues estas no solo proporcionan a los estudiantes habilidades y conocimientos aplicables, sino que también aumentan su empleabilidad y competitividad en el mercado de trabajo. Al respecto, es imprescindible señalar que la Seccional ya cuenta con vínculos establecidos con el sector productivo, lo que le permite ofrecer programas de prácticas robustos y de alta calidad. Este atributo puede ser un factor diferenciador clave en la atracción de nuevos estudiantes, consolidando su reputación como una institución que prepara eficazmente a sus egresados para el mundo profesional.

Asimismo, para los estudiantes también es atractiva la infraestructura que tenga una institución de educación superior; es por eso que les preguntamos ¿Qué aspectos de la infraestructura educativa de las universidades considera más atractiva o interesante?

A partir de los datos obtenidos (Tabla 12), el equipamiento tecnológico es el aspecto más atractivo para el 35,5% de las personas (n=110), lo que indica que la tecnología y la infraestructura digital juegan un papel clave en sus preferencias y necesidades. En segundo lugar, los espacios verdes y recreativos son valorados por el 27,1% (84 personas), lo que sugiere que la conexión con la naturaleza y la posibilidad de tener áreas para el esparcimiento son importantes para una porción considerable de la población.

Tabla 11.
Aspectos atractivos de la infraestructura universitaria

Aspectos atractivos	No. de personas	Porcentaje
Equipamiento tecnológico	110	35,5%
Espacios verdes y recreativos	84	27,1%
Bibliotecas y recursos de investigación	65	21%
Laboratorios especializados	51	16,5%

Las bibliotecas y recursos de investigación son apreciados por el 21% (65 personas), destacando el valor que se le da al acceso a materiales de estudio y al fomento de la investigación, aunque en menor medida que los dos aspectos anteriores. Finalmente, los laboratorios especializados son valorados por el 16,5% (n=51), lo que refleja que, aunque son importantes, tienen una menor relevancia para este grupo en comparación con el equipamiento tecnológico y los espacios recreativos.

En resumen, el equipamiento tecnológico y los espacios verdes son los aspectos más atractivos para la población, seguidos por las bibliotecas y laboratorios especializados. Esto sugiere que las personas priorizan tanto la infraestructura digital como las áreas para el descanso y la recreación.

Del mismo modo, se preguntó a los estudiantes ¿Qué áreas del conocimiento son más afines a tus intereses académicos?

En términos generales, el área de Administración y Negocios se destaca como la más atractiva, con el 30,3% de los encuestados identificándola como su área de interés principal. Este hallazgo sugiere una fuerte inclinación hacia programas relacionados con la gestión empresarial, finanzas, mercadeo y otros campos afines. Por otro lado, el área de Ingeniería y Tecnología capta el 20,1% del interés estudiantil, lo que demuestra una considerable preferencia hacia programas relacionados con la innovación tecnológica, el desarrollo de infraestructura y soluciones técnicas, lo cual es congruente con las tendencias globales hacia carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

Tabla 12.
Áreas del conocimiento según el interés estudiantil

Área del conocimiento	No.	Porcentaje
Administración y Negocios	98	30,3%
Ingeniería y Tecnología	65	20,1%
Ciencias Sociales y Humanidades	58	18%
Ciencias de la Salud	57	17,6%
Arte y Cultura	45	13,9%

Las Ciencias Sociales y Humanidades también tienen un porcentaje significativo del 18%, lo que evidencia el interés de los estudiantes por disciplinas que exploran la cultura, el comportamiento humano, las relaciones sociales y los procesos históricos. Por su parte, Ciencias de la Salud atrae al 17,6% de los encuestados. Esta cifra sugiere un interés considerable en programas orientados hacia la medicina, la enfermería, la salud pública y otras disciplinas relacionadas con el bienestar físico y mental de la comunidad.

Finalmente, el interés por Arte y Cultura se ubica en un 13,9%, y aunque representa el porcentaje más bajo, sigue siendo relevante, ya que refleja una apreciable inclinación hacia el desarrollo artístico y cultural, lo cual es importante en la construcción de identidad regional y el enriquecimiento del tejido cultural local.

Ahora bien, es muy importante conocer el nivel de información que tienen los estudiantes acerca de las ofertas académicas que ofrece la seccional. Por eso, se les preguntó ¿Cuánto sabes sobre la oferta académica de la Universidad del Valle, Seccional Pacífico en términos de carrera y programas?

Tabla 13.
Conocimiento sobre la oferta académica de la Seccional Pacífico

Nivel de conocimiento	No. respuestas	Porcentaje (%)
Poco	145	45,17%
Algo	91	28,35%
Nada	72	22,43%
Mucho	13	4,05%

El análisis de los datos (Tabla 14) revela que la mayoría de las personas tienen un nivel de conocimiento limitado sobre el tema. El 45,17% (145 personas) considera que su conocimiento es poco, lo que indica que una gran parte de la población tiene una comprensión superficial o básica. Un 28,35% (n=91) afirma tener algo de conocimiento, lo que sugiere que poseen una idea general, aunque no necesariamente profunda o especializada. Por otro lado, el 22,43% (n=72) reconoce que no sabe nada sobre el tema, lo que podría señalar una falta de información o interés en el asunto. Finalmente, un 4,05% (n=13) indica que tiene mucho conocimiento, lo que refleja que solo una pequeña proporción de la población tiene un dominio avanzado o experto del tema.

Estos hallazgos subrayan dos desafíos críticos: primero, la necesidad de diseñar campañas pedagógicas que incrementen la divulgación y profundicen la comprensión en la comunidad; segundo, evaluar si las ofertas académicas existentes responden a las demandas reales del territorio. Para abordar este último punto, el estudio incorporó la perspectiva estudiantil mediante consultas directas sobre la suficiencia y pertinencia de los programas educativos disponibles en la región.

Un 54,5% de los estudiantes no consideran que la Seccional Pacífico ofrezca una variedad de carreras suficientes para satisfacer las necesidades de la región, y el 45,5% restante estima lo contrario. Las implicaciones de este hallazgo son significati-

vas para la Seccional Pacífico, pues la percepción de una oferta limitada de carreras puede afectar negativamente la atracción y retención de estudiantes. Esta percepción reduce la competitividad de la institución en comparación con otras universidades que pueden ofrecer una gama más amplia y actualizada de programas académicos. Sin embargo, es necesario considerar que, el desconocimiento de la oferta académica puede ser un elemento determinante que guía la percepción de los estudiantes respecto a este planteamiento, lo que sugiere que la falta de informa-

ción y difusión adecuada sobre los programas disponibles puede estar contribuyendo a la percepción de insuficiencia, más allá de la realidad objetiva de la oferta académica de la Seccional Pacífico.

Por lo tanto, es fundamental que la universidad no solo evalúe y, de ser necesario, amplíe su variedad de programas académicos para alinearse mejor con las demandas regionales y las tendencias del mercado laboral, sino que también mejore sustancialmente sus estrategias de comunicación y difusión. Aumentar

Tabla 14.
Percepción sobre la oferta educativa de la Seccional Pacífico respecto a las necesidades de los estudiantes.

Nota: Fuente propia. Datos recolectados en el trabajo de campo.

Percepción sobre variedad de carreras	Cantidad de respuestas	Porcentaje (%)
No	174	54,5%
Si	145	45,5%

Tabla 15.
Programa académico de preferencia en relación con el género

Carreras	Masculino (%)	Femenino (%)	No binario (%)	Prefiero no decirlo (%)
Administración de Empresas	25%	36,26%	0,00%	0,00%
Comercio Exterior	10,58%	12,87%	100,0%	0,00%
Contaduría Pública	4,81%	5,26%	0,00%	0,00%
Licenciatura en Arte Dramático	2,88%	4,68%	0,00%	50,0%
Licenciatura en Ciencias Naturales	4,81%	5,26%	0,00%	0,00%
Licenciatura en Matemáticas	2,88%	4,09%	0,00%	0,00%
Trabajo Social	9,62%	15,20%	0,00%	0,00%
Tecnología en Electrónica Industrial	9,62%	2,34%	0,00%	0,00%
Tecnología en Desarrollo de Software	19,23%	8,77%	0,00%	0,00%
Tecnología en Gestión Portuaria	1,92%	2,92%	0,00%	0,00%
Tecnología en Logística Portuaria	5,77%	2,34%	0,00%	50,0%
Tecnología en Mantenimiento de Equipos	2,88%	0,00%	0,00%	0,00%

la visibilidad y el conocimiento sobre las carreras existentes, así como destacar las oportunidades únicas y los beneficios que estas ofrecen, puede cambiar positivamente la percepción de los estudiantes y potenciales matriculados.

El programa de Administración de Empresas registra el porcentaje más alto de preferencia, con un 23,84% de estudiantes femeninas y un 10,22% de masculinos. Esto indica una clara inclinación por parte de la población femenina en temas administrativos. En esta misma línea, programas como Comercio Exterior, Contaduría Pública y Licenciatura en Matemáticas muestran una mayor inclinación hacia las estudiantes femeninas, con porcentajes de 7,12%, 3,41% y 2,79% respectivamente, en comparación con los porcentajes de 3,41%, 1,55% y 0,93% de estudiantes masculinos.

De la misma manera, áreas como Licenciatura en Arte Dramático, Licenciatura en Ciencias Naturales, y Trabajo Social registran una preferencia exclusiva o mayoritaria por parte de las estudiantes femeninas, con porcentajes de 2,79%, 3,41% y 10,84% respectivamente, mientras que el porcentaje de estudiantes

masculinos fueron; 1,55%, 0,93% y 4,02%.

En cuanto a los programas tecnológicos, se observa una mayor presencia de estudiantes masculinos en áreas como Tecnología en Electrónica Industrial (3,10%), Tecnología en Desarrollo de Software (7,12%), Tecnología en Gestión Portuaria (0,62%), Tecnología en Logística Portuaria y del Transporte (1,85) y Tecnología en Mantenimiento de Equipo Portuario del Transporte (0,93%). En este sentido, se puede evidenciar una diferencia significativa del más del 60% ante las preferencias hacia los programas tecnológicos entre ambos géneros.

Es importante destacar que, en ciertos programas, como Comercio exterior y Licenciatura en arte dramático, hubo un porcentaje de estudiantes que se identificaron como no binario o prefirieron no decir su género, con 0,31% y 0,31% respectivamente. En general, los datos analizados reflejan tendencias de género en las preferencias académicas, con una distribución variable dependiendo de la disciplina.

Tabla 16.
Interés de acceder a educación superior y conocimientos sobre la oferta académica

Interés de acceder a educación superior	Mucho conocimiento (%)	Oferta académica Poco conocimiento (%)	Algo de conocimiento (%)
Sí	1,24%	10,56%	11,58%
No	1,24%	11,49%	11,49%
No estoy seguro	1,55%	22,98%	10,56%

Es menester no solo mostrar un interés hacia los estudiantes que están próximos a comenzar un proceso académico de educación superior; por ello, se consultó también a un sector universitario sí, conociendo la oferta académica, tenían como prioridad continuar con sus estudios.

Tras el análisis de los datos cruzados, se ha revelado que un significativo 22,98% de los encuestados, que muestran incertidumbre respecto a continuar sus estudios en Buenaventura, también expresan un conocimiento limitado sobre la oferta académica de la Seccional Pacífico. Por otro lado, aquellos ubicados en un nivel intermedio de conocimiento sobre esta oferta, mayoritaria-

mente representados por el 11,58%, son precisamente los que manifiestan interés en continuar sus estudios superiores en este territorio. Resulta notable que aquellos que declaran un conocimiento extenso no presentan tendencias significativas en cuanto a su preferencia por permanecer en la ciudad de Buenaventura, para seguir con su formación académica o salir de la ciudad, lo que los pone en un punto de indecisión respecto a su futuro académico. Esta dualidad entre conocimiento y decisión confirma la necesidad de una mayor difusión y claridad sobre la oferta educativa local, además de la implementación de estrategias que promuevan una toma de decisiones informada entre los estudiantes potenciales.

Tabla 17.
Servicios adicionales que los estudiantes valoran de la universidad

Servicios adicionales deseados	Porcentaje
Programas de emprendimiento y desarrollo de habilidades empresariales	32,5%
Programas de intercambio estudiantil	28,7%
Actividades extracurriculares	25,5%
Oportunidades de investigación	8,0%
Otras opciones mencionadas	0,32%

Ahora bien, considerando aquellos estudiantes que registran interés por acceder a la educación superior, a continuación, se relacionan los servicios adicionales que más valoran e incentiva para iniciar sus estudios.

A través de los resultados obtenidos, se evidencia un marcado interés por programas complementarios que enriquezcan la trayectoria académica de los estudiantes. No obstante, cabe destacar que cada opción seleccionada ofrece diversos beneficios. El 32,5% de los estudiantes encuestados optaron por programas de emprendimiento y desarrollo de habilidades empresariales, lo cual refleja

una tendencia hacia la adquisición de competencias prácticas y orientadas al mundo laboral. Asimismo, el 28,7% manifestó su preferencia por programas de intercambio estudiantil, lo que sugiere un interés por ampliar sus horizontes culturales, lingüísticos y académicos a través de experiencias internacionales. Por otra parte, el 25,5% mostró inclinación hacia actividades extracurriculares deportivas, culturales y sociales, dando lugar a la importancia que se le otorga al desarrollo personal, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre de manera productiva.

A continuación, se muestran las preferencias de los estudiantes sobre los programas académicos que la Universidad del Valle, Seccional Pacífico, podría ofrecer próximamente.

Tabla 18.
Interés por programas próximos a ofertar

Programas académicos próximos a ofertar	Cantidad de estudiantes	Porcentaje (%)
Administración en Negocios Portuarios	72	22,3%
Administración Pública	56	17,3%
Estudios Políticos y Resolución de Conflictos	50	15,5%
Enfermería	46	14,2%
Tecnología en Gestión Turística	41	12,7%
Licenciatura en Educación Física y Deporte	39	12,1%
Agroindustria	19	5,9%

En primer lugar, el programa de Administración en Negocios Portuarios se posiciona como el más atractivo, captando el 22,3% del interés de los encuestados. Al respecto, es posible considerar que, dada la ubicación geográfica del Pacífico colombiano y su relación estratégica con los puertos y el comercio marítimo, esta preferencia es comprensible. Por lo tanto, la universidad debería priorizar el desarrollo de este programa, enfocándose en proporcionar una sólida formación en logística portuaria, comercio internacional y gestión de operaciones marítimas. La Administración Pública, con un 17,3% de interés, también se destaca como

una opción relevante, lo que refleja un creciente interés en la gestión pública y la resolución de problemáticas sociales, políticas y económicas, a nivel local y nacional.

El programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, que capta el 15,5% del interés, complementa esta tendencia hacia las disciplinas sociales, sugiriendo que los estudiantes están motivados por carreras que les permitan incidir en la transformación de los contextos de conflicto en la región. Enfermería, con un 14,2%, muestra una demanda considerable, hecho del que se podría beneficiar la universidad al enfocarse en desarro-

llar un programa de enfermería que responda a las necesidades de salud en la región, especialmente en áreas rurales y de difícil acceso, donde la cobertura médica es limitada.

La Tecnología en Gestión Turística (12,7%) y la Licenciatura en Educación Física y Deporte (12,1%) también presentan una demanda significativa. Finalmente, Agroindustria es el programa con menos interés (5,9%), lo que sugiere poca atracción hacia las carreras relacionadas con la agricultura. No obstante, dada la importancia de este sector en la economía regional, la universidad podría plantear estrategias para au-

mentar su atractivo, como la inclusión de componentes de innovación tecnológica, sostenibilidad y emprendimiento en el campo agroindustrial, mostrando a los estudiantes las oportunidades de desarrollo y crecimiento en este sector.

En esa misma línea, es necesario ampliar el abanico de esos resultados a algo más específico. Para eso se presenta el interés en los programas próximos a ofertar en relación con el género (Tabla 20). Esto permite sondear de mejor forma la necesidad y el deseo en pro de un colectivo buscando integridad local.

Estos resultados sobre el interés en programas próximos a ofertar y su relación con el género de cada encuestado, revelan hallazgos importantes. El programa de Administración de Negocios Portuarios muestra una marcada preferencia entre los estudiantes de género masculino, con un porcentaje mucho mayor en comparación con las mujeres. Este resultado podría estar influenciado por percepciones tradicionales sobre la logística y el comercio marítimo como campos predominantemente masculinos. De igual manera, el programa de Administración Pública, es preferido por estudiantes de género masculino, lo que puede evidenciar la tradición de la participación del hombre en el campo de lo público y lo político en la ciudad. En contraste, el programa de Enfermería está dominado por el interés femenino, lo que refleja la percepción histórica de esta carrera como más afín a las mujeres; sin embargo, el porcentaje de hombres interesados es significativo.

Programas como Estudios Políticos y Resolución de Conflictos muestran una distribución de género más equilibrada. Este balance es alentador, ya que sugiere que esta disciplina es vista como área abierta a la participación de todos los géneros. La Licenciatura en Educación Física

y Deporte refleja un predominio de estudiantes masculinos interesados, lo cual podría estar vinculado a la percepción de que los deportes y la educación física son campos tradicionalmente asociados con los hombres.

En el caso de Agroindustria, el interés femenino predomina. Esto podría estar relacionado con las prácticas tradicionales que han creado imaginarios colectivos del rol de la mujer, como guardianes de seguridad alimentaria en comunidades rurales y habilidades históricas desarrolladas por ellas en economías domésticas rurales, facilitando su identificación con el campo. Finalmente, el programa de Tecnología en Gestión Turística refleja una preferencia predominante del género femenino. Esta situación se puede interpretar desde el reconocimiento del turismo como un sector que valora trabajos de reproducción social tradicionalmente feminizados; por ejemplo, la gestión de servicios de alojamiento, eventos e intermediación, asociados a roles de cuidado y organización.

Estos resultados tienen implicaciones profundas para la política educativa. La desagregación sistemática de datos por género debe institucionalizarse para diseñar intervenciones

Tabla 19.
Distribución de preferencias por género respecto a programas académicos propuestos

Programas académicos	Masculino (%)	Femenino (%)	No binario (%)	Prefiero no decirlo (%)
Administración en Negocios Portuarios	12,4%	9,6%	0,0%	1,0%
Administración Pública	10,2%	6,8%	0,0%	1,0%
Estudios Políticos y Resolución de Conflictos	7,7%	7,7%	0,0%	0,0%
Enfermería	6,5%	7,4%	1,0%	0,0%
Tecnología en Gestión Turística	5,6%	7,1%	0,0%	0,0%
Licenciatura en Educación Física y Deporte	7,1%	5,0%	0,0%	0,0%
Agroindustria	2,8%	3,1%	0,0%	0,0%

basadas en evidencia. Para cerrar brechas, se requieren estrategias diferenciadas: vinculación temprana de mujeres a sectores masculinizados mediante pasantías en empresas portuarias, y visibilización de modelos masculinos en campos como enfermería y turismo. La alta demanda de programas vinculados al puerto (12,4% hombres, 9,6% mujeres) valida además la necesidad de alinear la oferta académica con el desarrollo económico local, requiriendo sinergias con actores como la Cámara de Comercio de Buenaventura.

Conclusiones

Tras examinar la información recopilada sobre la demografía se evidencia la necesidad apremiante de diseñar programas académicos y estrategias pedagógicas inclusivas que eliminen las barreras de acceso, considerando la heterogeneidad de la población estudiantil. Con un 82% de los estudiantes considerando la educación superior como crucial para su futuro profesional, la Seccional Pacífico debe asegurar que la educación que ofrece es de alta calidad y relevante para el mercado laboral actual, por lo que tiene como desafío implementar estrategias de formación continua para el cuerpo docente.

La inversión en infraestructura moderna y recursos actualizados es esencial para mejorar la calidad educativa en Buenaventura, y debe alinearse con los enfoques de desarrollo local, territorial y étnico. Desde el enfoque local, la mejora de la infraestructura, como equipamiento tecnológico y espacios de investigación, contribuye a mejorar las oportunidades laborales y el progreso económico de la región. A nivel territorial, adaptar la infraestructura a las características del entorno, como el aprovechamiento

de recursos locales, optimiza la formación de profesionales capacitados. Finalmente, desde el enfoque étnico, es crucial que la educación respete la identidad afrocolombiana de los estudiantes, integrando saberes tradicionales en los espacios educativos, lo que permite una formación integral que combine las exigencias del mercado global con las raíces culturales locales. En conjunto, estos enfoques aseguran una educación superior pertinente, inclusiva y de calidad para la región.

La alta prioridad que los estudiantes dan a las oportunidades de prácticas profesionales sugiere que la Seccional Pacífico debe asegurar que sus programas de prácticas sean robustos y accesibles; pero no solo esto, sino también fortalecer el sistema de seguimiento y evaluación de prácticas para asegurar que estas experiencias sean de alta calidad y verdaderamente preparen a los estudiantes para el mercado laboral.

La percepción de limitación en la oferta académica actual señala la urgencia de que la Seccional Pacífico priorice dos líneas estratégicas: 1) el diseño de programas innovadores que articulen competencias globales con demandas específicas del mercado laboral regional; y 2) la diversifi-

cación de áreas disciplinares bajo un enfoque prospectivo. Esta ampliación debe integrar, de manera crítica, las preferencias estudiantiles identificadas —con énfasis en Ciencias de la Salud e Ingeniería y Tecnología—, equilibrando así pertinencia territorial, empleabilidad y expectativas de formación, consolidando así su papel como un motor clave en el desarrollo socioeconómico de la región.

Teniendo en cuenta que los estudiantes han indicado un bajo conocimiento de la oferta académica, la Seccional Pacífico necesita mejorar sus estrategias de comunicación. Frente a este panorama, resulta imperativo implementar estrategias innovadoras de comunicación y marketing educativo que permitan aumentar la visibilidad y el reconocimiento de la oferta académica, evaluando la posibilidad de incluir eventos de orientación vocacional, presencia en redes sociales y plataformas digitales, así como el establecimiento de canales directos de comunicación con las instituciones de educación media de la región.

A través de los últimos años, la Seccional Pacífico de la Universidad del Valle ha expandido su oferta académica de manera significativa, incluyendo programas de pregrado y

posgrado, y ha mejorado su infraestructura y calidad educativa, contribuyendo al desarrollo humano y profesional de la región. Además, ha fortalecido sus vínculos con la comunidad y entidades locales, lo que ha permitido una mayor estabilidad y calidad en los procesos académicos y administrativos, posicionándose como un referente en educación superior en el Pacífico colombiano.

Ahora bien, el panorama de la educación superior en Buenaventura enfrenta tanto oportunidades como desafíos que requieren ser abordados de manera integral. Desde el enfoque de desarrollo local, es esencial diversificar la oferta académica y mejorar la accesibilidad económica para asegurar que más jóvenes puedan acceder a una educación de calidad. Esto no solo fortalecerá las capacidades individuales, sino que también contribuirá al desarrollo económico sostenible de la región, generando más oportunidades de empleo y mejorando la calidad de vida.

A continuación, se presenta un resumen que sintetiza las vocaciones productivas/necesidades sociales identificadas en Buenaventura y las propuestas académicas derivadas de los hallazgos (ver Tabla 21).

Tabla 20.
Vocaciones productivas/Necesidades sociales identificadas y propuestas académicas

Vocaciones productivas / necesidades sociales identificadas	Propuestas académicas (nuevos o modificados)	Fundamento según hallazgos
Sector portuario y logístico (eje económico del territorio)	Administración en Negocios Portuarios	Priorizado por estudiantes (22,3% de interés, Tabla 14). Vinculado al Plan de Desarrollo Distrital (2024-2027).
Gestión pública y resolución de conflictos (necesidad de gobernanza y estabilidad social)	Administración Pública Estudios Políticos y Resolución de Conflictos	Alta demanda estudiantil (17,3% y 15,5%, Tabla 14). Necesidad de profesionales para transformar realidades locales.
Salud pública (cobertura insuficiente en zonas rurales y urbanas)	Enfermería	14,2% de interés estudiantil (Tabla 14). Enfoque en atención en áreas de difícil acceso.
Turismo y biodiversidad (potencial ecoturístico del Pacífico)	Tecnología en Gestión Turística	12,7% de interés (Tabla 14). Alineado con la vocación "biodiverso y ecoturístico" del Distrito.
Desarrollo deportivo y bienestar	Licenciatura en Educación Física y Deporte	12,1% de interés (Tabla 14). Contribuye al desarrollo integral juvenil.
Agroindustria (sector económico relevante con baja atracción estudiantil)	Agroindustria (con innovación tecnológica y sostenibilidad)	5,9% de interés (Tabla 14). Requiere estrategias de revitalización curricular.
Emprendimiento y habilidades empresariales (demanda estudiantil)	Programas complementarios en emprendimiento (cursos/diplomados)	32,5% de estudiantes los valoran (Tabla 13). Fortalecimiento de trayectorias laborales.

En términos de desarrollo territorial, es crucial que los programas educativos se adapten a las particularidades del territorio de Buenaventura. Esto implica considerar los recursos locales, como el puerto, y formar profesionales que respondan a las necesidades del entorno. La infraestructura educativa debe estar alineada con las características del territorio, asegurando que los estudiantes reciban formación pertinente para los retos y oportunidades específicos de la región.

Finalmente, el enfoque de desarrollo étnico cobra gran relevancia en Buenaventura, dada su población mayoritariamente afrocolombiana. La educación debe ser culturalmente pertinente, respetando la identidad de los estudiantes y promoviendo la inclusión de saberes tradicionales. Esto no solo facilita la integración de la comunidad afrocolombiana en el sistema educativo, sino que también permite una formación integral que combine las raíces culturales con las exigencias del mercado laboral global. Al integrar estos tres enfoques, se logrará fortalecer el sistema educativo de Buenaventura, creando una educación superior que sea inclusiva, pertinente y capaz de responder tanto a las necesidades locales como globales, lo que asegurará un futuro sostenible para la región.

De manera importante, la Seccional debe enfocar sus esfuerzos en priorizar la implementación de programas como: Administración en Negocios Portuarios, Administración Pública, Enfermería y Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, ya que han sido identificados como los de mayor interés entre los estudiantes. Adicionalmente, debe considerar la integración de programas en gestión turística, área también destacada por los estudiantes, pues su demanda es evidente dada la clara preferencia expresada. Con ello, se contribuirá a satisfacer las necesidades locales, diversificar la oferta académica y mejorar la percepción y atracción de la institución.

Finalmente, como aspecto clave para garantizar una educación de calidad en Buenaventura, es necesario invertir en **equipamiento tecnológico, bibliotecas y laboratorios especializados**, ya que estos elementos fueron altamente valorados por los estudiantes en la investigación. Además, la ampliación de espacios recreativos, áreas de investigación y bienestar estudiantil fortalecerá el ambiente universitario y mejorará la experiencia de aprendizaje. En paralelo, la calidad educativa debe ser reforzada mediante la **capacitación docente continua**, asegurando que los profesores cuenten con herramientas pedagógicas innovadoras y formación en tecnologías educativas para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Alcaldía Distrital de Buenaventura (2019). *Plan local de empleo de Buenaventura: "Buenaventura, territorio con oportunidades para el trabajo decente"*. <https://tinyurl.com/mvvyc2pm>
- Alcaldía Distrital de Buenaventura (2024). *Plan de Desarrollo Distrital 2020-2023. Buenaventura con Dignidad*. <https://www.buenaventura.gov.co/articulos/plan-de-desarrollo-distrital-2024-2027>
- Banco de la República. (2014). *Educación y desarrollo regional en Colombia*. <https://tinyurl.com/veba9bu2>
- Cámara de Comercio Buenaventura (2024). *Estudio socioeconómico, estimación de comerciantes. Buenaventura 2024*. <https://tinyurl.com/y4nk5chy>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE. (2023). *Índice de costos de la educación superior -ICES*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/ICES/bol-ICES-IISem2023.pdf>
- Estrada, B. & Correa, E. (2020). Pertinencia en la educación superior y sistemas de información. *REDIPE*, 9(1), 45-60. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/121/213/4262?inline=1>
- Fundación Empresarios por la Educación. (2024). *¿Cómo está Buenaventura en educación? Retos y prioridades 2024-2027*. <https://tinyurl.com/m3py794j>
- Moreno, E. & Pino, Y. (2019). *Educación superior en Colombia, pertinencia educativa y económica orientada a la ciencia y la innovación*. [Tesis de grado, María Cano, Fundación Universitaria]. https://repositorio.fumc.edu.co/bitstream/handle/fumc/988/MorenoEmilia_PinoYulissa_2019.pdf
- Proyecto de Ley 274 de 2023. Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 "Colombia potencial mundial de la vida".
- Saavedra, S., Bodmer, G. & Forero, C. (2023). *Una ventana de oportunidad para la educación en Colombia*. Fedesarrollo. <https://tinyurl.com/3waswb67>
- Sistema Nacional de Información de Educación Superior, (2023). *Estadísticas generales de educación superior, Buenaventura*. <https://tinyurl.com/2ea7twtk>

La articulación de los nodos de impulso a la economía social solidaria y su impacto en el territorio: caso Pátzcuaro – Zirahuén

Miriam E. Aguirre Arias
Tecnológico Nacional de México-Campus Pátzcuaro
maguirre@itspa.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-4128-7282>

Ma. Guadalupe Torres Chávez
Tecnológico Nacional de México-Campus Pátzcuaro
gtorres@itspa.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2158-6421>

Zaira Escobar Moreno
Tecnológico Nacional de México-Campus Pátzcuaro
zescobar@itspa.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0001-9307-7722>

Resumen

La persistente desigualdad en México es consecuencia de políticas de desarrollo que no han logrado garantizar empleo digno, especialmente en contextos rurales marginados. La función de los nodos de impulso a la economía social y solidaria (NODESS), como estructuras territoriales que promueven el desarrollo sostenible a través de la articulación entre gobierno, academia y sociedad civil, se presenta como una alternativa viable mediante procesos

organizativos y de formación que priorizan a las personas y su entorno. En este estudio se destaca el caso del NODESS Pátzcuaro-Zirahuén, en su papel de agente articulador que impulsa el desarrollo de capacidades económicas, sociales y ambientales con visión empresarial social y solidaria. Se aplicó un enfoque cualitativo con técnicas como observación participante y entrevistas a actores clave. Entre los logros identificados se encuentran la implementación de cooperativas, la consolidación de redes de aprendizaje entre actores y la puesta en marcha de proyectos sustentables desde los saberes locales. Estos hallazgos posicionan al NODESS como un modelo replicable para el desarrollo territorial inclusivo en otras regiones rurales

Palabras clave: articulación, cooperativismo, desarrollo territorial, economía social y solidaria, vinculación.

Abstract

Persistent inequality in Mexico is a consequence of development policies that have failed to guarantee decent employment, especially in marginalized rural areas. The role of NODESS for promoting the social and solidarity economy (NODESS) as territorial structures that promote sustainable development through the coordination of government, academia, and civil society is presented as a viable alternative through organizational and training processes that prioritize people and their environment. This study highlights the case of the NODESS Pátzcuaro-Zirahuén, in its role as a coordinating agent that promotes the development of economic, social, and environmental capacities with a social and solidarity entrepreneurial vision. A qualitative approach was applied with techniques such as participant observation and interviews with key stakeholders. Among the achievements identified are the implementation of cooperatives, the consolidation of learning networks among stakeholders, and the implementation of sustainable projects based on local knowledge. These findings position the NODESS as a replicable model for inclusive territorial development in other rural regions.

Keywords: articulation, co-operativism, linkage, social and solidarity economy, territorial development.

Introducción

En un contexto de crecientes desigualdades sociales, deterioro ambiental y ausencia de empleo la economía social y solidaria ha emergido como una alternativa viable para el desarrollo territorial sustentable e inclusivo, especialmente en sectores rurales históricamente marginados. Citando a Llanez y Sacristán (2021) la economía solidaria tiene el enfoque de ser “un instrumento de desarrollo territorial que coadyuva en la superación de los fallos de mercado como es la mitigación de la pobreza, a través de la generación de empleo y bienestar para la sociedad” (p. 272). En este contexto, los nodos de impulso a la economía social solidaria (NODESS) surgen como estructuras concretas para llevar a cabo esta visión transformadora desde el territorio.

Las alianzas territoriales desempeñan un papel clave en la consolidación de los nodos de impulso a la economía social y solidaria (ESS) entendidos como espacios articuladores de actores, saberes y recursos;

desempeñan un papel estratégico para propiciar la colaboración entre actores gubernamentales, sociales y académicos en la creación de redes de apoyo, que refuerzan procesos de la ESS. Estas alianzas potencian el intercambio de conocimientos y el acceso a recursos estratégicos que fomentan procesos productivos organizativos y formativos que ponen en el centro a las personas y al entorno, en la solución y mejora de las condiciones de desarrollo y crecimiento económico de sus regiones.

Es fundamental comprender los significados y valores que los actores sociales atribuyen a su participación en estos procesos. Los testimonios directos ofrecen un acceso privilegiado a esta información y sustentan las acciones que derivan de los proyectos en ESS. Hacer visibles las experiencias que permitan revalorizar saberes populares y prácticas no reguladas, es el objetivo de este trabajo, al mismo tiempo reflexionar sobre la organización y gestión que los actores involucrados deben realizar, de manera colaborativa, para el cumplimiento de integrar a más personas en grupos de trabajo dirigidos hacia un modelo económico más justo. Esta dimensión vivencial es clave para entender cómo los actores asumen, adaptan, se apropian y

transforman los principios de la ESS en sus contextos.

Desde esta perspectiva, es posible observar que los NODESS, en el entorno rural, cumplen funciones estratégicas clave para el desarrollo. Este desarrollo se entiende como “un proceso localizado y temporalizado que define un conjunto de transformaciones alcanzadas en periodos de tiempo definidos” (Llanez y Sacristán, 2021, p. 272). En este sentido, los NODESS fomentan el desarrollo productivo local mediante el fortalecimiento de las cadenas de valor que impulsan el comercio justo, la agricultura sostenible, la comercialización de prendas, artesanías y otras vocaciones que se manifiestan a lo largo del país. Así mismo, contribuyen al fortalecimiento organizativo y la consolidación de redes colaborativas de trabajo.

Otro eje de acción es la gestión del conocimiento, a través de la valoración y potenciación de los saberes tradicionales. Estos procesos generan espacios de co-creación desde lo local, pero con una visión empresarial solidaria, adaptada a las particularidades del territorio. Como señala Ibarra (2020) “el emprendimiento se puede considerar, por un lado, como una estrategia alternativa para mo-

tivar el desarrollo comunitario y mitigar los problemas sociales y, por el otro, como un modelo para construir procesos de aprendizaje colectivo y descentralizado” (p.). Estas funciones muestran que los Nodos no son estructuras estáticas, sino agentes activos en el rediseño de las economías locales con base en la solidaridad.

Si bien representan una alternativa viable, su acción se enmarca en una realidad compleja donde persisten brechas históricas, como la desigualdad en el ingreso que es uno de los retos a combatir, no solo en la economía mexicana sino en otros territorios; además, es una variable constante que enmarca la pobreza entre el contexto rural y urbano. Como lo anotan Gómez et al., al señalar que “la pobreza se reproduce a pesar de que la política social de los últimos años ha destinado mayores cantidades de recursos presupuestales e introducido nuevas técnicas de atención a la población pobre, como la focalización” (2019, p. 167). De ahí la importancia en la generación de oportunidades económicas y educativas que fortalezcan la integración social y laboral desde la base solidaria de los colectivos.

Con el papel fundamental en la articulación de actores y recursos para mejorar el bienestar comunitario, los Nodos plantean, como uno de sus objetivos, incidir en la actualización y aplicación de políticas públicas asegurando que las necesidades de los colectivos, bajo su coordinación, sean escuchadas, reconocidas y atendidas por los órganos gubernamentales. Asimismo, la ESS no puede desvincularse de los esfuerzos por reducir desigualdades y promover la equidad. Esto implica el empoderamiento de grupos históricamente marginados como mujeres, jóvenes y adultos mayores, un elemento que no puede faltar, como lo cita Cano (2020) al referir que “la economía social solidaria no puede desvincularse de los esfuerzos por transformar las estructuras que afectan especialmente a mujeres, jóvenes y adultos mayores” (p. 168).

El propio Instituto Nacional de la Economía Social (INAES) reconoce la importancia de los NODESS como agentes clave en los procesos de innovación social, identificando retos y áreas de oportunidad en el entorno local. En cooperación con las comunidades, trabajan en la generación de soluciones o alternativas y propuestas de mejora orientadas a garantizar la viabilidad social, am-

biental y económica (Gobierno de México, 2023).

Sin embargo, el potencial de estos nodos puede verse limitado si no existe una articulación efectiva entre los actores involucrados, que son los tres pilares establecidos. En particular, el artículo 2º párrafo II, de la Ley de Economía Social Solidaria, establece que su objeto es “definir las reglas para la promoción, fomento y fortalecimiento del Sector Social de la Economía, como un sistema eficaz que contribuya al desarrollo social y económico del país, a la generación de fuentes de trabajo digno” (INAES, 2019, p. 2). Esta normativa respalda su existencia y operatividad, fundamentando su papel estratégico en el desarrollo local. Con un marco legal sólido y una cooperación eficiente entre comunidades y gobiernos, los NODESS pueden convertirse en catalizadores del desarrollo social y económico.

En línea con esta visión legal e institucional, estos actores se articulan como una alianza tripartita integrada por actores del sector gubernamental, académico y social de la economía, como es el caso del NODESS Pátzcuaro – Zirahuén, quien inicia el proyecto en el año 2020 gestando las acciones para dar seguimiento a

los parámetros establecidos en la ley, como agente que sostiene comunicación con el sector de influencia, para traducir las necesidades sociales en proyectos viables, acompañar procesos organizativos y comunitarios y fomentar la cultura de innovación social, basada en los principios y valores de la economía social.

Particularmente, en los sectores rurales y la zona en la que se delimi-

ta geográficamente su impacto (ver Figura 14), integrada por los municipios de Erongarícuaro, Quiroga, Tzintzuntzan, Lagunillas, Pátzcuaro, Huiramba y Salvador Escalante. Este modelo tripartita se concreta territorialmente en regiones como la cuenca del lago de Pátzcuaro, donde las alianzas intersectoriales, la innovación y el fortalecimiento de la ESS dependen de la articulación efectiva entre sus actores y del respaldo institucional.

Figura 14.
Ubicación geográfica de la zona de influencia

Fuente: Navarro (2019).



Los NODESS se conforman por un órgano rector integrado al menos por una universidad, un ente gubernamental y un organismo del sector social de la economía. Son estructuras que promueven la creación, fortalecimiento y sostenibilidad de iniciativas económicas basadas en principios y valores solidarios, comunitarios y autogestivos que funcionan como puntos de convergencia (ver Figura 15). Esta composición tripartita permite que funcionen como puentes de diálogo, conocimiento y acción, lo cual se refleja en las dinámicas colaborativas que se analizan a continuación.

La articulación entre actores es un elemento estratégico para que las iniciativas de economía social y solidaria sean viables, sostenibles y que puedan permear en el entorno de las personas más necesitadas, en lugar de operar cada una por su lado. Los distintos sectores deben trabajar de forma conjunta compartiendo la experiencia, los saberes y los recursos que cada uno aporta, pero sobre todo la responsabilidad del trabajo en conjunto. Esta cooperación intersectorial es fundamental para asegurar continuidad y coherencia en las acciones de la ESS.

La gobernanza colectiva y colaborativa permite que cada actor conserva su identidad mientras se compromete con una visión común e inclusiva, lo que genera múltiples beneficios. Sin embargo, para maximizar su impacto, es fundamental identificar sus ventajas y desventajas, ya que pueden aprovecharse para diseñar estrategias efectivas. Para comprender mejor las tensiones y oportunidades que surgen dentro de este modelo de gobernanza, a continuación, se presenta una síntesis de ventajas y desventajas (ver Tabla 22).

Figura 15.
Mapa de actores

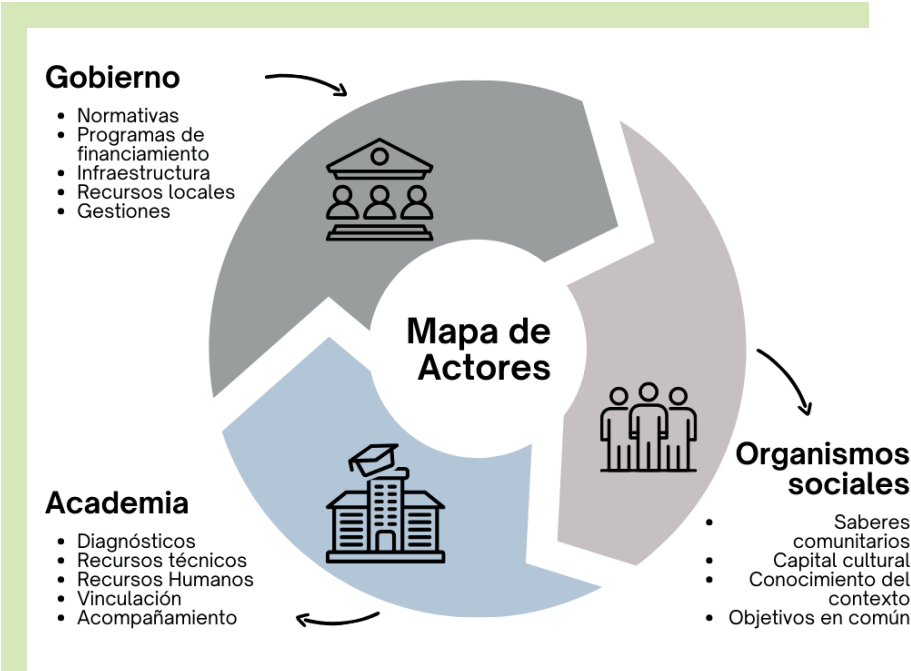


Tabla 21.
Ventajas y desventajas de la articulación entre actores

Descripción	Ventaja	Desventajas
Fortalecimiento de capacidades.	Se promueve el aprendizaje y actualización de manera colectiva, intercambiando costumbres y realidades.	Falta de disponibilidad para dedicar tiempo a la actualización.
Acceso a recursos.	Se facilita la gestión de apoyos económicos y de espacios, mediante la red de trabajo tripartita.	Exceso de burocracia y de competencia para el acceso a programas de apoyo.
Incidencia gubernamental.	Se genera sustento a las problemáticas locales que pueden ser adoptadas para incorporar a políticas públicas.	Dificultad para que llegue a las voces que pueden agilizar las soluciones.
Emprendimiento asociativo.	Se impulsan soluciones innovadoras para dar valor agregado a los emprendimientos.	Fuerte arraigo a los modelos económicos tradicionales.

La operación no está exenta de riesgos. Cuando la articulación entre los actores participantes es limitada, existe la posibilidad de que el Nodo se convierta en un espacio meramente formal, centrado en el papel de difusor o promotor discursivo de ideas sin una base operativa sólida. Esta falta de cohesión puede traducirse en intervenciones aisladas, ausencia de continuidad y una disminución en el compromiso de los colectivos, ocasionando que los grupos se desalienten. Además, el ingreso de personas u organismos que no comparten los principios de la ESS puede generar tensiones y poner en duda la legitimidad de los procesos. Tales dinámicas, lejos de fortalecer el trabajo comunitario, pueden debilitar el cumplimiento de los objetivos esperados por los colectivos, y conducir a soluciones desvinculadas del contexto y poco pertinentes para las realidades territoriales.

Para que la incorporación de este modelo de triple hélice sea exitoso, Etzkowitz (2008, como se citó en Santiago et al., 2023) señala tres elementos fundamentales: primero, la transformación interna de cada hélice, asegurando que cada actor evolucione y fortalezca sus capacidades; segundo, interacción e influencia mutua, fomentando el com-

promiso y colaboración estratégica entre todos; y tercero, la sinergia y articulación de redes, garantizando una cooperación simétrica que optimice los recursos disponibles. Cada uno de los actores contribuye con funciones particulares, que pueden incluso llegar a ser similares; sin embargo, lo esencial es lograr la puesta en marcha de acciones concretas que cumplan con los principios de este modelo.

Los actores de la triple hélice comparten la vocación de generar ecosistemas que propicien el fortalecimiento de los saberes locales, dinamizar la economía y preservar las habilidades transmitidas, de generación en generación, dentro de las comunidades. El objetivo es formar pobladores capaces de responder por sí mismos y de manera colectiva a los desafíos locales y globales desde una lógica comunitaria. El estudio y visibilización de este modelo forma parte de la agenda actual del Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030, particularmente en el eje tres, economía y trabajo.

En este marco, la innovación se reconoce como un aspecto clave para impulsar “la economía social a través de cooperativas, asociaciones, cajas de ahorro, mutuales; actores que

involucran a más de 14 millones de mexicanos, incluyendo ejidos y comunidades indígenas” (Gobierno de México, 2025, p. 57). Estos principios se materializan de forma tangible en experiencias como el caso Pátzcuaro-Zirahuén, que ha logrado activar ecosistemas solidarios en función de las capacidades y realidades locales.

En congruencia con este planteamiento, su fortalecimiento depende en gran medida de la viabilidad de transitar de modelos locales no formales tradicionales hacia modelos económicos que impulsan el empoderamiento de las personas en modelos más justos, resilientes y equi-

tativos. Esta investigación propone compartir la experiencia de la sistematización que ha realizado el NO-DESS Pátzcuaro-Zirahuén, entre los actores del sector social de la economía, la escuela y la representación gubernamental, con especial atención en el papel que se desempeña como ente articulador de iniciativas de impacto, particularmente en el sector artesanal y agropecuario, así como en el impulso de las ecotecnologías y mejoramiento del manejo de residuos sólidos urbanos. Para operacionalizar esta ruta de trabajo, se diseñó una metodología flexible y cíclica (ver Figura 16).

Figura 16.
Ruta estratégica de acompañamiento de las OSSE



A través de esta ruta metodológica de trabajo se busca dar acompañamiento y seguimiento a los esfuerzos realizados, en campo, con las Organizaciones del Sector Social de la Economía (OSSE), de tal manera que, se parte de desarrollar ampliamente un diagnóstico del grupo y de los objetivos que persigue para, con base en ello, desarrollar las soluciones o proyectos que se irán escalando paulatinamente. Las fases que se han implementado abarcan en general cuatro momentos:

- **Preparación y sensibilización al interior de la academia e institución educativa:** mediante la conformación de equipos de trabajo que, de acuerdo con la experiencia y perfil profesional, pueden desarrollar planes de trabajo y acciones particulares en el territorio.
- **Conectar con los actores** mediante la recopilación de datos, a través de visitas de campo, entrevistas y sesiones de trabajo **colaborativo** que aporten a la detección de necesidades.
- **Seguimiento de las acciones:** dar acompañamiento para fortalecer los objetivos de los OSSE a corto, mediano y largo plazo, actualizar e innovar en

acciones específicas que les permitan seguir escalando sus **negocios** sociales. La evaluación de todos los procesos también es necesaria para determinar áreas de oportunidad.

- **Promoción y vinculación:** la difusión de la implementación de estrategias, del trabajo colaborativo y del sentido de pertenencia, que se genera entre los actores, se debe difundir en medios de comunicación, **plataformas** aliadas a la ESS, con el propio INAES y el Tecnológico Nacional de México, puesto que de ello depende en gran medida que los grupos sociales y cooperativas sean reconocidos en otros ámbitos y territorios.

El Instituto Tecnológico Superior de Pátzcuaro, a través del NODESS Pátzcuaro-Zirahuén, cumple una función crítica como generador de conocimiento y mediador en la articulación de actores sociales, gubernamentales y económicos. Su labor se centra en evaluar la situación actual de los colectivos o grupos sociales, analizar los impactos organizacionales de los procesos de la ESS y facilitar la coordinación del órgano rector y otras alianzas, respondiendo a necesidades particulares mediante metodologías participativas.

Para la implementación de estrategias en las comunidades de la zona de incidencia, delimitada como región Pátzcuaro-Zirahuén, se consideran factores alineados a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la agenda 2030 y a las políticas del plan de desarrollo nacional (PDN). La ruta de trabajo se centra en cinco ejes fundamentales: cultura de paz, desarrollo sustentable, inclusión y equidad, gestión de cuencas y cambio climático. La dimensión institucional se refuerza con la participación activa del sector gubernamental; participa el presidente municipal de Pátzcuaro, junto con regidores y encargados de los sectores social, económico y educativo. Dado que los nodos son alianzas territoriales, se ha ampliado la participación a funcionarios de otros municipios, asegurando una representación cercana a los colectivos.

Además, se han incorporado actores estatales y federales entre ellos el Instituto Nacional de la Economía Social (INAES), la Secretaría de Desarrollo Rural (SDR), Espacio Emprendedor de la Secretaría de Economía (SE) entre otros. Esta alianza territorial multiescalar fortalece el impacto del NODESS al integrar actores locales, estatales y federales. Finalmente, el componente central

es el Organismo del Sector Social de la Economía (OSSE), fundamentado en el artículo 25 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este sector se define como aquel:

integrado por el conjunto de organizaciones sociales, denominados Organismos del Sector Social de la Economía (OSSE): ejidos, comunidades, organizaciones de trabajadores, sociedades cooperativas, empresas que pertenecen mayoritaria o exclusivamente a los trabajadores y, en general, de todas las formas de organización social para la producción, distribución y consumo de bienes y servicios socialmente necesarios (INAES, 2025, s.f.).

Como parte del componente comunitario, estos organismos se integran a través de las acciones de promoción y vinculación, incorporándose a los procesos de diagnóstico, fortalecimiento de capacidades, seguimiento y control de sus procesos. Asimismo, se lograron alianzas con actores como el Grupo Interdisciplinario de Tecnología Rural y Apropiada (GIRA AC). y Catolic Relief Services México (CRS). Estas alianzas enriquecen la base social del NODESS y amplían su capacidad de incidencia en el territorio.

Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar el papel estratégico de los nodos de impulso a la economía social solidaria como mecanismos articuladores entre actores sociales, académicos y gubernamentales, evaluando su impacto en el desarrollo territorial sustentable e inclusivo en zonas rurales. Se busca comprender cómo la interacción entre estos actores fortalece la gobernanza colaborativa, promueve la innovación social y contribuye a la generación de estrategias alineadas con los ODS y el Plan Nacional de Desarrollo. Este análisis no solo permite sistematizar una experiencia territorial, sino también aportar elementos replicables para otras regiones rurales en México.

Metodología

El estudio adopta un enfoque cualitativo orientado a la comprensión profunda de los procesos de articulación territorial y gobernanza colaborativa dentro de los NODESS. La investigación es descriptiva y exploratoria, permitiendo analizar su impacto en la economía social solidaria y el desarrollo territorial sustentable. La investigación seguirá un diseño de estudio de caso centrándose en el NODESS Pátzcuaro-Zirahuén como unidad de análisis principal. Se examinan sus mecanismos de articulación, estrategias de intervención y el impacto de sus alianzas con actores sociales, académicos y gubernamentales. Para la recopilación de información, se utilizaron las siguientes técnicas: revisión documental, con el análisis de leyes, políticas públicas y documentos institucionales relevantes; entrevista semiestructurada aplicadas a funcionarios gubernamentales y miembros de los colectivos; estudio de redes y mapeo de actores, en la identificación de relaciones clave entre el OSSE, actores gubernamentales y grupos comunitarios para comprender su nivel de interacción y colaboración. La información fue procesada mediante análisis de contenido, permitiendo identificar patrones y oportunidades de la gobernanza colaborativa y su relación con el modelo de triple hélice de innovación social.

Resultados y conclusiones

Mecanismos de articulación

Los grupos sociales que se incorporaron en la fase de promoción y diagnóstico a través de metodologías participativas, durante el proceso de acompañamiento citado anteriormente, se identifican en diversas localidades de la región Pátzcuaro - Zirahuén (Tabla 23). Estos 17 grupos se caracterizaron en función de su lugar de origen y vocación productiva, de los cuales siete permanecen activos y cuatro actualmente están conformados como cooperativas formales.

Tabla 22.
Organismos del sector social de la economía incorporados al NODESS Pátzcuaro-Zirahuén

Comunidad/Municipio	Nombre y giro de la OSSE	No. de integrantes
La Zarzamora, Erongarícuaro	Esperanza Artesanal	10
San Miguel Nocutzepo, Erongarícuaro	Flor de lirio Tsitsiki Laure	15
San Francisco Uricho, Erongarícuaro	Jaq Quechas Urichas/Bordado artesanak	10
Jarácuaro, Erongarícuaro	Cooperativa Katsukua Uri/Elaboración de sombreros	5
Santa Ana Chapitiro, Pátzcuaro	Coop. Chapitiro	5
Ajuno, Pátzcuaro	MARVE (productores de árboles frutales)	5
Tzurumútaro, Pátzcuaro	Grupo de mujeres elaboración de productos de maíz orgánico	5
Tzurumútaro, Pátzcuaro	Cooperativa de ganaderos de Tzurumútaro	10
Ciudad de Pátzcuaro, Pátzcuaro	Asociación Civil de artesanos de laca perfilada de Pátzcuaro	10

Cuanajo, Pátzcuaro	Grupo de mujeres artesanas de bordados	32
Cuanajo, Pátzcuaro	Asociación de artesanos de la industria mueblera de Cuanajo, Michoacán	25
Santa Clara, Salvador Escalante	Grupo de mujeres de Santa Clara del Cobre	5
Zirahuén, Salvador Escalante	Pescadores La esquina Ancha	10
Nuevo Rodeo, Tzintzuntzan	Colectivo Bordados de Oro	11
Tzintzuntzan, Tzintzuntzan	Grupo de cultivos de traspato y agricultura orgánica	5
Ichupio, Tzintzuntzan	Cooperativa de Pescadores de la comunidad indígena de Ichupio	15

De conformidad con la estructura organizacional de los nodos a nivel nacional, se establece que, al interior del equipo operativo, se designe a un coordinador, quien realizará las funciones de enlace con el resto de los integrantes del órgano rector, así como con el INAES y la coordinación nacional de la institución educativa, en este caso el Tecnológico Nacional de México. La función de la persona que coordina el nodo es fundamental para el logro de los objetivos,

pues su labor implica diversos controles administrativos que aseguren la medición de metas e indicadores, y la función de mantener la comunicación entre los diversos encargados y proyectos vigentes. Asimismo, GIRA AC es uno de los OSSE que mayormente ha aportado a la articulación del NODESS, ya que su objeto social está enfocado en fomentar el desarrollo comunitario mediante la concientización y transferencia de tecnologías rurales sustentables.

Estrategias de intervención

Los procesos desarrollados con los colectivos han implicado diferentes estrategias para consolidarlos y atender a las necesidades y problemáticas que se van identificando, entre ellas, que es una constante, es el fortalecimiento de capacidades.

En esta se forma a los grupos en cooperativismo, economía social solidaria, emprendimiento y finanzas solidarias (Figura 17), se incentivó el buen uso del dinero, las ventajas de los financiamientos, del conocimiento básico de aspectos empresariales y se compartieron casos de éxito en colaboración con la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural.

Figura 17.
Fomento a la educación financiera



En la implementación de los procesos del NODESS, se ha incorporado a estudiantes de servicio social y residencias profesionales, para la gestión y acompañamiento de los proyectos con las personas que integran los grupos sociales. Como consecuencia de lo anterior han presentado sus trabajos en veranos de investigación nacional del Tecnológico Nacional de México y del programa Delfín, así como la consolidación de su carrera profesional con los resultados en tesis o proyectos productivos para ti-

tulación. En la figura 18 se observa la participación de estudiantes de las Ingenierías en Administración, Gestión Empresarial y Tecnologías de la Información y Comunicaciones. Los proyectos desarrollados han abarcado diversos temas: planes de negocio, diseño de páginas web, campañas promocionales, estrategias de mercadotecnia y planeación estratégica, entre otros. Con los resultados, los estudiantes involucrados han culminado sus procesos de titulación con tesis y otras modalidades.

Otro resultado de impacto es el derivado de la colaboración entre el NODESS y GIRA AC en la implementación del proyecto avalado y aprobado por CONACYT: “Desarrollo de capacidades técnicas, sociales y económicas para la implementación de eco-tecnologías energéticas sustentables en comunidades rurales con enfoque participativo”, presentado en el marco de la convocatoria del Programa Nacional Estratégico de Ciencia, Tecnología y Vinculación con los sectores social, público y privado, y en particular al proceso de evaluación de la Convocatoria 2021-2024 (FOP04-2021-03) “Proyectos nacionales de investigación e incidencia para transitar a un sistema energético social y ambientalmente sustentable”.

En el desarrollo del proyecto se tuvo la participación de los integrantes del equipo operativo en diversas actividades. En su primera etapa, como formadores de promotores en cooperativismo y economía social solidaria, a través del diseño e implementación de un diplomado. En la segunda etapa se desarrollaron capacidades en aspectos financieros, generando modelos adecuados al sector rural, mediante los cuales la ciudadanía pudiera tener un mecanismo para adquirir alguna de las tecnologías energéticas que se les dieron a conocer, para con esto transitar a modelos energéticos sustentables. Finalmente, en un tercer momento se desarrolló la propuesta de una cooperativa de servicios energéticos. Esta estrategia se llevó a cabo satisfactoriamente, generando impacto positivo en los participantes (Figura 19).

Figura 18.
Incorporación del estudiantado en proyectos de ESS



Figura 19.
Fortalecimiento de capacidades
NODESS-GIRA AC.

Impacto de sus alianzas con actores sociales, académicos y gubernamentales.

Una de las alianzas más sólidas que se han concretado es la vinculación con Catolic Relief México (CRS), organismo no gubernamental que inició su labor en 1943, y desde entonces fomenta, desde su acción pastoral, programas de intervención comunitaria con el objetivo de reducir las desigualdades. En su programa de intervención comunitaria, cuenta con diversos proyectos para atender la brecha de desigualdades, atendiendo con toda su experiencia “el proceso de formación de equipos y creación de estrategias de atención,

desde la crisis hasta la transformación social, ha consistido en acercar experiencias probadas de otros países” (CRS, 2023, párr. 14).

Una de esas estrategias es la metodología de cajas de autoahorro y préstamo (ver Figura 20), mediante la cual, y de una manera práctica y centrada en lo cotidiano, se enseña a las personas a generar grupos de ahorro con el enfoque de ayuda mutua. En ese sentido, se logró desarrollar la metodología y conformar diez cajas, en las que los integrantes iniciaron microproyectos o vieron la posibilidad de generar fuentes de ingreso para el crecimiento de sus emprendimientos.

Figura 20.
Capacitación de grupos sociales en la metodología de autoahorro y préstamo



De entre las experiencias relatadas, es importante mencionar que los esfuerzos realizados, por dar cumplimiento a los fundamentos de la ESS, han generado otras satisfacciones, tales como el reconocimiento de otros nodos que, al iniciar su proceso de integración, se han visto en dificultades para realizar gestiones o para identificar cuáles son las carac-

terísticas para invitar aliados, de qué manera integrar su planeación, cómo vincularse con los OSSE, entre otras situaciones y problemáticas que se viven al inicio de las operaciones. Este apoyo ha sido reconocido por el INAES mediante la asignación de una insignia de NODO comprometido (ver figura 21).



Figura 21.
Insignia de reconocimiento a la labor del NODESS Pátzcuaro - Zirahuén

Conclusiones

Los nodos de impulso a la economía social y solidaria no simplemente son espacios físicos o programas de trabajo; son espacios de incubación de emprendedores sociales, en donde se colabora de manera presencial y se combina el acompañamiento técnico con la formación y las acciones que ya se realizan desde lo local o nuevas iniciativas que puedan surgir a partir de los diagnósticos que se desarrollan con los involucrados. La articulación entre gobierno, academia y sociedad no es un lujo o una acción que esté de moda; es una necesidad estratégica para enfrentar sincrónicamente los grandes desafíos, potenciar las capacidades locales, así como reconocer y activar los aportes de cada actor hacia un desarrollo humano colaborativo y territorialmente pertinente.

En el ecosistema de la economía social y solidaria, la academia ocupa un lugar clave como eje articulador de procesos de transformación social, al operar desde la conexión entre el conocimiento, la experiencia, la acción y la formación de agentes de cambio. Lejos de ser solo un observador o ejecutor de programas desde la cátedra, las instituciones

educativas, en general, tienen la posibilidad de ser actores estratégicos y promotores del desarrollo sostenible equitativo y solidario. Desde la función organizacional se puede generar una planeación estratégica local con enfoque global, en la cual se conjuguen los objetivos nacionales con el resultado de los diagnósticos participativos que se desarrollan con los colectivos, de tal manera que haya una coordinación entre lo administrativo y lo operativo.

La formación en competencias de economía social y cooperativismo, entre los actores que liderean los NODESS, es el primer paso para concientizar, motivar y agilizar los resultados que se buscan replicar en los Organismos del Sector Social de la Economía, minimizar la burocracia y establecer acuerdos claros de colaboración. El acompañamiento técnico y metodológico es importante, puesto que se orienta para poder regularizar el emprendimiento que se viene desarrollando desde los saberes y costumbres ya arraigadas, pero que, en una gran mayoría de casos, no han transitado a la formalización de su plan de negocios o a la incorporación en un modelo formalmente constituido.

La integración de redes de colaboración, como vinculación social entre colectivos que desarrollan acciones similares para fortalecerse y generar enlaces de comercialización y difusión de sus productos y servicios, es un tema que avanza lentamente, promover prácticas profesionales, proyectos integradores con aplicación en el entorno rural. Finalmente, incidir en las políticas públicas es de gran relevancia para poder generar promotores y profesionalizar a las juventudes.

Referencias

- Amador Santiago, J. E., Tejeida-Padilla, R., Badillo-Piña, I., & Coria-Páez, A. L. (2023). Una perspectiva sistémica de la Triple Hélice en la innovación social en la Ciudad de México: Revisión de literatura. *Revista de El Colegio de San Luis*, 13(24), 5-34. <https://doi.org/10.21696/rcsl132420231514>
- Cano, D. H. (2020). Territorio, paz y desarrollo: Discusiones conceptuales y producción científica en Colombia (Período 2000-2015). [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/12345>
- Catholic Relief Services. (2023). *México* - Catholic Relief Services. <https://www.crsespanol.org/donde-servimos/america-latina-y-el-caribe/mexico/>
- Gómez, L., & Tacuba, A. (2017). La política de desarrollo rural en México: ¿Existe correspondencia entre lo formal y lo real? *Economía UNAM*, 14(42), 93-117. <https://tinyurl.com/mr5wsnma>
- Gobierno de México. (2025). *Plan Nacional de Desarrollo 2025 - 2030*. <https://www.gob.mx/presidencia/documentos/plan-nacional-de-desarrollo-2025-2030-391771>
- Ibarra, M. R. (2020). Emprendimiento social para el desarrollo comunitario en México: El caso del Centro de Desarrollo Comunitario Sustentable (CEDECOSU) del CREFAL en Pátzcuaro, Michoacán. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553171468070>
- Instituto Nacional de la Economía Social. (2021, mayo 4). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Economía Social? Gobierno de México.
- Llanez, H., y Sacristán, C. (2021). Desarrollo territorial y economía solidaria: Análisis desde el concepto de desarrollo, el medio ambiente y la incorporación de las comunidades en una estrategia de desarrollo territorial. *Tendencias*, 22(1), 254-278. <https://doi.org/10.22267/rtend.202102.163>
- Navarro, J. (2019). Experiencias cognitivas en la interpretación de un mapa dasimétrico de densidad de población para la región Pátzcuaro Zirahuén, Michoacán, México. *Revista cartográfica*, (98), 97-121. <https://doi.org/10.35424/rcarto.i98.143>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). **Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible**. <https://tinyurl.com/7e7bph98>

3

Sección

POLÍTICAS PÚBLICAS Y CALIDAD DE VIDA

Desarrollos y desafíos de la educación para la paz en Buenaventura – Valle del Cauca, Colombia

Eduardo Areiza Lozano
Profesor Universidad del Valle
eduardo.areiza@correounivalle.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9122-1428>

Juan Fernando Guarín Zora
Profesor Universidad del Valle
juan.guarin@correounivalle.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2121-4430>

Resumen

Este capítulo presenta los hallazgos de una investigación cualitativa orientada a analizar los desarrollos y desafíos de la implementación de la educación para la paz en instituciones educativas oficiales del Distrito de Buenaventura, Colombia. El estudio tuvo como propósito comprender las condiciones pedagógicas, institucionales y sociales que inciden en la incorporación de la Cátedra de la Paz y de otros proyectos formativos centrados en la convivencia y la ciudadanía. La metodología adoptada se enmarcó en un enfoque etnográfico, mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, aplicados en doce instituciones educativas tanto urbanas como

rurales. Los resultados evidencian una implementación fragmentaria, sostenida principalmente por el voluntarismo de ciertos actores educativos. Se identifican barreras como la ausencia de lineamientos claros, la escasa formación docente y la falta de articulación curricular, así como experiencias significativas que vinculan la paz con los contextos territoriales. También se constata una fuerte desigualdad entre instituciones urbanas y rurales, especialmente en el acceso a recursos, acompañamiento institucional y visibilidad de sus iniciativas. La investigación concluye que la educación para la paz debe entenderse como una estrategia integral, situada y continua, cuya sostenibilidad depende del fortalecimiento institucional, la coherencia pedagógica y la participación comunitaria.

Palabras clave: educación para la paz, cátedra de paz, convivencia escolar, proyectos pedagógicos, ciudadanía.

Abstract

This chapter presents the findings of a qualitative research study aimed at analyzing the developments and challenges involved in implementing peace education in public educational institutions in the district of Buenaventura, Colombia. The study sought to understand the pedagogical, institutional, and social conditions that influence the integration of the Peace Chair (Cátedra de la Paz) and other educational projects focused on coexistence and citizenship. The adopted methodology followed an ethnographic approach, using semi-structured interviews, focus groups, and document analysis conducted in twelve urban and rural educational institutions. The results reveal a fragmented implementation process, sustained mainly by the commitment and initiative of certain educational actors. Barriers identified include the absence of clear guidelines, limited teacher training, and a lack of curricular integration. However, meaningful experiences were also found that link peace education to specific territorial contexts. Additionally, the study highlights a significant disparity between urban and rural schools, especially regarding access to resources, institutional support, and the visibil-

ity of their initiatives. The research concludes that, in territories affected by multiple forms of violence, peace education must be understood as an integral, context-based, and continuous strategy, whose sustainability depends on institutional strengthening, pedagogical coherence, and active community participation.

Keywords: peace education, peace chair, school coexistence, pedagogical projects, citizenship.

Introducción

En América Latina, la educación adquiere una dimensión significativa: la de constituirse en un campo de disputa simbólica donde se puede sembrar la esperanza, reconstruir la confianza y fortalecer el tejido social. Esto, entendiendo que enseñar no debe limitarse a la transmisión de información, sino posibilitar relaciones basadas en la dignidad, el respeto y la equidad. Así lo señala Henry Giroux (citado en López, 2023), quien manifiesta que una pedagogía crítica debe reconfigurar la escuela como un espacio público democrático que funcione como contrapeso a las formas de dominación y exclusión presentes en la sociedad.

En el contexto colombiano, la educación para la paz adquiere una relevancia particular debido a la prolongada historia de conflicto armado y las persistentes desigualdades sociales. La Constitución Política de 1991 establece en su artículo 22 que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”, y en el artículo 67 señala que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”. Estos mandatos constitucionales han sido desarrollados por la Ley General de Educación

(Ley 115 de 1994), que aborda entre sus fines la formación en valores para la convivencia pacífica.

En este marco, la Ley 1732 de 2014 instituyó la Cátedra de la Paz como obligatoria en todos los niveles educativos, con el objetivo de fomentar una cultura de paz a través de la enseñanza de los derechos humanos, la historia del conflicto armado y la apropiación de mecanismos de resolución de conflictos. Sin embargo, estudios como el de Carreño y Rozo (2020) evidencian que la implementación de esta cátedra ha enfrentado diferentes desafíos, que van desde la falta de formación docente, la escasez de recursos pedagógicos, hasta la resistencia institucional al cambio curricular.

Buenaventura, Distrito Especial del Pacífico colombiano, representa un caso paradigmático de los retos estructurales que enfrentan los territorios históricamente marginados al momento de implementar políticas educativas orientadas a la construcción de paz, pues las instituciones educativas, tanto urbanas como rurales, operan en condiciones materiales precarias, mientras están expuestas a dinámicas de inseguridad, violencia y débil gobernabilidad que existen en el territorio. Al respecto,

se debe considerar que estas condiciones inciden directamente en la calidad del servicio educativo y en los indicadores de permanencia escolar. Esto, teniendo en cuenta que, de acuerdo con la Fundación Empresarios por la Educación (2024), entre los años 2019 y 2022 Buenaventura registró un incremento de 4,3 p.p. en la tasa de deserción en secundaria y del 3,1 p.p. en la tasa de reprobación en primaria, lo que, además de dar cuenta de deficiencias en el sistema educativo local, también permite ver el impacto de factores exógenos como la pobreza, la falta de garantías de seguridad, la presión de economías ilegales y la escasa oferta de oportunidades para los jóvenes.

Adicional a tales limitaciones, el sistema educativo en Buenaventura enfrenta déficits en el acceso a servicios psicosociales y acompañamiento profesional. El informe señala que la escasez de docentes orientadores y profesionales de apoyo psicosocial reduce la capacidad institucional para atender problemáticas relacionadas con la salud mental, la violencia intrafamiliar y la desmotivación estudiantil (Fundación ExE, 2024).

Además de los mandatos constitucionales y desarrollos legislativos en materia de educación para la paz, re-

sulta necesario considerar las condiciones particulares del Distrito Especial de Buenaventura, donde operan 41 instituciones educativas públicas, distribuidas en la zona urbana (21) y en la zona rural (20). En estos escenarios escolares se ha evidenciado un progresivo deterioro del clima escolar, manifestado en la presencia de comportamientos de agresión, intimidación, violencia y acoso entre los estudiantes, situación que no puede comprenderse de manera aislada, sino que debe analizarse en el marco de un contexto territorial atravesado por más de tres décadas de conflicto armado interno, cuyas consecuencias han permeado profundamente las relaciones sociales, las estructuras comunitarias y los espacios institucionales.

Particularmente en este territorio, los hallazgos de investigaciones recientes han revelado que, aunque existen avances puntuales como la participación en procesos de elección estudiantil o actividades impulsadas por ONG, la educación para la paz no se encuentra institucionalizada como un componente transversal del proyecto educativo institucional, ya que en muchas escuelas se delega exclusivamente en los docentes orientadores o se aborda de manera esporádica, sin una planificación co-

herente ni evaluación sistemática de resultados (Castillo et al., 2023).

En este contexto, la importancia del presente estudio radica en su contribución al análisis crítico de las brechas entre el marco normativo y las prácticas reales de educación para la paz en territorios históricamente vulnerados como Buenaventura, toda vez que permite recuperar las voces de los actores educativos, comprender las dinámicas institucionales y territoriales que configuran el problema, y visibilizar experiencias que podrían ser transformadoras. Resulta imprescindible considerar que, entre sus principales limitaciones, se reconoce la dificultad de acceder a información institucional sistematizada sobre los procesos pedagógicos vinculados a la paz, así como el carácter parcial de las prácticas educativas observadas, muchas de las cuales dependen de la voluntad individual de algunos actores.

A nivel teórico conviene esclarecer que la educación, entendida como un proceso de formación humana, trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en un medio de transformación social. Paulo Freire (como se citó en Aguilar, 2020) la concibe como una práctica de libertad, donde los educandos de-

sarrollan una conciencia crítica que les permite intervenir en su realidad para transformarla. En este sentido, la educación, además de ser un mecanismo para la reproducción de estructuras sociales existentes, también posee el potencial de cuestionarlas y modificarlas.

Desde esta perspectiva, la educación se aleja de ser una herramienta neutra o aséptica; se encuentra atravesada por disputas ideológicas; no obstante, también alberga el potencial para subvertirlas. Como señala McLaren (2005), esta busca “desarrollar una conciencia crítica de las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan la vida de las personas, mientras se media la acción para transformar dichas condiciones” (p. 35).

En este horizonte, el vínculo entre educación y paz, entendida en su dimensión positiva como la presencia activa de justicia social, equidad y bienestar colectivo, requiere considerar que esta no es una condición previa al acto educativo, sino su horizonte ético y político. La paz no debe concebirse como una simple ausencia de conflicto, sino como un proceso complejo y permanente de construcción de relaciones justas, horizontales y solidarias (Bautista,

2022). En este sentido, la educación puede y debe actuar como agente dinamizador de esa construcción, en tanto es capaz de cultivar las habilidades, actitudes y valores necesarios para vivir en comunidad, resolver los desacuerdos de forma no violenta y velar por la participación democrática.

De acuerdo con Vargas et al. (2021), la intersección entre educación y paz da lugar a la “educación para la paz”, un enfoque pedagógico que busca desarrollar en los individuos las competencias necesarias para la convivencia pacífica, la resolución no violenta de conflictos y la participación en la construcción de una sociedad justa.

La educación en la paz destaca el fortalecimiento de las relaciones humanas y, por tanto, el reconocimiento de la especie humana como una comunidad. Así, se reconoce como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundado en el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. En consecuencia, la educación para la paz busca desarrollar de manera continua y permanente actitudes y conductas coherentes con la justicia, el respeto, la tolerancia, el

diálogo, la resolución y transformación de conflictos; asimismo, incide en la formación de libertades. (Vargas et al., 2021, p. 51)

En sus aportes, Contreras et al. (2021) proponen que la educación, orientada a la ciudadanía, debe articularse con el principio del reconocimiento, ya que este mecanismo permite una comprensión compleja del sujeto al superar visiones deterministas propias de la modernidad. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se configura como una dimensión política, pero, además, como un espacio de encuentro consigo mismo y con los otros, lo cual favorece la construcción de subjetividades políticas y el fortalecimiento de los vínculos sociales.

En consonancia con lo anterior, los autores destacan la necesidad de reconocer y fortalecer los aportes, tanto de los espacios académicos formales como informales, en los procesos de formación ciudadana. Por ello, enfatizan en la necesidad del diseño e implementación de programas y proyectos educativos que acompañen de forma continua al sujeto a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo, integrando también los aprendizajes que surgen en escenarios comunitarios y de participación social (Contreras et al., 2021).

Así, es posible afirmar que la educación para la paz constituye una apuesta ética, política y pedagógica transformadora, que requiere ser entendida como una práctica contextualizada en entornos específicos, capaz de interpelar las realidades históricas, culturales y sociales que habitan los territorios. La reflexión teórica expuesta hasta aquí permite comprender que no se trata de enseñar sobre la paz, sino de construirla colectivamente en el proceso mismo de educar. Desde esta perspectiva, resulta pertinente examinar cómo se ha venido implementando y estudiando la educación para la paz en otros contextos educativos del país.

La investigación desarrollada por García et al. (2020) en el contexto educativo español, basada en la revisión de literatura académica sobre educación para la paz, cultura de paz y educación social escolar, plantea que la escuela debe ser concebida como un espacio comunitario abierto, capaz de irradiar procesos de construcción de paz más allá del currículo formal, y de generar acciones educativas que integren a los agentes familiares y sociales del entorno. En esa medida, las autoras proponen la incorporación del educador social como actor clave en la planificación, implementación y evaluación

de programas de convivencia, resolución de conflictos y cultura democrática, de manera que se reemplacen las intervenciones aisladas o meramente declarativas.

Por su parte, Carreño y Roza (2020), en una investigación realizada a través de una revisión sistemática de literatura, enfocada en estrategias educativas para la convivencia y la paz entre 2013 y 2017, logran identificar que, a pesar del respaldo normativo de la Cátedra de la Paz en Colombia, su aplicación en las aulas ha sido parcial y fragmentada. Entre los principales obstáculos destacan la falta de formación docente específica, la escasez de recursos pedagógicos adecuados y la ausencia de un acompañamiento institucional continuo. A su vez, los autores evidenciaron una percepción errónea por parte de algunos equipos directivos y docentes, quienes consideran que abordar temas relacionados con la paz, en asignaturas como Sociales o Ética, es suficiente para cumplir con los objetivos de la política, sin integrarla de manera transversal en el currículo escolar.

Un estudio empírico comparable que refuerza la pertinencia de esta

investigación es el desarrollado por Gómez y Rodríguez (2021), quienes analizaron los desafíos que enfrentan las instituciones educativas del municipio de Tumaco, Nariño, otro territorio históricamente afectado por el conflicto armado y la exclusión estatal, quienes por medio de un enfoque cualitativo, centrado en el trabajo con comunidades escolares, evidencian que la violencia estructural y la presencia de actores armados deterioran las condiciones materiales del sistema educativo, mientras afectan directamente las relaciones pedagógicas, la convivencia escolar y el sentido mismo de la escuela como espacio protector.

Uno de sus principales hallazgos señala que las políticas educativas en clave de paz suelen quedarse en el plano formal, sin consolidarse como prácticas vivas, articuladas ni sostenibles dentro del proyecto educativo institucional, lo que coincide con lo observado en Buenaventura, donde la implementación de la educación para la paz se encuentra debilitada por la fragmentación institucional, la falta de continuidad de los proyectos pedagógicos y la baja apropiación de este proceso por parte de los docentes.

Desde una perspectiva estructural, Contreras et al. (2021) sostienen que la educación para la paz en Colombia requiere ser concebida como una política pública que articule las dimensiones curricular, institucional y comunitaria, específicamente en zonas que enfrentan procesos de posconflicto o de violencia persistente. Por lo tanto, los proyectos pedagógicos orientados a la paz deben superar una visión simbólica o moralizante, y situarse en prácticas educativas concretas, sostenidas y adaptadas a los contextos específicos donde se desarrollan.

Con base en lo planteado, este capítulo tiene como propósito analizar, desde un enfoque cualitativo y etnográfico, los desarrollos y desafíos que enfrentan las instituciones educativas oficiales del Distrito Especial de Buenaventura en la implementación de la Cátedra de la Paz y de los proyectos pedagógicos orientados a la educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Para ello, se abordan tres dimensiones interrelacionadas: la incorporación curricular y metodológica de la Cátedra de la Paz; el diseño y ejecución de proyectos formativos centrados en la convivencia escolar y la formación ciudadana; y, finalmente, las estrategias institucionales adoptadas para prevenir, tramitar y transformar los conflictos en el ámbito educativo.

Metodología

Este artículo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de corte exploratorio-descriptivo y diseño sincrónico, orientado a comprender las condiciones institucionales, pedagógicas y sociales que inciden en la implementación de la educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía en las instituciones educativas del Distrito de Buenaventura. Por tanto, este abordaje permitió una aproximación holística al fenómeno de estudio, y esto fue posible gracias a que se privilegiaron las voces y experiencias de los distintos actores educativos involucrados (Caïs et al., 2014; Garcés y Duque, 2007).

El trabajo de campo se realizó en 12 instituciones educativas oficiales, ocho de ellas ubicadas en el casco urbano y cuatro en zonas rurales del Distrito (ver Tabla 24). En ese sentido, la selección de estas instituciones se llevó a cabo mediante muestreo por conveniencia, al igual que empleando criterios de antigüedad institucional, mayor cantidad de matrícula en el último periodo académico y disposición manifiesta por parte de sus directivos para participar en el estudio. La intención detrás de esto fue que el procedimiento permitiese garantizar una representati-

vidad territorial y operativa adecuada, y que al mismo tiempo respondiera a la necesidad de captar diversidad en los contextos escolares, lo que además fue fundamental para el propósito analítico de la investigación.

Tabla 23.
Instituciones educativas participantes en el estudio según nivel académico y ubicación geográfica

Nombre de la Institución	Nivel Académico	Zona
Institución Educativa Rosa Zarate de Peña	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media	Rural
Institución Educativa San Antonio	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media	Rural
Institución Educativa Técnica Comercial Francisco Javier Cisneros	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media	Rural
Institución Educativa Esther Etelvina Aramburo	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media	Rural
Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros	Preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y formación docente	Urbana
Institución Educativa General José María Cabal	Preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y educación para adultos	Urbana
Institución Educativa Pascual de Andagoya	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media	Urbana
Instituto Técnico Industrial Gerardo Valencia Cano	Preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y educación para adultos	Urbana
Institución Educativa Técnica Comercial Teófilo Roberto Potes	Preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y educación para adultos	Urbana
Institución Educativa Liceo del Pacífico	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media	Urbana
Institución Educativa Técnica Comercial Las Américas	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media	Urbana
Institución Educativa Pablo Emilio Carvajal	Preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y educación para adultos	Urbana

Por otra parte, la recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, instrumentos que facilitaron una exploración profunda de los sentidos, significados y valoraciones (Muñoz, 2020), que los participantes atribuyen a la educación para la paz en sus instituciones. A partir de allí, las entrevistas se aplicaron a rectores, coordinadores, docentes de aula, docentes orientadores, padres de familia, jefes de zona educativa y estudiantes de secundaria (estos últimos, personeros, contralores escolares o integrantes de los comités escolares de convivencia). En total, se realizaron 45 entrevistas individuales y 15 grupos focales distribuidos entre los diferentes actores, según su rol y naturaleza de participación institucional, en los que participaron 12 rectores, 12 coordinadores, 52 docentes de área, 6 docentes orientadores, 40 estudiantes, 13 padres de familia y 5 jefes de zona educativa. Los criterios de inclusión de los participantes se establecieron a partir de su capacidad para brindar información directa, relevante y contextualizada sobre las temáticas abordadas, en razón de su función dentro de las instituciones y su vínculo con los procesos de educación para la paz.

En relación con los instrumentos de recolección, hay que agregar que estos fueron diseñados y organizados en bloques de preguntas que abordaban las temáticas de: desarrollo e implementación de la Cátedra de la Paz y proyectos pedagógicos institucionales para la convivencia y la ciudadanía. Asimismo, todas las entrevistas y grupos focales fueron grabadas en audio, previa autorización verbal y escrita de los participantes, y posteriormente transcritas para garantizar la fidelidad del material empírico. Luego, con la intención de sistematizar, organizar y analizar la información recolectada, se utilizó el software Atlas.ti, mediante el cual se realizó un proceso de codificación inductiva con base en los objetivos de investigación, proceso que se estructuró de forma jerárquica e incluyó fragmentos textuales que permitieron el análisis interpretativo y la argumentación posterior.

Por último, se resalta que se aplicaron criterios de rigurosidad propios del paradigma interpretativo, como la triangulación de fuentes, la saturación teórica de categorías emergentes y la validación cruzada de hallazgos, mediante el contraste de perspectivas entre actores diversos y literatura de valor que permitiese ampliar el espectro de análisis e in-

interpretación, como lo presenta Monteagudo (2001). De este modo, se optó por una comprensión situada y profunda del objeto de estudio, sin recurrir a procedimientos cuantitativos, dado que la finalidad era interpretar, más que medir, los procesos educativos que configuran las prácticas escolares orientadas a la paz y la convivencia en contextos de alta complejidad social como lo es el de Buenaventura.

Resultados y discusión

Implementación de la Cátedra de Paz en las instituciones educativas públicas de Buenaventura, Valle del Cauca

La implementación de la Cátedra de Paz en las instituciones educativas de Colombia constituye uno de los principales mecanismos pedagógicos para la construcción de una cultura de paz, en contextos marcados por el conflicto armado y la desigualdad histórica. Esta iniciativa surge a partir de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que establecen la obligatoriedad de incluir la Cátedra de Paz como espacio curricular en todos los niveles de la educación formal, con el propósito de fomentar en los estudiantes valores como el respeto, la tolerancia, la participación y la resolución pacífica de los conflictos.

El análisis de este objetivo se desarrolló a partir de seis categorías de análisis definidas con base en los referentes teóricos y los lineamientos de política pública: diseño, currículo, enfoques pedagógicos, implementación institucional, cambios observables y retos persistentes, las cuales permitieron sistematizar e interpretar la información recolectada a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a rectores, coordinadores, docentes, orientadores y estudiantes de distintas instituciones educativas del Distrito Especial de Buenaventura.

A continuación, se sintetizan las seis categorías de análisis empleadas en este estudio, junto con sus respectivos subtemas y una breve descripción de los hallazgos asociados. Se ofrece al lector una visión panorámica y estructurada del análisis cualitativo realizado, facilitando la comprensión de los principales focos de observación, así como de los elementos comunes y diferenciales identificados entre las instituciones participantes (ver Tabla 25).

Figura 24. Categorías de análisis y hallazgos sobre la Cátedra de Paz en instituciones educativas

Categoría	Subtemas identificados	Hallazgos
Diseño	Autogestión de contenidos, falta de lineamientos.	Las escuelas improvisan contenidos sin formación clara.
Currículo	Limitaciones técnicas, subordinación a otras áreas.	La Cátedra de Paz no se consolida como asignatura independiente.
Enfoques pedagógicos	Participativos vs. mecánicos.	Hay una gran variabilidad en las estrategias didácticas empleadas.
Implementación	Fragmentación institucional, voluntarismo docente.	No existen rutas institucionales ni planes concertados.
Cambios	Sensibilización, cultura del diálogo.	Se reportan algunos cambios actitudinales incipientes.
Retos	Recursos, formación, evaluación.	Persisten barreras estructurales y metodológicas.

Diseño

La primera categoría abordada en este análisis es la de diseño, entendida como el conjunto de decisiones pedagógicas, metodológicas y organizativas que orientan la planificación e integración de la Cátedra de Paz en el marco institucional, en la cual se materializa la intención nor-

mativa en formas concretas de implementación, las cuales varían significativamente entre instituciones según sus recursos, capacidades formativas y niveles de apropiación del enfoque de educación para la paz (Rivas et al., 2019).

Un primer aspecto identificado es que algunas instituciones han intentado desarrollar propuestas propias con base en orientaciones generales del Ministerio de Educación. Desde la perspectiva de los coordinadores, quienes fueron los más detallados con este proceso, fue posible conocer una problemática estructural reiterada por distintos actores institucionales.

Hay que serle sincero, en algunas instituciones no hemos recibido orientaciones sobre cátedra de paz. En muchos casos, nos apoyamos únicamente en la información que logramos encontrar por nuestra cuenta, a veces llegan orientaciones muy generales, que no se ajustan del todo a nuestras realidades. Cómo vivimos el conflicto en nuestro día a día, recurrimos a ejemplos cotidianos para tratar los temas relacionados con la paz, pero sin una guía. Yo considero que, como instituciones educativas, deberíamos revisar, ajustar y concretar conceptos y situaciones específicas que nos permitan abordar adecuadamente esta temática dentro del espacio académico (Comunicación personal, coordinador R. Z., 2022).

Lo dicho refleja una realidad que da cuenta de la existencia de un desfase entre las directrices normativas y las condiciones reales de aplicabilidad en contextos escolares atravesados por la precariedad institucional. Según Carreño y Roza (2020), uno de los principales obstáculos para la implementación de la Cátedra de Paz es la ausencia de orientaciones pedagógicas contextualizadas, lo que obliga a los docentes a asumir la tarea de diseño curricular sin apoyo técnico ni formación previa. Al respecto, García et al. (2020) afirman que para que la educación para la paz sea efectiva debe construirse con base en la realidad social del territorio y no simplemente trasladando modelos abstractos.

En ausencia de una ruta metodológica clara y situada, las instituciones recurren a fuentes oficiales generales, pero su apropiación no siempre resulta sencilla ni sistemática. Así lo señala un coordinador entrevistado:

Aquí se diseñó trayendo y descolgando los temas que tiene el Ministerio de Educación, en la página de Colombia Aprende y, a través de ella, pues se han ido ajustando a la realidad institucional. Como ahí hay una página del Ministerio y eso hay que enton-

ces llevarlo al contexto regional, irlo adaptando y son cosas que se van dando, y poco a poco los temas se van desarrollando debido a la vida cotidiana (Comunicación personal, E2, 2022).

Al respecto, Contreras et al. (2021) advierten que la transferencia mecánica de contenidos, sin una mediación pedagógica crítica, puede conducir a una reproducción vacía de conceptos que no dialogan con la experiencia vital de los estudiantes.

Otro aspecto crítico que emerge en el proceso de implementación de la Cátedra de Paz, en las instituciones educativas públicas de Buenaventura, es la limitada capacidad institucional para consolidar este componente como un proceso estructurado: “¿Por qué no la trabajamos como una cátedra? Porque no teníamos, ni tenemos los recursos. Ni tenemos, digamos, los espacios, para aglutinar todo el proceso” (Comunicación personal, coordinador E02, 2022). Este testimonio expresa de manera directa cómo las condiciones materiales y organizativas afectan la posibilidad de configurar la Cátedra de Paz como un eje transversal, estable y formalizado dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Resulta menester considerar que la falta de recursos y de espacios asignados no se refiere solamente a la infraestructura física, sino, además, a la ausencia de tiempos académicos definidos, de personal capacitado y de mecanismos de seguimiento y evaluación. En ese sentido, la implementación de la Cátedra se ve relegada a iniciativas voluntaristas o actividades puntuales, sin consolidarse como un proceso educativo con continuidad y proyección.

Currículo

La segunda categoría de análisis corresponde al Currículo, entendido como el campo donde se expresan las prioridades educativas de una institución y se disputan los sentidos de la formación escolar (Rodríguez et al., 2017). En este nivel, se hace evidente cómo la Cátedra de Paz ha sido, en muchas ocasiones, incorporada de manera periférica o subordinada a otras asignaturas, expresando una tensión entre los modelos de formación productivista y los enfoques pedagógicos orientados a la ciudadanía crítica, la convivencia y los derechos humanos. Un ejemplo de ello es lo mencionado por uno de los docentes entrevistados:

Nuestro plan de estudio es muy limitado porque como el colegio es industrial, entonces el 20% de la asignación lo tenemos que dedicar al área industrial. A veces se crean cátedras, todas las que usted pueda nombrar desde cada una de las asignaturas, pero no podemos trabajarlas como un área o como una asignatura; se deben trabajar unidas, en este caso de Ciencias Sociales. (Comunicación personal, docente ITI, 2022)

Es evidenciable que existe un choque entre el modelo de educación para la producción y el propósito transformador de la educación para la paz, pues, en este caso, la estructura curricular vigente prioriza contenidos ligados al desarrollo económico, técnico y laboral, reduciendo los márgenes para abordar de manera sistemática y reflexiva procesos formativos orientados a la ciudadanía, la memoria y la reconciliación. En otras palabras, se impone una lógica de la eficiencia sobre una lógica del cuidado, de la convivencia o de la ética pública. Según Muñoz et al. (2022), el currículo escolar en Colombia tiende a reproducir un enfoque instrumentalista de la educación que deja por fuera dimensiones esenciales para la consolidación de

una cultura de paz, como el pensamiento crítico, la gestión emocional y la justicia social y, cuando se subordinan las áreas humanas a los objetivos productivos, la escuela deja de ser un escenario de transformación.

Otro ejemplo de lo mencionado lo refiere un coordinador de otra institución educativa, quien permite evidenciar que la cátedra no se constituye como un espacio autónomo con identidad pedagógica y evaluativa propia, sino que es absorbida por áreas ya consolidadas, como Ciencias Sociales, lo que puede diluir su intencionalidad y profundidad.

Nosotros lo hemos asignado como actividad dentro del currículo del departamento de sociales y le hemos marcado en el currículo unos tiempos y unos espacios para eso. Entonces, por ejemplo, Cátedra de Paz se trabaja en Sociales, de sexto a octavo. (Comunicación personal, E02, 2022).

Lo que se enseña sobre convivencia, resolución de conflictos o ciudadanía se subsume dentro de marcos disciplinares que no siempre priorizan estos contenidos, y aunque la asignación de tiempo y espacio dentro del área representa un avance fren-

te a contextos donde la cátedra ni siquiera figura en el plan de estudios, su ubicación subordinada refuerza su carácter periférico dentro de las prioridades formativas institucionales. Hernández (2019) argumentan que, para que la Cátedra de Paz tenga impacto real en las prácticas escolares, debe pensarse como un componente transversal y estructurado, con metodologías diferenciadas, criterios de evaluación propios y mecanismos de seguimiento.

De manera general, mayoritariamente se concreta que, en la práctica, la Cátedra de Paz no ha sido consolidada como un componente curricular estructurado, sino que su abordaje depende de la interpretación que docentes y estudiantes hagan dentro de áreas como Ética, Sociales o Constitución. Tanto la mirada institucional como la percepción estudiantil reflejan una situación común: la Cátedra de Paz está presente, pero como contenido disperso, instrumental y ocasional.

Nosotros lo vemos en Sociales y en Ética y Valores. Se puede decir, entonces, que Cátedra de Paz es transversal a las áreas de Ciencias sociales. Vemos mucho lo que es la constitución y vemos mucho lo que es el gobierno; en-

tonces, ahí agregamos toda la opinión de nosotros sobre el gobierno... Hay mucho de la Cátedra de Paz en la Ética. (Comunicación personal, E10 2022).

La falta de delimitación curricular impide avanzar hacia una pedagogía de la paz sistemática, lo cual se traduce en esfuerzos fragmentarios, experiencias desiguales entre grupos y ausencia de criterios para evaluar impacto (Echeverry et al., 2020). Esta revisión indica que lo que se enseña depende de lo que el docente disponga integrar en su planeación, lo que deja la formación en competencias ciudadanas y resolución de conflictos a merced de voluntades individuales.

Enfoques pedagógicos

La tercera categoría de análisis se centra en los enfoques pedagógicos adoptados por las instituciones para abordar la Cátedra de Paz, entendidos como el conjunto de principios, estrategias y metodologías que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rivas et al., 2019). Aquí se determina la manera en que los estudiantes los apropian, cuestionan o resignifican en función de su contexto.

Tabla 25.
Formas de implementación de la Cátedra de Paz en instituciones educativas

Institución	Enfoque
Institución Educativa Rosa Zarate de Peña	Integración de la Cátedra de Paz en Cátedra Afro; análisis del conflicto desde experiencias comunitarias.
Institución Educativa San Antonio	Énfasis en aplicación práctica de valores y convivencia desde la experiencia estudiantil; enfoque vivencial.
Institución Educativa Técnica Comercial Francisco Javier Cisneros	Énfasis en derechos y deberes con perspectiva lúdica.
Institución Educativa Esther Etelvina Aramburo	Resolución de conflictos y convivencia escolar a partir de casos reales; participación en gobierno escolar.
Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros	Enseñanza transmisiva de contenidos legales y temas sociales.
Institución Educativa General José María Cabal	Enfoque étnico y legal; trabajo con filosofía ancestral, derechos humanos, etnoeducación y diálogo.
Institución Educativa Pascual de Andagoya	Revisión de manual de convivencia y conceptos básicos de moral, identidad y valores sociales.
Instituto Técnico Industrial Gerardo Valencia Cano	Articulación entre Cátedra de Paz y Constitución Política; reflexión sobre derechos y deberes.
Institución Educativa Técnica Comercial Teófilo Roberto Potes	Temáticas de ciudadanía, culturas y filosofía; mezcla con contenidos de Cátedra Afro.
Institución Educativa Liceo del Pacífico	Énfasis normativo y constitucional; referencia a contenidos afrocolombianos.
Institución Educativa Técnica Comercial Las Américas	Abordaje desde el contexto familiar y social; énfasis en el entorno del estudiante.
Institución Educativa Pablo Emilio Carvajal	Reflexión sobre la Constitución como base para visibilizar derechos y deberes desde la escuela.

Al observar la distribución de enfoques pedagógicos, en relación con la zona geográfica de las instituciones educativas participantes, es posible identificar ciertas tendencias que reflejan cómo el contexto territorial incide en la manera en que se implementa la Cátedra de Paz. En las instituciones rurales, por ejemplo, se evidencia una orientación marcadamente situada, vivencial y alineada a la transformación del entorno inmediato. En contraste, las instituciones ubicadas en zonas urbanas presentan una diversidad más amplia, pues van desde prácticas repetitivas y transmisivas hasta aproximaciones más estructuradas y críticas. No obstante, predomina una implementación formalista de la Cátedra de Paz, centrada en la reproducción de normas, el estudio de artículos constitucionales o la lectura del manual de convivencia.

Pese a estas diferencias, tanto en zonas rurales como urbanas, se evidencia una fuerte dependencia del criterio individual del docente o del coordinador que lidera el proceso, lo que sugiere que más allá de la localización geográfica existe una deuda institucional en términos de formación docente, planeación curricular y seguimiento de los procesos educativos relacionados con la paz.

Implementación

Esta categoría hace referencia a las formas en que se pone en práctica dicha cátedra dentro de las dinámicas escolares cotidianas, bien sea como asignatura, proyecto transversal o componente integrado en otras áreas (Rodríguez et al., 2017). Analizar este componente facilita la identificación de, por un lado, los niveles de apropiación pedagógica y, al mismo tiempo, de los obstáculos y las iniciativas que emergen en contextos en donde se presentan escenarios de vulnerabilidad como Buenaventura, en donde las instituciones, como bien se ha dejado saber a lo largo del artículo, enfrentan múltiples desafíos estructurales.

Ahora bien, en general, los hallazgos evidencian una diversidad de formas de implementación, pues se encontró que, en algunos casos, la Cátedra de Paz aparece como un espacio formal con tiempo asignado; en otros, como un proyecto pedagógico intermitente o una serie de actividades integradas en asignaturas como Ciencias Sociales, Ética o Religión, de modo que esta fragmentación denota una ausencia de lineamientos curriculares consolidados y una alta dependencia de la voluntad individual de rectores, docentes o

coordinadores y demás funcionarios implicados. Un ejemplo de ello se expone a continuación:

En la Cátedra de Paz se trabaja transversalizado, porque, a pesar de que ya la determinaron como una asignatura, nosotros no la tenemos separada Cátedra de Paz, sino que se hace dentro del área de Ética, Religión y la parte pedagógica. A la hora de implementarlo no hay una única manera; eso depende desde qué mirada se trabaje. (Comunicación personal, E03, 2022).

Esta afirmación ilustra una de las principales debilidades de la implementación: la falta de una hoja de ruta clara y compartida entre los actores institucionales. En ese sentido, hay que resaltar que autores como Carreño y Rozo (2020) destacan que uno de los factores que impide la consolidación de una pedagogía para la paz sistemática es la ausencia de estructuras curriculares que se articulen efectivamente con los demás contenidos, lo cual da lugar a esfuerzos aislados y muchas veces inconexos con los propósitos formativos de la Ley 1732 de 2014 y en general con lo que se busca lograr a través o a partir de la Cátedra.

Por otro lado, ha sido posible identificar que, a pesar de la disposición de los equipos docentes, la falta de flexibilidad en la carga horaria, las restricciones curriculares y la ausencia de una asignación institucional clara para la Cátedra de Paz termina por relegarse a un espacio secundario, sin autonomía ni desarrollo metodológico propio. Así lo señaló uno de los coordinadores entrevistados.

Llegamos muy emocionados a la institución; pero, cuando nos dijeron que como una cátedra no podía estar, que debía manejarse transversalmente en el área de democracia, nos quedamos frenados... no hay espacio, no es que desde lo administrativo no se quiera, simplemente no hay espacio. Nos dijeron que cuando armáramos la malla, en el área democracia mezcláramos temas con temáticas de Cátedra de Paz. El rector nos compró una serie de textos escolares. Desde ahí nosotros estamos haciendo lo que podemos en 50 minutos. (Comunicación personal, E02, 2022).

Este tipo de situaciones también reflejan lo que Contreras et al. (2021) denominan como la necesidad de asumir la educación para la paz como una política pública estructu-

ral que articule dimensiones curriculares, institucionales y comunitarias. En la práctica, esto requiere que las instituciones desarrollen condiciones pedagógicas y administrativas que favorezcan procesos formativos sostenidos y evaluables. Resulta imprescindible considerar que, para que la educación para la paz trascienda el plano simbólico y se traduzca en transformaciones reales, se requiere planificación coherente, continuidad metodológica y un horizonte político-pedagógico compartido por toda la comunidad educativa.

Cambios

Esta categoría corresponde a los cambios observables en las instituciones educativas, tras la implementación de la Cátedra de Paz, en busca de identificar transformaciones tangibles o simbólicas en las dinámicas escolares, tanto a nivel institucional como en las prácticas cotidianas de los actores educativos con el fin de examinar si, más allá de la incorporación normativa de la Cátedra, se han generado efectos concretos en la convivencia escolar, en las relaciones entre estudiantes y docentes, en la participación democrática o en la manera en que se abordan los conflictos dentro del entorno educativo.

En esta revisión, algunos actores educativos reportan cambios perceptibles en el comportamiento estudiantil, particularmente en lo relacionado con la resolución de conflictos, la convivencia escolar y el tránsito entre niveles educativos, lo que puede entenderse como manifestaciones de lo que Galtung (1996) define como “paz positiva”: transformación progresiva de las relaciones hacia formas más justas, solidarias y equitativas, tal y como se evidencia en lo manifestado por uno de los coordinadores entrevistados: “Ha incidido bastante, porque muchos de estos conflictos, que se forman entre los estudiantes, se tratan dentro de la Cátedra” (Comunicación personal, E06, 2022).

Otro aporte similar, refuerza la idea de que la continuidad en el abordaje de temas de paz, tolerancia y convivencia genera transformaciones graduales, pero sostenidas en las actitudes del estudiantado. Como lo explica:

Hemos notado ciertos cambios en el comportamiento de los estudiantes a medida que transitan de un nivel académico a otro. Nosotros aspiramos a que ese proceso formativo genere efectos desde el paso de quinto a sexto grado,

y posteriormente hasta noveno. No afirmamos que la Cátedra de Paz sea el único factor determinante de estos cambios, pero sí consideramos que hablarles a los estudiantes de forma constante y desde un área específica sobre temas como la tolerancia, el respeto y la convivencia hace parte de estos avances. De hecho, los mayores conflictos se presentan en los grados inferiores; en los superiores, observamos comportamientos más respetuosos. (Comunicación personal, E02, 2022).

De acuerdo con lo planteado por Díaz y Terrén (2021), los procesos de formación para la paz requieren de continuidad y coherencia en el tiempo, puesto que solo así logran incidir en la subjetividad y en las prácticas cotidianas de los estudiantes, de modo que la educación para la paz debe constituirse como una pedagogía estructurada, articulada al currículo, que dialogue con las realidades concretas de los sujetos educativos.

Por otro lado, la voz estudiantil también ofrece pistas clave para comprender el impacto de estas intervenciones. Un alumno de la Institución Educativa José María Cabal señala:

Realmente ha dado un buen fruto porque antes a cada ratico los estudiantes peleaban y gracias a uno de los docentes que se encargó de esto se han podido arreglar ese tipo de problemas. Él se sienta con los estudiantes y les habla de paz. Yo puedo decir que han disminuido de cierta manera los casos de violencia por la concientización que adquieren las personas. (Comunicación personal, E11, 2022).

Este tipo de aportes dan fuerza al papel transformador del educador como mediador cultural. Sin embargo, es necesario reconocer que esto no responde únicamente a la existencia de la Cátedra de Paz como contenido curricular, sino a la forma en que es apropiada, encarnada y sostenida por los actores educativos en escenarios concretos. En ese sentido, los resultados positivos reportados en los casos citados se consolidan como las expresiones de una pedagogía situada que ha logrado conectar con las necesidades reales del contexto.

Retos

A partir del análisis de las entrevistas, realizadas en las doce instituciones educativas oficiales partici-

pantes, fue posible identificar una serie de retos comunes que obstruyen la implementación sostenida de la Cátedra de Paz, los cuales dan luces acerca de aquellas limitaciones estructurales, pedagógicas y culturales que persisten en el territorio. En ese sentido, en la tabla 27 se presentan los retos más representativos, acompañados de una breve descripción contextual que da cuenta de su expresión concreta en las instituciones abordadas.

Figura 26.
Retos compartidos en la implementación de la Cátedra de Paz en instituciones educativas de Buenaventura

Reto	Descripción contextual
Enfoque excesivo en resultados académicos estandarizados	La presión por obtener buenos resultados en las pruebas ‘Saber’ desvía la atención de los procesos de desarrollo de los estudiantes, y esto limita el trabajo en competencias ciudadanas y afectivas. Por lo tanto, desplaza a la Cátedra de Paz a un segundo plano dentro del currículo.
Débil apropiación institucional del enfoque de paz	A pesar de estar incluida en algunas mallas curriculares, en varias instituciones la Cátedra de Paz se trabaja de manera transversal o esporádica; es decir, sin consolidarse como un eje articulador.
Desigualdad territorial en el acceso a estrategias educativas	Los jefes de zona educativa evidencian que las instituciones rurales, como las de comunidades afro o indígenas, enfrentan mayores dificultades para implementar proyectos educativos de paz debido principalmente a la falta de recursos y visibilidad institucional, por lo que, a pesar de contar con proyectos etnoeducativos de mucho valor, estos no siempre son reconocidos ni fortalecidos por las instancias oficiales.

Estos retos, diversos en su manifestación, son el reflejo de una problemática compartida que requiere de respuestas articuladas entre las instituciones educativas, las entidades territoriales y el Ministerio de Educación Nacional. Es posible que superarlos implique un reconocimiento de las particularidades del contexto bonaverense, que permita avanzar en aspectos como la formación docente, en la garantía de recursos adecuados y en temas de fortalecimiento del acompañamiento institucional, de manera que esto haga posible que la Cátedra de Paz no sea un componente aislado o residual y, por el contrario, pueda convertirse en un eje transversal del proceso educativo orientado a la transformación social.

Proyectos pedagógicos de educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía en Buenaventura

En Colombia, los proyectos pedagógicos son una estrategia con la que se busca contribuir a la formación y desarrollo integral de los estudiantes de los niveles preescolar, básico y medio, fomentando habilidades prácticas, trabajo en equipo, capacidad de investigación y resolución de problemas, creatividad, formación ética y moral, y prácticas democráticas,

entre otros procesos (Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación). Estos proyectos se definen como actividades planificadas para el abordaje, de manera transversal, de temas esenciales relacionados con la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación en los valores humanos, temas que deben estar alineados con los objetivos del Proyecto Educativo Institucional – PEI (Decreto 1860 de 1994).

Respecto a esta responsabilidad, los directivos y docentes de siete de las doce instituciones participantes de la investigación manifestaron que en estos establecimientos educativos están implementando proyectos pedagógicos para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Sin embargo, en el marco de la ejecución de la investigación no se logró obtener información documental o escrita de los mismos. La información recopilada se basó únicamente en declaraciones orales durante las entrevistas, donde se mencionaron los nombres y propósitos generales de los proyectos pedagógicos aparentemente activos. No obstante, el análisis posterior reveló que, en la

práctica, estas iniciativas parecen consistir más en acciones o actividades específicas y aisladas, orientadas a promover aprendizajes específicos y mejorar habilidades sociales entre los estudiantes. Un ejemplo de ello fue lo mencionado por uno de los entrevistados: “La verdad, no le voy a mentir, porque si usted me pide ahora tráigame un proyecto, su proyecto pedagógico de la paz, de la convivencia, no lo tenemos” (Comunicación personal, coordinador T.R Potes, 2022).

Aquí se presenta una muestra del carácter marginal que adquiere esta línea formativa dentro de la vida escolar; y, como resultado, no logra consolidarse como una política escolar coherente. Por el contrario, se reproduce la percepción de que la educación para la paz constituye una actividad complementaria, esporádica o secundaria, desvinculada de las prioridades curriculares y organizativas, de modo que se refuerza lo que otros estudios han señalado. La educación para la paz continúa siendo percibida como un “complemento” opcional y no como un eje estructurante del proyecto pedagógico institucional (Giraldo, 2023).

Adicionalmente, se evidencia una fuerte dependencia de las iniciativas

personales, ya que suelen estar lideradas por un único docente, generalmente del área de Ciencias Sociales o de la orientación escolar, lo que dificulta su sostenibilidad y articulación curricular. Así lo señaló uno de los docentes entrevistados:

En el bachillerato sí se trabaja la Cátedra de Paz, pero no como un proyecto formal, más bien como algo que se integra a otras asignaturas. El problema es que, cuando esa hora asignada no queda bajo la orientación del área de Ciencias Sociales, la intención pedagógica se pierde. (Comunicación personal, E07, 2022).

El hallazgo principal que aquí se contiene es que en las instituciones educativas de Buenaventura no existen proyectos pedagógicos de educación para la paz formalizados, consolidados o articulados de manera institucional; lo que se encuentran son acciones sueltas, desarrolladas de forma reactiva y fragmentaria frente a contextos marcados por la exclusión, la conflictividad social y la precariedad estructural. Al indagar en los mecanismos de ejecución, evaluación o retroalimentación, se evidencia que estos no superan la fase diagnóstica o consisten en talleres aislados. Esta desconexión entre

el “decir” institucional y el “hacer” pedagógico evidencia la necesidad de fortalecer la planificación, el seguimiento y la sistematización, tal como lo señalan Contreras et al. (2021), quienes destacan que toda propuesta formativa transformadora requiere una estructura que combine sentido ético, coherencia pedagógica y mecanismos de verificación.

Al respecto, resulta menester considerar que la educación en contextos de colonialidad y desigualdad debe partir del reconocimiento de las memorias colectivas, las epistemologías subalternas y las prácticas de resistencia locales, como claves para una transformación real y no simbólica (Walsh, 2021). Cabe resaltar que el hecho de que las instituciones carezcan de institucionalización plena, presupuestos asignados o acompañamiento continuo desde la Secretaría de Educación, evidencia una contradicción persistente: mientras los discursos sobre paz y ciudadanía se instalan en la agenda nacional, su operativización en territorios periféricos sigue dependiendo de voluntades individuales o apoyos coyunturales.

Ahora bien, según lo manifestado por los participantes de la inves-

tigación, los principales desafíos identificados en la implementación de proyectos pedagógicos de educación para la paz se relacionan con cuatro aspectos fundamentales: la formación y el compromiso de los docentes, la coherencia y continuidad de los procesos pedagógicos, la integración de estos proyectos en el currículo institucional, y el nivel de implicación tanto de las autoridades educativas como de las familias.

Formación y compromiso docente

Uno de los desafíos más reiterados por los actores educativos entrevistados está relacionado con la formación y el compromiso de los docentes para abordar pedagógicamente la educación para la paz. Aunque existen mandatos institucionales, que sugieren acciones en esta línea, la ausencia de voluntad y de una ruta clara para su cumplimiento sigue siendo un obstáculo. Como lo señala un directivo:

Tengo problemas con muchos docentes, directivos y coordinadores para que asuman estas responsabilidades. Aquí hay coordinadores, profesores que no se involucran en nada; y a uno como rector le queda como imposible obligar a una persona para

que haga lo que tiene que hacer inherentemente a su cargo; o sea, hay esa resistencia al cambio. Ahí está esa resistencia de cumplir con su trabajo por parte de directivos y docentes. (Comunicación personal, E02, 2022).

Este desafío interpela directamente a las condiciones laborales, formativas y organizacionales del cuerpo docente, ya que no se trata únicamente de señalar la falta de compromiso individual, sino de reconocer que muchos educadores no cuentan con las herramientas conceptuales, metodológicas ni institucionales necesarias para integrar esta perspectiva en su quehacer diario. En este sentido, se concreta la necesidad de emprender procesos formativos dirigidos al magisterio que aborden la capacitación en cultura de paz, prevención de conflictos, derechos humanos, diversidad y ciudadanía; formación normativa sobre la Cátedra de la Paz; fortalecimiento de capacidades para el diseño e implementación de proyectos pedagógicos transversales; herramientas para el acompañamiento psicoeducativo; y, finalmente, motivación hacia una participación activa en la promoción de la convivencia escolar y la transformación pacífica de los conflictos.

Coherencia y continuidad de los procesos pedagógicos

Otro de los desafíos más relevantes identificados en el trabajo de campo tiene que ver con la coherencia y continuidad de los procesos pedagógicos orientados a la educación para la paz, pues, aunque las instituciones realizan actividades simbólicas o conmemorativas, estas tienden a ser esporádicas y desarticuladas del proceso educativo general. Así lo expresa un coordinador:

Sí, tenemos algunas actividades; por ejemplo, la semana de la paz o fechas especiales como el Día de la No Violencia; pero, no es algo continuo; no hay un plan que uno diga: este es el proceso que seguimos todo el año (Comunicación personal, E04, 2022).

Al respecto, se considera imperativo avanzar hacia prácticas pedagógicas permanentes, sistemáticas y articuladas con los planes institucionales. Para ello, se recomienda incorporar tecnologías digitales y redes sociales como herramientas educativas que promuevan la cultura de paz y prevengan la violencia escolar, especialmente frente al uso conflictivo que se ha evidenciado tras la pandemia. Asimismo, se sugiere formar a los

docentes en estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan su rol como facilitadores de aprendizajes significativos, permitan superar el modelo tradicional de enseñanza y fomenten una mayor participación del estudiantado. En paralelo, se insiste en la necesidad de crear espacios de diálogo empático entre docentes y estudiantes, que favorezcan el acompañamiento emocional y la formación integral desde un enfoque humanista y transformador.

Integración de los proyectos en el currículo institucional

Otro desafío importante es la débil articulación de los proyectos pedagógicos de educación para la paz dentro del currículo escolar, pues, a pesar de que algunos docentes y directivos reconocen la importancia de promover estos temas en el aula, las acciones siguen siendo desvinculadas de una estructura curricular formal.

Desde las diferentes áreas y asignaturas se ha procurado que los docentes dialoguen con los estudiantes sobre temas relacionados con la sana convivencia y la paz. Sin embargo, no se cuenta con un proyecto pedagógico formalmente estructurado en torno a

esta temática. Aunque estos contenidos se abordan de manera transversal en algunas clases, no existe una propuesta específica, direccionada y debidamente documentada que consolide estas acciones en un plan pedagógico escrito (Comunicación personal, E05, 2022).

Ante este panorama, resulta urgente revisar y ajustar los planes de estudio con el fin de garantizar la inclusión efectiva de estos temas, lo que implica, por un lado, definir si la Cátedra de la Paz será asumida como asignatura independiente o como un proyecto transversal dentro del currículo institucional y, por otro, avanzar hacia un diseño curricular más contextualizado e integrado. En este sentido, se destaca la importancia de incorporar prácticas culturales de paz, saberes ancestrales y enfoques territoriales que resuenen con la experiencia vital de los estudiantes. De fondo, el desafío consiste en superar la visión de la educación para la paz como un conjunto de actividades accesorias y avanzar hacia su consolidación como un eje estructurante del proyecto educativo institucional, capaz de responder a la complejidad del entorno escolar y social de Buenaventura.

Implicación de las autoridades educativas y las familias

Finalmente, se identifica como desafío que la implementación de procesos de educación para la paz en Buenaventura es la limitada implicación de las autoridades educativas y gubernamentales pues, aunque desde algunas instituciones se han generado esfuerzos autónomos para promover una cultura de paz, convivencia y ciudadanía, estos se ven restringidos por la falta de acompañamiento institucional, recursos técnicos y financieros, y políticas educativas sostenidas, tal como lo señala un docente:

Hay una falta de apoyo por parte de las autoridades locales. Aunque nosotros como institución educativa estamos trabajando en procesos de educación para la paz, la Alcaldía no está brindando el apoyo necesario para lograr el éxito de estos procesos. Hay una falta de apoyo del Distrito; no hay nada que respalde y fomente estas iniciativas y se necesita una presencia y compromiso por parte de la administración en lo que compete a la implementación de estos procesos. (E10, 2022).

Asimismo, se identificó un escaso compromiso por parte de la Secretaría de Educación Distrital para proporcionar orientación metodológica en el diseño e implementación de proyectos pedagógicos en torno a la paz. Los participantes destacaron la urgencia de vincular orientadores con formación especializada, fortalecer el equipo humano que acompaña estas estrategias y establecer alianzas con entidades externas que puedan aportar insumos y conocimientos al proceso educativo.

Por otro lado, los actores también mencionaron la importancia de fortalecer el vínculo entre escuela y familia como parte del tejido institucional necesario para educar en la paz. En palabras de un docente entrevistado se afirma que: “Hay un desafío muy grande y es trabajar con las familias para implementar estrategias que promuevan esa convivencia sana fuera de la escuela. El trabajo no debe hacerse sólo aquí; debe ser complementario” (Comunicación personal, E08, 2022). Esta reflexión apunta a una corresponsabilidad formativa que actualmente no se encuentra consolidada, pues los padres han delegado completamente en la escuela la responsabilidad de formar a los estudiantes, especialmente en temas de valores, resolución de conflictos y convivencia.

Frente a esta situación, las recomendaciones apuntan a que tanto las autoridades educativas como las familias asuman un rol activo en la consolidación de estos procesos. Se propone que la Alcaldía y la Secretaría de Educación Distrital generen programas de apoyo técnico y financiero, dispongan procesos formativos continuos para docentes y directivos, y creen mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan institucionalizar la educación para la paz en cada plantel. Así mismo, se hace un llamado a recuperar el papel formador de las familias mediante estrategias de participación, comunicación y acompañamiento efectivo.

Tras el análisis expuesto, se considera qué panorama debe leerse en el marco más amplio de las violencias que históricamente han afectado al territorio, teniendo en cuenta que Buenaventura es un ejemplo paradigmático de cómo convergen la violencia directa (confrontaciones armadas, amenazas), la violencia estructural (desigualdad social, exclusión estatal) y la violencia cultural (naturalización del conflicto como modo de vida). En este contexto, la educación para la paz, y particularmente la implementación efectiva de la Cátedra de Paz, debería encon-

trarse constituida como una estrategia prioritaria y transversal, capaz de contrarrestar esas formas de violencia desde la formación de subjetividades éticas, críticas y solidarias.

Conclusiones

Reflexionar sobre la educación para la paz, en un territorio como Buenaventura, exige mirar de frente la complejidad de un contexto donde la violencia ha dejado huellas profundas y persistentes en las comunidades, las escuelas y las subjetividades. En este sentido, el proceso investigativo desarrollado permitió identificar los vacíos, tensiones y posibilidades que atraviesan el propósito, todavía incipiente, de construir una escuela que eduque para la vida digna, la justicia y la convivencia.

Una de las principales conclusiones que emergen de este análisis es que la implementación de la Cátedra de Paz, así como de los proyectos pedagógicos en torno a la ciudadanía y la convivencia, continúa siendo una tarea pendiente en gran parte de las instituciones educativas públicas del Distrito; pues, si bien se reconoce la existencia de iniciativas valiosas que han logrado posicionar el tema en la vida escolar, estas suelen ser esfuerzos frágiles,

sin una inserción clara en el currículo, sin planificación sostenida y sin mecanismos de evaluación que permitan medir su impacto real.

La investigación deja en evidencia que existe un vacío estructural en la apropiación institucional de los proyectos pedagógicos, ya que la mayoría de las experiencias analizadas no se articulan de forma orgánica con el Proyecto Educativo Institucional y dependen exclusivamente de personas específicas, lo cual pone en riesgo su sostenibilidad. Otra conclusión significativa es que, si bien las instituciones educativas reconocen la importancia de educar para la paz, muchas de ellas no cuentan con claridad conceptual sobre lo que ello implica. Esta ambigüedad se traduce en prácticas difusas y en una falta de criterios comunes para orientar las acciones. Por ello, se hace imprescindible fortalecer la formación docente en esta área, desde lo ético y lo político, toda vez que formar para la paz implica comprender el conflicto, reconocer las emociones, dialogar con la diferencia y sembrar esperanza.

Finalmente resulta importante incluir que Buenaventura necesita una apuesta coherente y comprometida con la construcción de una

cultura de paz desde las escuelas, de manera que se garanticen los recursos, las condiciones y los acompañamientos necesarios para que cada institución educativa pueda desarrollar procesos de formación integral, pertinentes y transformadores. Si algo ha quedado claro en este recorrido es que la paz no es un concepto abstracto ni un eslogan institucional; es una práctica cotidiana que se teje con vínculos en el reconocimiento mutuo y en la posibilidad de coexistir dignamente. En dicha tarea, la escuela se erige como uno de los escenarios más potentes para imaginar, sembrar y sostener otros futuros posibles.

Referencias

- Galtung J. (1996). *Peace by Peaceful means: Peace and Conflict, Development and Civilization*, Sage, London.
- Giraldo, O. M. (2023). Cinescrúpulos pensamiento crítico para la construcción de paz: una experiencia pedagógica a través del cine. Universidad de Caldas. (Tesis Doctoral).
- Hernández, E. M. (2019). Literatura Hacia la Paz: una estrategia para transformar la práctica docente y mejorar la producción textual de los estudiantes de la Institución Educativa de Zipacoa. Universidad de Cartagena. (Tesis Doctoral).
- Vargas Garduño, M. D. L., López Herrera, Á. E., y Lara González, L. E. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica*, (57).
- Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>
- Bautista, F. (2022). Estudios para la paz: hacia una cartografía de paces. *Revista de Cultura de Paz*, 6, 7-43. <https://doi.org/10.58508/culpaz.v6.170>
- Caïs, J., Folguera, L., y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal* (Vol. 52). CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carreño, M., y Rozo García, H. A. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(2), 35-56. <https://hdl.handle.net/10818/38642>
- Castillo J., Flórez E., y Ruiz E. (2023). Implementación de la estrategia escolar “Patio Abierto” para la transformación de conflictos en la Institución Educativa Técnico Industrial Gerardo Valencia Cano, localizada en el Distrito de Buenaventura [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
- Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Contreras, A., Ardila A., y Rosso, A. (2021). Educación ciudadana y proceso de construcción del posacuerdo en Colombia: una propuesta desde la universidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 588-610.

- Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 15 de octubre de 2015. Diario Oficial 49.522.
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 5 de agosto de 1994. Diario Oficial 41.473.
- Díaz, N., y Terrén, E. (2021). Educación para la paz y educación del cuerpo (¿político?): Aportes para pensar la subjetividad política. En C. L. Piedrahita Echandía, A. J. Perea Acevedo & O. J. Useche Aldana (Eds.), *Territorialidades, espiritualidades y cuerpos: Perspectivas críticas en Estudios Sociales* (pp. 122-137). Universidad Distrital Francisco José de Caldas – CLACSO – Editorial Magisterio.
- Echeverri, J., Giraldo M., y Restrepo K. (2020). Creando paz: Contenidos formativos con imaginación pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 774-789. <https://doi.org/10.1590/198053146935>
- Fundación Empresarios por la Educación. (2024). *¿Cómo está Buenaventura en educación? Retos y prioridades 2024-2027*. Fundación ExE. <https://tinyurl.com/m3py794j>
- Garcés J., y Duque, E. (2007). Metodología para el análisis y la revisión crítica de artículos de investigación. *Innovar*, 17(29), 184-194. <https://tinyurl.com/28w6kbhp>
- García, M., Añaños, F., y Medina, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>
- Gómez, A., y Rodríguez, J. (2021). Educación y conflicto armado: un gran reto para las escuelas de Tumaco. *Revista Mérito*, 8(1), 45-60. <https://doi.org/10.33996/merito.v4i10.839>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley general de educación (8 de febrero de 1994). Diario Oficial 41.214.
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país (1 de septiembre de 2014). D.O. 49.261. López, M. J. (2023). Artículo de Revisión: Pedagogía crítica y democracia radical en la obra de Henry Giroux. *Revista Multidisciplinaria de Investigación-REMI*, 2(2), 149-175. <https://orcid.org/0000-0001-9510-1805>

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Monteagudo, J. G. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (15). <https://tinyurl.com/bddpr44d>
- Muñoz, R. (2020). Revisión teórica de herramientas metodológicas aplicadas en la investigación criminológica. *Derecho y cambio social*, (59), 501-511. <https://ojs.revista-dcs.com/index.php/revista/article/view/2766>
- Rivas, A., Véliz, M., y Pérez, N. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Conrado*, 15(69), 242-248. <https://tinyurl.com/mv7uvuff>
- Rodríguez, M., Rivera, R, y Quitora, L. (2017). Propuesta curricular “Cátedra de la paz” para fortalecer la convivencia. *Rastros Rostros*, 19(34), 44-51. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2150>
- Walsh, C. (2021). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Textos para pensar la desobediencia epistémica*. Ediciones del Signo – CLACSO.

Bienestar social y calidad de vida en la Universidad Tecnológica de Nayarit desde la percepción de los alumnos

Ana Rosa Yáñez Hernández
Universidad Tecnológica de Nayarit, México.
Ana.yanez@utnay.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0004-1795-7674>

Angélica Calderón Orozco
Universidad Tecnológica de Nayarit, México.
Angelica.calderon@utnay.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0004-6546-5375>

Iván Cedano Luna
Universidad Tecnológica de Nayarit, México.
ivan.cedano@utnay.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0009-9312-3213>

Resumen

En una institución educativa, la calidad de vida y el bienestar de docentes, personal administrativo y estudiantes, son aspectos fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje y entorno saludable, lo que no solo contribuye a mejorar la motivación y la productividad del personal, sino que también impacta positivamente en la experiencia educativa de los estudian-

tes. Este artículo presenta los resultados de una investigación aplicada en la Universidad Tecnológica de Nayarit durante el 2024, orientada a analizar la percepción del bienestar social y la calidad de vida entre los estudiantes de nivel Técnico Superior Universitario (TSU). Mediante la metodología cuantitativa y un cuestionario estructurado, se exploraron variables asociadas al ambiente físico, condiciones de aprendizaje, relaciones interpersonales, estrés académico, prácticas de autocuidado y estrés académico. La muestra estuvo conformada por 372 estudiantes de las carreras del nivel TSU, quienes respondieron el instrumento de manera voluntaria y anónima. Los hallazgos indican que, si bien los estudiantes valoran positivamente el apoyo social y las relaciones dentro del entorno universitario, existen áreas de mejora en los ambientes físicos. Se identificó una percepción generalizada de estrés académico, que afecta la vida personal de los estudiantes, existiendo un interés por estrategias de acompañamiento emocional y bienestar.

Palabras clave: bienestar social, calidad de vida, estudiantes universitarios, salud mental, políticas institucionales.

Abstract

In educational institutions, the quality of life and well-being of faculty, administrative staff, and students are fundamental for creating a healthy learning environment. These factors not only enhance staff motivation and productivity but also positively impact students' educational experience. This article presents the results of an applied research study conducted at the Technological University of Nayarit during 2024, aimed at analyzing students' perceptions of social well-being and quality of life at the Higher Technical University (TSU) level. Using quantitative methodology and a structured questionnaire, variables associated with the physical environment, learning conditions, interpersonal relationships, academic stress, self-care practices and academic stress were explored. The sample included 372 students from all TSU programs who voluntarily and anonymously completed the survey. Findings indicate that while students positively value social support and interpersonal connections within the university setting, there are evident areas for improvement in physical conditions. A generalized perception of academic stress was also identified, af-

fecting students' personal lives. Despite this, a interest was expressed in emotional support and well-being strategies, highlighting the need for comprehensive institutional efforts focused on student mental health and holistic development.

Keywords: social well-being, quality of life, university students, mental health, institutional policies.

Introducción

El bienestar social y la calidad de vida en el entorno universitario se han consolidado como temas centrales en la discusión educativa contemporánea, especialmente ante el reconocimiento de que el desarrollo académico de los estudiantes no puede dissociarse de sus condiciones emocionales, sociales y físicas. Las instituciones de educación superior enfrentan el reto de atender de manera integral las necesidades de su comunidad estudiantil, no solo desde una perspectiva académica, sino también considerando factores como el entorno institucional, el acceso a servicios de apoyo, la percepción de seguridad y la calidad de las relaciones interpersonales. En este contexto, la Universidad Tecnológica de Nayarit impulsa una reflexión crítica sobre las condiciones que influyen en la experiencia universitaria, con el propósito de fortalecer sus políticas y prácticas institucionales.

En el ámbito de la educación superior, el bienestar social y la calidad de vida son constructos interrelacionados que han adquirido gran relevancia, particularmente en el escenario de los estudiantes universitarios. La Organización Mundial de la Salud (2021) define la calidad

de vida como la percepción individual de su posición en la vida, en el contexto de la cultura y sistemas de valores en los que vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, normas e inquietudes. Este concepto abarca dimensiones físicas, psicológicas, sociales y ambientales que influyen en el bienestar general de los individuos.

En el medio universitario, diversos estudios han abordado la calidad de vida de los estudiantes, destacando la importancia de factores como la salud física y mental, las relaciones interpersonales, el entorno académico y las condiciones socioeconómicas. Por ejemplo, un estudio realizado en estudiantes de una Universidad del norte de México encontró que la calidad de vida está significativamente influenciada por las dimensiones físicas, psicológicas, sociales y ambientales, siendo estas interdependientes y determinantes en la percepción general de bienestar de los estudiantes (Medina, 2023).

Asimismo, la participación en programas de bienestar universitario ha demostrado tener un impacto positivo en la calidad de vida de los estudiantes. El estudio titulado: "Impacto de procesos de bienestar estudiantil en el mejoramiento de la calidad

educativa de Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone", evidenció que el 81.8% de los estudiantes que participaron en algún programa de bienestar universitario reportaron una mejora en su calidad de vida, resaltando la importancia de estas iniciativas institucionales para el bienestar estudiantil (Zambrano y Andrade, 2018).

Es importante destacar que la calidad de vida en estudiantes universitarios no solo está determinada por factores individuales, sino también por el entorno institucional y social en el que se desarrollan. La percepción del apoyo institucional, la calidad de los servicios académicos y administrativos, así como la existencia de un ambiente inclusivo y equitativo, son elementos clave que contribuyen al bienestar social y a la calidad de vida de los estudiantes.

La percepción que tienen los estudiantes sobre su experiencia universitaria es un indicador crucial de la calidad educativa y del bienestar institucional. Por tanto, la satisfacción estudiantil se refiere al grado en que las expectativas académicas y personales de los estudiantes son cumplidas por la institución educativa y está estrechamente relacionada con factores como la calidad

de la enseñanza, la infraestructura, los servicios de apoyo y el ambiente institucional.

Diversos estudios han demostrado que una alta satisfacción estudiantil se asocia con mejores niveles de rendimiento académico, mayor compromiso institucional y menor tasa de deserción. Por ejemplo, una investigación realizada en una Universidad pública del sur de México encontró que la satisfacción de los estudiantes con respecto a elementos de calidad educativa, como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la percepción del trato recibido y la infraestructura, influye significativamente en su autorrealización y permanencia en la institución (Surdez et al., 2018).

Además, la percepción estudiantil es un componente esencial en la evaluación de la calidad educativa, ya que proporciona información valiosa sobre la efectividad de los programas académicos y los servicios institucionales. La retroalimentación de los estudiantes permite a las universidades identificar fortalezas y debilidades en su oferta educativa y desarrollar planes de mejora continua que respondan a las necesidades y expectativas de su comunidad estudiantil.

En relación con esta situación, resulta pertinente considerar marcos normativos que, aunque diseñados para contextos laborales, pueden ser adaptados al entorno universitario. La Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2018), en su Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, busca identificar, analizar y prevenir factores de riesgo psicosocial en los centros de trabajo, así como promover un entorno organizacional favorable, ofreciendo herramientas metodológicas que podrían ser útiles para el análisis del entorno institucional de las universidades, particularmente en lo que se refiere a la gestión del estrés académico, el fomento de relaciones interpersonales saludables y la promoción de una cultura organizacional centrada en el bienestar.

Complementariamente, el Instituto Mexicano del Seguro Social (2022) ha desarrollado el programa ELSSA (Entornos Laborales Seguros y Saludables), una estrategia que promueve la creación de espacios orientados al bienestar integral, incluyendo la salud física, mental y social. Aunque está dirigido al sector productivo, su enfoque en la participación activa de los actores institucionales, la mejora continua y el monitoreo de indicadores de salud puede ser adaptado

al entorno educativo. ELSSA ofrece una perspectiva útil para diseñar ambientes universitarios saludables, donde el bienestar del estudiante no solo sea un valor institucional, sino un objetivo explícito y estratégico.

En el contexto de la Universidad Tecnológica de Nayarit, comprender la percepción de los estudiantes sobre su bienestar social y calidad de vida es fundamental para implementar políticas y prácticas que fomenten un entorno académico inclusivo, equitativo y orientado al desarrollo integral de los alumnos. Además, con esta evaluación se podrán identificar las áreas de oportunidad y fortalecer el compromiso institucional con la formación de jóvenes profesionales competentes y ciudadanos comprometidos con el bienestar social.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, el cual permite medir y expresar, en escalas de valor, la percepción de los estudiantes sobre su bienestar social y calidad de vida dentro del entorno universitario. De acuerdo con Hernández et al. (2014), el enfoque descriptivo busca observar, registrar y analizar fenómenos tal como se presentan de forma natural, sin manipular variables. El diseño metodológico se estructuró para garantizar la validez de los resultados, a través de una recolección rigurosa de información y el tratamiento sistemático de las respuestas.

La población finita objeto de estudio estuvo conformada por 2,126 alumnos, de nivel Técnico Superior Universitario (TSU) de las carreras ofertadas por la Universidad Tecnológica de Nayarit, localizada en el municipio de Xalisco, Nayarit. La muestra fue de 372 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, dada su disponibilidad y accesibilidad durante el periodo de levantamiento. El cuestionario utilizado fue de creación propia y se estructuró en dimensiones temáticas: ambiente físico, condiciones de aprendiza-

je, relaciones interpersonales, nivel de satisfacción, estrés académico, salud mental y física, y prácticas de autocuidado. Los ítems de cada dimensión se valoraron mediante una escala de medición tipo Likert con cinco opciones de respuesta (Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Casi siempre, Siempre).

La validación del instrumento comienza con una prueba piloto, cuyo objetivo es evaluar la claridad de los 100 ítems incluidos, así como realizar los ajustes pertinentes para optimizar su precisión y confiabilidad. Este proceso garantiza que los resultados obtenidos sean válidos y consistentes en la muestra final. A su vez, se complementa con el análisis de fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α); este cálculo señala en qué medida los ítems de un instrumento miden un mismo constructo o concepto. Su valor oscila entre 0 y 1, y mientras más alto sea, generalmente ≥ 0.70 , mayor es la fiabilidad del instrumento. Para esto, se utilizó la fórmula de $\alpha = k / (k - 1) (1 - (\sum V_i / V_t))$, donde α simboliza Alfa, k representa el número de ítems, V_i es la varianza de cada ítem y V_t , la varianza total de los puntajes obtenidos.

Desarrollada la fórmula del coeficiente Alfa de Cronbach, con los datos correspondientes, se obtuvo un resultado de $\alpha = 0.893$, lo que indica una alta fiabilidad interna del instrumento. Este valor se encuentra dentro del rango considerado como “bueno”, según los criterios propuestos por Campo & Campo (2005), quienes sugieren que un $\alpha \geq 0.8$ es indicativo de una fiabilidad adecuada. En este sentido, el coeficiente sugiere que los ítems del cuestionario mantienen una elevada correlación entre sí y están midiendo de forma coherente las variables, lo que respalda el uso del instrumento en el contexto de la investigación.

La aplicación del cuestionario se realizó de forma anónima, a través de entrevistas personales, con el fin de garantizar la confidencialidad y privacidad de los estudiantes. La participación fue completamente voluntaria y se llevó a cabo con respeto a los principios éticos fundamentales de la investigación educativa. El procesamiento de la información recopilada se desarrolló a través de los programas Microsoft Excel y Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Resultados y discusión

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar tendencias claras en torno a las percepciones de bienestar social y calidad de vida de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Nayarit, agrupadas por bloques temáticos que abarcan ambiente físico, condiciones de aprendizaje, relaciones interpersonales, nivel de satisfacción, estrés académico, salud mental y física, y prácticas de autocuidado; cuyos resultados se presentan a continuación.

La mayoría de los alumnos participantes en la investigación se encuentran concentrados en el rango de 18 a 23 años y cursan el nivel técnico superior universitario. Al segmentar por grupos demográficos, se identificó que el grupo más numeroso fue el de 18 a 20 años, con un 60%, seguido por el grupo de 21 a 23 años, con el 38% de los estudiantes; siendo el segmento de mujeres, con un 58%, el de mayor participación.

En términos generales, la percepción de los estudiantes acerca de las condiciones físicas de los espacios donde desarrollan sus actividades académicas es de forma positiva; reflejan aspectos mejor evaluados con

medias superiores a 4.0 en varios ítems como la iluminación (Media = 4.30; DE = 0.86), espacio propio en el salón (M = 4.06; DE = 1.04) y limpieza en el salón (M = 4.03; DE = 0.88) y en áreas comunes (M = 4.02; DE = 0.87), lo cual indica que estos elementos contribuyen favorablemente al entorno de aprendizaje. La baja desviación estándar en estos ítems también indica una alta homogeneidad en la respuesta de los estudiantes, lo que refuerza la validez del dato. En los aspectos con oportunidad de mejora los alumnos consideran la ventilación en el salón (3.85; DE = 1.03), temperatura en el aula (3.67; DE = 1.08), y disponibilidad de recursos tecnológicos (3.41; DE = 1.09).

Dentro de las condiciones de aprendizaje, los alumnos perciben un entorno mayormente adecuado como clave para su bienestar. Las exigencias académicas y carga cognitiva, con mayores medias, indican que los estudiantes reconocen un alto nivel de exigencia intelectual en su formación; me siento comprometido con mi carrera (4.30); siento orgullo de ser alumno de mi carrera (3.99); mi carrera permite que desarrolle nuevas habilidades (3.93); mi carrera requiere que memorice mucha información (3.84); y mi carre-

ra exige que esté muy concentrado (3.71). Estos resultados reflejan una percepción positiva del rigor académico como parte del desarrollo profesional, pero también una posible presión sostenida para mantener niveles altos de concentración y rendimiento. Esta percepción se ve equilibrada por un alto sentido de pertenencia, motivación y compromiso institucional, lo cual es clave para la retención escolar.

En contraste, los ítems con menor promedio reflejan áreas donde el entorno institucional podría no estar facilitando completamente el aprendizaje: considero que las actividades que realizo son peligrosas (1.68); me preocupa sufrir un accidente en mi escuela (2.16); mi carrera me exige hacer mucho esfuerzo físico (2.18); debo quedarme tiempo adicional en la escuela por exceso de tareas (2.29); el mix de alumnos mejora mi desempeño académico (2.78). Si bien el entorno físico no parece representar un peligro real, sí se manifiestan limitaciones en la organización académica, el tiempo disponible para tareas, la percepción de eficiencia en la planificación escolar y el valor pedagógico asignado a estrategias institucionales como la rotación de grupos (mix de alumnos), que parece no estar siendo aprovechada en su máximo potencial.

De la percepción sobre la autonomía y condiciones de trabajo, los estudiantes consideran una moderada autonomía en su ritmo de trabajo y descansos, lo que podría estar impactando en su sensación de carga mental o emocional: durante mi jornada de clases puedo tomar pausas cuando las necesito (2.90); puedo decidir la velocidad a la que realizo mis actividades (3.01); y mi carrera cuenta con un plan de pausas activas (2.72).

De las respuestas sobre las acciones institucionales y de bienestar que realiza la UTN consideran que, aunque existen esfuerzos institucionales, su visibilidad o impacto no ha sido lo suficientemente fuerte como para generar una percepción clara o contundente entre la comunidad estudiantil: se promueven entornos académicos favorables (3.38); se promueve el desarrollo personal (3.36); y existe un programa de reconocimiento académico (3.40).

Respecto a las relaciones interpersonales con docentes, los resultados reflejan un ambiente de docencia que prioriza el respeto, la claridad y el profesionalismo. Existe confianza hacia la figura docente y en un entorno propicio para el aprendizaje colaborativo, mostrando los indi-

cadores más altos: trato con respeto e inclusión (4.42); promoción de sana convivencia (4.29); aclaración de dudas académicas (4.16); explicación de los resultados esperados por asignatura o cuatrimestre (4.15); y capacitación en la asignatura que imparten (4.05).

La retroalimentación formativa es percibida como constante, aunque aún puede fortalecerse para que sea más específica y funcional. Los procesos de acompañamiento académico están bien establecidos, pero pueden requerir ajustes para volverse más accesibles o visibles, especialmente en cuanto a tutorías y seguimiento personalizado: apoyo útil del maestro o tutor (3.99); permiso para asistir a asesorías (4.02); información sobre canales para resolver dudas (3.98); contribución al logro académico (3.84); y retroalimentación recibida (3.79).

Como área de mejora en esta dimensión, se consideran los siguientes ítems: evaluación como herramienta para mejorar (3.66); aceptación de sugerencias estudiantiles (3.70); y comunicación oportuna de actividades académicas (3.75). Aunque estos resultados están en rangos aceptables, reflejan espacios en los que los estudiantes sienten una menor par-

ticipación o claridad. Particularmente, el sistema de evaluación podría orientarse más hacia el desarrollo de competencias y menos hacia la calificación, mientras que los mecanismos de comunicación y apertura docente pueden fortalecerse para incluir más la voz del estudiante.

En los resultados sobre relación interpersonal con compañeros, se considera que el ambiente relacional entre los estudiantes es, en términos generales, saludable, con presencia de confianza moderada y escasa percepción de violencia o conductas de acoso. Observándose en la convivencia y confianza las medias de los siguientes ítems: expresar ideas libremente (3.77); confianza en los compañeros (3.38); y colaboración proporcional en trabajos en equipo (3.34). Aunque existe un buen nivel de apertura en las dinámicas grupales y en la expresión de ideas, todavía existe espacio para fortalecer la cohesión y el trabajo colaborativo entre pares. El hecho de que los niveles de confianza y colaboración no superen la media de 3.5 sugiere que aún hay dinámicas de grupo que podrían optimizarse para fomentar mayor participación equitativa.

Los valores más bajos que resultan, lo cual es positivo en este contexto,

indican escasa presencia de comportamientos hostiles o de acoso: manipulación para perjudicar imagen académica (1.41); bloqueo de oportunidades académicas (1.43); ignorar al estudiante (1.50); difamaciones o burlas (1.57); y presenciar actos de violencia (1.54).

El ítem: críticas a la persona o trabajo académico obtiene una media de 2.32; aunque aún se encuentra en una media baja, es el valor más alto dentro de los indicadores de conflicto, lo que indica que existe una percepción de juicio entre pares que, si bien no se considera agresivo, sí podría afectar la autoestima académica o la participación en clase.

El 88% de los 326 alumnos encuestados, de la Universidad Tecnológica de Nayarit, se sienten satisfechos con el servicio educativo, lo que indica que la mayoría tiene una percepción positiva sobre la calidad del servicio que reciben. La Tabla 28, correspondiente al nivel de satisfacción, proporciona una visión clara sobre la percepción que los estudiantes tienen respecto a diversos servicios institucionales y al valor de su formación académica. Los resultados permiten identificar fortalezas consolidadas y áreas que requieren atención prioritaria.

Los puntajes más altos corresponden a elementos directamente vinculados con la calidad educativa: satisfacción con el área de biblioteca (4.21); satisfacción con los aprendizajes obtenidos en la carrera (4.18); y capacidad para aplicar conocimientos adquiridos (4.04). Mientras que la satisfacción con los servicios de apoyo institucional se observa el área médica (3.74); departamento psicopedagógico (3.67); y actividades extracurriculares (3.66). Sin embargo, el ítem con menor satisfacción es área de cafetería (Media = 3.10; DE = 1.26); este es el indicador con menor promedio y mayor dispersión, por lo que, al ser un espacio clave para el bienestar diario del estudiante, esta percepción negativa debe ser atendida con prioridad.

Figura 27.
Nivel de satisfacción de los alumnos con el servicio recibido en la UTN

Nivel de satisfacción	Media	Desviación estándar
Estoy satisfecho (a) con los aprendizajes obtenidos de mi carrera	4.18	0.82
Estoy satisfecho (a) con las actividades extracurriculares	3.66	1.15
Estoy satisfecho (a) con el servicio del departamento psicopedagógico	3.67	1.24
Estoy satisfecho (a) con el área médica	3.74	1.15
Estoy satisfecho (a) con el área de biblioteca	4.21	0.92
Estoy satisfecho (a) con las áreas de cafeterías	3.1	1.26
Me siento capaz de aplicar los conocimientos adquiridos de mi carrera	4.04	0.89

Se analizan las diferencias significativas en las variables clave de percepción institucional, recursos y satisfacción en los grupos de edad que participaron en la investigación, respecto al nivel de satisfacción de los 326 alumnos con los servicios recibidos en la UTN. Según el grupo de 18 a 20 años, señalan los criterios de mayor satisfacción: Estoy satisfecho con los aprendizajes obtenidos de mi carrera (4.24); y Me siento capaz de aplicar los conocimientos adquiridos

de mi carrera (4.04); mientras que el de menor satisfacción señalan: Estoy satisfecho con las áreas de cafeterías (3.33). Siendo los estudiantes más jóvenes quienes valoran especialmente la calidad académica y su aplicabilidad, lo que sugiere entusiasmo por el inicio de su carrera. Sin embargo, tienen críticas hacia los servicios de cafetería, lo que podría apuntar a insatisfacción con el entorno físico o la alimentación.

Los estudiantes de 21 a 23 años priorizan el acceso a recursos de estudio como la biblioteca, posiblemente por el aumento en la exigencia académica de proyectos que requieren apoyo bibliográfico en esta etapa. La satisfacción general baja ligeramente respecto al grupo anterior. En los servicios con mayor satisfacción se encuentra: Estoy satisfecho con el área de biblioteca (4.08) y Me siento capaz de aplicar los conocimientos adquiridos de mi carrera (4.03). El de menor satisfacción fue: Estoy satisfecho con las áreas de cafeterías (2.78).

De acuerdo a los señalamientos del grupo 24 años y más, los criterios de mayor satisfacción se encuentran: Estoy satisfecho con el servicio del departamento psicopedagógico (4.25); Me siento capaz de aplicar los conocimientos adquiridos de mi carrera (4.12); y Estoy satisfecho con el área médica (4.12). Este grupo presenta un perfil más maduro, valoran más los apoyos institucionales y la aplicabilidad profesional en contextos reales, pero es el más crítico respecto a los servicios de cafetería: Estoy satisfecho con las áreas de cafeterías (2.00).

El 77% de los alumnos de la universidad experimentan algún tipo de estrés por las tareas académicas, resultando una gran mayoría que sienten presión o ansiedad relacionada con sus responsabilidades académicas. Este porcentaje también indica que, aunque la mayoría de los estudiantes enfrentan estrés, todavía hay un 23% que no lo experimenta, lo cual puede ser interesante para entender qué factores contribuyen a esa diferencia.

En la Tabla 29, Actividades o situaciones que generan estrés a los alumnos de UTN, se observa que 285 alumnos identifican, con mayor frecuencia, como generadores del estrés académico: los periodos de evaluación (3.57), mucha responsabilidad académica (3.48), alto esfuerzo mental (3.41), cargas psicológicas y emocionales (3.40), y ritmo de trabajos académicos acelerados (3.32).

Figura 28.
Actividades o situaciones que generan estrés a los alumnos de UTN

Actividades o situaciones	Media	Desviación estándar	Número de respuestas
Presión por parte de docentes, tutor o administrativos	1.99	1.19	285
Conflictos entre compañeros	2.78	1.18	285
El horario establecido para clases	2.99	1.18	285
Cargas excesivas de trabajos académicos	3.26	1.13	285
Los periodos de evaluación	3.57	1.15	285
Reprobación de asignaturas	3.24	1.39	285
Ritmo de trabajos académicos acelerados	3.32	1.39	285
Alto esfuerzo mental	3.41	1.33	285
Cargas psicológicas y emocionales	3.4	1.17	285
Mucha responsabilidad académica	3.48	1.21	285
Otra	2.27	1.19	285

El análisis de los datos sobre actividades o situaciones que generan estrés en alumnos de la UTN, diferenciados por género, permite identificar algunas tendencias claras y preocupaciones clave en el ámbito académico. Dentro de los hallazgos más relevantes y notorios en todos los ítems, las mujeres reportan niveles promedio más altos de estrés. Esto sugiere una mayor carga percibida o una mayor vulnerabilidad al estrés académico en la población femenina. Los factores más estre-

santes para ambos géneros son: los periodos de evaluación (H: 3.34, M: 3.70); alto esfuerzo mental (H: 3.29, M: 3.49); mucha responsabilidad académica (H: 3.15, M: 3.68); cargas psicológicas y emocionales (H: 3.16, M: 3.55); y ritmo de trabajos académicos acelerados (H: 3.10, M: 3.48). Como se observa, estos elementos combinan factores estructurales (ritmo, carga y evaluaciones) con componentes emocionales (responsabilidad y esfuerzo mental), revelando una vivencia integral del estrés.

Aunque importantes, estas fuentes de estrés son percibidas como menos críticas en comparación con la carga académica o las evaluaciones: Presión de docentes, tutores, administrativos (H: 1.93, M: 2.02); y conflictos entre compañeros (H: 2.70, M: 2.81). El 88% de los estudiantes consideran que el estrés afecta su vida personal, mostrando que va más allá del ámbito universitario, por lo que es importante reconocer que este nivel de impacto puede influir en la motivación, la autoestima y la salud mental de los estudiantes, afectando no solo su rendimiento académico, sino también su bienestar emocional.

La Tabla 30, Situaciones de salud física y mental presentadas por alumnos de la UTN en los meses de febrero, marzo y abril 2024, refleja una radiografía del impacto psicoemocional y somático que experimentan los estudiantes. Los resultados muestran una diversidad de afecciones con distintos niveles de prevalencia percibida, lo que permite establecer prioridades institucionales en materia de prevención y atención. Los factores psicoemocionales predominantes con mayor media son: ansiedad (3.54), agotamiento emocional (3.47), falta de atención en clase (3.25), y problemas de sueño (3.07).

Estos indicadores evidencian una sintomatología compatible con estrés crónico y sobrecarga emocional. Es preocupante que estos síntomas se ubiquen en valores cercanos o superiores a 3.0 (punto medio de la escala), indicando una ocurrencia frecuente o casi sistemática en una proporción importante de los alumnos. El alto nivel de ansiedad y el agotamiento emocional pueden estar correlacionados con las exigencias académicas previamente identificadas en el estudio. En cuanto a los problemas de salud que se presentan, reflejan malestares de tipo físico asociados al estilo de vida estudiantil (como malas posturas, alimentación deficiente o falta de descanso). Aunque no alcanzan los niveles más críticos, sí indican un entorno que podría estar deteriorando la salud corporal de los estudiantes, especialmente si se mantiene a mediano o largo plazo: depresión (2.94), agotamiento físico (2.97), lesiones ergonómicas (2.77) y problemas digestivos (2.82).

Aunque en menor medida, estos factores no deben ser ignorados: ausentismo escolar (2.35), estrés (2.49), problemas de alimentación (2.24), enfermedades cardiovasculares (2.11) y consumo de sustancias (1.85). El dato que destaca es que el estrés tiene una media más baja que

la ansiedad, lo cual podría sugerir una subestimación del estrés como categoría diferenciada, o una comprensión limitada del término por parte de los estudiantes. Por otro lado, el consumo de sustancias es el ítem con menor prevalencia, siendo un hallazgo alentador dentro de un contexto generalmente desafiante.

Figura 29.
Situaciones de salud física y mental presentadas por alumnos de la UTN en los meses de febrero, marzo y abril 2024

Situaciones presentadas	Media	Desviación estándar	Número de respuestas
Estrés	2.49	1.58	372
Ansiedad	3.54	1.22	372
Depresión	2.94	1.38	372
Problemas de sueño	3.07	1.44	372
Agotamiento emocional	3.47	1.33	372
Recurrente falta de atención en clase	3.25	1.31	372
Agotamiento físico	2.97	1.28	372
Problema del aparato digestivo (colitis, gastritis, acidez estomacal, entre otras.)	2.82	1.4	372
Enfermedad cardiovascular (presión alta, presión baja, taquicardia, infartos, entre otras.)	2.11	1.37	372
Consumo de sustancias (alcohol, cigarro y drogas)	1.85	1.26	372
Problemas de alimentación	2.24	1.37	372
Lesiones ergonómicas (dolor de columna, dolor de articulaciones, entumecimiento de piernas, molestias en cuello, hombros, brazos y manos)	2.77	1.42	372
Ausentismo escolar	2.35	1.34	372

Uno de los aspectos a destacar, dentro del análisis de resultados, es la relación entre los factores que generan estrés académico y las situaciones de salud física y mental reportadas por 372 estudiantes de la UTN, lo que permite identificar una correlación directa y significativa entre la carga académica y los síntomas de deterioro emocional, físico y cognitivo, con una afectación más marcada en mujeres. Se observa que a mayor estrés académico existe de igual manera un mayor impacto en salud mental, siendo las actividades que generan más estrés (evaluaciones, cargas mentales y emocionales, así como el ritmo acelerado) las que se corresponden directamente con indicadores elevados en diversas situaciones de salud: estrés (H: 2.19, M: 2.71); ansiedad (H: 3.14, M: 3.83); depresión (H: 2.58, M: 3.20); y agotamiento emocional (H: 3.09, M: 3.73). Esto muestra que el sistema académico no solo está generando malestar psicológico temporal, sino también síntomas clínicos sostenidos. En mujeres, los niveles son consistentemente más altos, lo que reafirma su mayor vulnerabilidad ante las exigencias institucionales.

Otro punto a considerar es la carga académica intensa que impacta en la salud física, puesto que el alto es-

fuerzo mental y el ritmo acelerado también se reflejan en consecuencias físicas y psicosomáticas: problemas de sueño (H: 2.64, M: 3.37) posiblemente relacionado con ansiedad, ritmo acelerado y evaluación; agotamiento físico (H: 2.74, M: 3.13) con alta responsabilidad académica; problema del aparato digestivo (H: 2.38, M: 3.13) con estrés y ansiedad crónica; lesiones ergonómicas (H: 2.45, M: 3.00) con posturas prolongadas y carga de trabajo.

El estrés también afecta la funcionalidad del estudiante, presentando consecuencias académicas como: recurrente falta de atención en clase (H: 2.99, M: 3.42) vinculado al alto esfuerzo mental y ansiedad; ausentismo escolar (H: 2.17, M: 2.47) con agotamiento físico, enfermedades y presión emocional. Este tipo de síntomas impacta directamente el rendimiento académico y puede conducir a un ciclo de retroalimentación negativa: más estrés, menos concentración, peores resultados y, por tanto, más estrés.

En cuanto a las actividades de autocuidado que realizan los 372 alumnos de la UTN en su vida diaria (Tabla 31), se obtuvo una visión significativa sobre los hábitos personales que mantienen para preservar su

bienestar integral. Las prácticas más frecuentes: pasar tiempo consigo mismo (3.55); tomar agua suficiente (3.49); llevar una alimentación saludable (3.38); dormir 8 horas diarias (3.32); y convivir con amigos (3.22). Estas actividades, con medias por encima del punto medio de la escala (3.0), indican una inclinación hacia el autocuidado emocional e interpersonal. Llama la atención que “pasar tiempo consigo mismo” sea el hábito más practicado. El consumo de agua y los intentos por mantener una alimentación saludable reflejan cierta

conciencia sobre el cuidado físico, aunque aún no son hábitos plenamente consolidados.

Las prácticas intermedias y con área de mejora, se puede observar el hacer ejercicio o deporte (3.27), y hacer actividades recreativas (3.09). Estos indicadores, aunque con una media aceptable, no reflejan una integración firme en la rutina cotidiana de los alumnos. Mientras la práctica menos frecuente es pasar tiempo en familia (2.65).

Figura 30.
Actividades de autocuidado que realizan los alumnos de UTN en su vida diaria

Actividades	Media	Desviación estándar
Pasar tiempo en familia	2.65	1.4
Hacer ejercicio/deporte	3.27	1.2
Hacer actividades recreativas	3.09	1.19
Convivir con amigos	3.22	1.13
Pasar tiempo consigo mismo (lectura, escuchar música, meditación).	3.55	1.18
Llevar una alimentación saludable	3.38	1.2
Tomar agua suficiente	3.49	1.19
Dormir 8 horas diarias	3.32	1.29

Conclusiones

Los resultados del presente estudio confirman que el bienestar social y la calidad de vida de los estudiantes universitarios son fenómenos complejos, influidos por múltiples factores que incluyen el entorno físico, las relaciones interpersonales, el estrés académico y las oportunidades de desarrollo emocional y personal. Aunque la percepción general entre los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Nayarit es moderadamente favorable, los hallazgos evidencian una serie de áreas que requieren atención institucional urgente.

En primer lugar, las condiciones físicas del entorno educativo, ventilación, iluminación y temperatura, presentan márgenes importantes de mejora. A pesar de no constituir un factor crítico, su impacto acumulativo puede afectar el desempeño y la motivación del alumnado. Sin embargo, una revisión sistemática de las aulas y espacios comunes desde una perspectiva ergonómica, de confort ambiental y el acceso a tecnología, deben ser atendidos como parte de una política institucional orientada a garantizar condiciones equitativas de aprendizaje.

En las condiciones del aprendizaje se refleja una dualidad clara: por un lado, existe un compromiso y orgullo elevado con la carrera; por el otro, hay signos de fatiga académica, percepción de desorganización en algunos procesos y áreas de mejora en autonomía, pausas y gestión del entorno educativo. El fortalecimiento de estrategias institucionales centradas en el bienestar, acompañamiento académico y personalización del aprendizaje podría tener un impacto significativo en la percepción de los estudiantes.

En conjunto, la relación interpersonal con docentes es percibida como uno de los pilares más sólidos en la experiencia universitaria de los jóvenes. El respeto, la claridad en la enseñanza, la disposición para resolver dudas y la calidad humana del profesorado son reconocidas positivamente. Sin embargo, las prácticas de evaluación y los canales de participación aún podrían evolucionar hacia modelos más formativos y centrados en el estudiante.

La mayoría de los indicadores en el bloque de relación interpersonal con compañeros señalan una convivencia armoniosa, con escasa presencia de violencia simbólica o directa. La capacidad de expresar ideas y cola-

borar en equipo es reconocida, aunque la confianza plena entre pares y la percepción de respeto a logros individuales son aspectos que aún pueden trabajarse institucionalmente. Estos datos respaldan la existencia de un entorno mayoritariamente respetuoso, pero con la posibilidad de mejorar la inteligencia colectiva, la empatía y el reconocimiento académico entre iguales.

La satisfacción general de los estudiantes se mantiene alta en cuanto a su formación académica, lo que es un signo positivo de la calidad educativa percibida. Sin embargo, los servicios complementarios, aunque valorados, no alcanzan el mismo nivel de satisfacción, posiblemente por falta de promoción, accesibilidad o calidad. La mejora continua en estos servicios, especialmente en espacios como la cafetería y la atención psicopedagógica, podría fortalecer significativamente la experiencia integral del estudiante. Esto indica un alto grado de conformidad con la preparación académica, así como confianza en la aplicabilidad de lo aprendido. Lo anterior sugiere que la UTN ha logrado consolidar una propuesta formativa que es valorada por sus estudiantes en términos de contenido, estructura y utilidad profesional.

El estrés académico se manifiesta como una constante entre los jóvenes alumnos. Aunque se presenta con una intensidad intermitente, el 77% de los estudiantes participantes reconoce que las tareas académicas les generan algún tipo de estrés. Los estudiantes viven el proceso académico con una fuerte carga cognitiva y emocional. La proximidad de los periodos de evaluación, la autoexigencia y las múltiples responsabilidades asociadas al desempeño académico, parecen ser las fuentes de mayor tensión. La percepción de esfuerzo constante, incluso fuera del aula, puede estar afectando su bienestar integral. Esta situación demanda la implementación de estrategias institucionales permanentes en salud mental y bienestar emocional.

Respecto a la salud física y mental, el perfil sintomatológico indica que los estudiantes experimentan con frecuencia afectaciones emocionales y cognitivas en un 88%, con impacto físico moderado y bajos niveles de conductas de riesgo (como el consumo de sustancias). Estas condiciones evidencian la urgencia de incorporar estrategias institucionales de promoción de la salud mental y programas de autocuidado sostenibles, con énfasis en la prevención de ansiedad y agotamiento emocional.

Existe una correlación directa entre los factores de estrés académico y las manifestaciones físicas, emocionales y cognitivas en los estudiantes, observándose que las mujeres presentan niveles más altos en todas las variables, lo que evidencia una mayor afectación o percepción de vulnerabilidad en este grupo. Las diferencias más marcadas, según el género, se presentan en ansiedad, agotamiento emocional, problemas de sueño y depresión. El consumo de sustancias y las enfermedades cardiovasculares son los indicadores más bajos en ambos géneros.

Las prácticas de autocuidado entre los estudiantes se desarrollan de manera desigual. Si bien existen hábitos personales que se realizan con frecuencia aceptable, como el tiempo consigo mismos y el consumo de agua; otras áreas fundamentales, como la actividad física y el vínculo familiar, presentan áreas de oportunidad claras. Este patrón sugiere que las políticas institucionales de promoción del bienestar deben estar orientadas a fortalecer entornos y horarios que faciliten la recreación, el deporte y el equilibrio entre vida académica y personal. Su frecuencia moderada puede estar vinculada a limitaciones de tiempo, infraestruc-

tura o cultura institucional que no promueve activamente este tipo de prácticas.

Desde el punto de vista institucional, se recomienda adoptar un modelo de intervención estructurado en tres ejes:

- Diagnóstico continuo: mantener la medición periódica del bienestar estudiantil como herramienta para la toma de decisiones.
- Acompañamiento estratégico: generar programas de bienestar integrales, con base en la diversidad de necesidades y preferencias estudiantiles.
- Infraestructura de bienestar: crear condiciones físicas y organizacionales que promuevan la salud, el respeto, inclusión y autorrealización.

Finalmente, debe subrayarse que la universidad no puede entenderse como un espacio neutro, sino como un entorno determinante en la calidad de vida presente y futura de los jóvenes. La inversión en bienestar estudiantil no es un gasto asistencial, sino una estrategia de desarrollo humano y calidad educativa.

Referencias

- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). (2022). *Entornos laborales seguros y saludables (ELSSA)*. <https://www.imss.gob.mx/elssa>.
- Medina, M., et al. (2023). Calidad de vida en estudiantes de una universidad mexicana. *Revista de Estudios e Investigaciones*, 16(31), 106-117. <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/702/379>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL) assessment: An update. *Social Science & Medicine*, 289, 114439. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114439>.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS). (2018). Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-identificación, análisis y prevención. <https://tinyurl.com/y5yt8xu9>
- Surdez, E. G., Sandoval, M. C., y Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <https://hdl.handle.net/10818/33230>
- Zambrano-Velásquez, V. F. y Andrade-Zambrano, C. (2018). Impacto de procesos de bienestar estudiantil en el mejoramiento de la calidad educativa de universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 278-285. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

CONCLUSIONES GENERALES: APORTES, TENSIONES Y APRENDIZAJES

Este capítulo final reúne las reflexiones derivadas de los análisis presentados en las tres secciones temáticas que componen esta obra colectiva: ***Rutas del emprendimiento e innovación, Alternativas para el desarrollo local y Políticas públicas y calidad de vida***. Cada sección aborda, desde distintas perspectivas, territorios, poblaciones y experiencias que configuran un panorama diverso y complejo sobre los desafíos contemporáneos en América Latina, con énfasis en los casos de México y Colombia.

Lejos de pretender uniformar las experiencias aquí recogidas, este capítulo busca reconocer las convergencias, complementariedades y tensiones entre enfoques, trayectorias y formas de intervención. A partir de seis ejes analíticos comunes: corrientes epistemológicas, enfoques metodológicos, actores participantes, hallazgos, retos y aportes, se trazan líneas de diálogo entre los estudios con el objetivo de aportar a una agenda compartida para el desarrollo inclusivo, sostenible y con justicia social desde los territorios.

Sección I. Rutas del emprendimiento e innovación

Los capítulos que integran esta sección profundizan en problemáticas relacionadas con un eje rector como es el emprendimiento, desde una perspectiva del emprendimiento universitario, en la percepción estudiantil y los factores psicológicos y económicos determinantes, el emprendimiento social y su evolución hacia la innovación social, y de la percepción de los emprendedores potenciales sobre los actores clave del sistema emprendedor, todos con una clara visión de ser referentes para la intervención-acción.

Los tres capítulos se desarrollan desde una corriente epistemológica interpretativa y positivista propia de las ciencias sociales, ya que buscaron comprender los significados a razón del análisis y profundización de los postulados teóricos y las percepciones que los sujetos atribuyen a su realidad ante el fenómeno del emprendimiento. Las estrategias metodológicas están **enmarcadas en un enfoque mixto**, diseños ex post facto, de tipo descriptivo, con alcance documental y de campo, y con sólidas herramientas y técnicas de

análisis, levantamiento e interpretación de datos, lo que representa un ejercicio de investigación científica y de alta implicación práctica que permite el desarrollo de conocimiento orientado a la atención y mitigación de las problemáticas.

Los hallazgos muestran, en un primer plano, la exploración de la literatura del emprendimiento y la innovación social, ofreciendo lineamientos que pueden ser útiles para formuladores de políticas públicas y actores sociales interesados en promover la innovación en contextos rurales. De forma clara identifica vacíos de conocimiento sobre la influencia de las políticas públicas en este proceso. En un segundo plano, los principales hallazgos de los capítulos con alcance de campo permiten corroborar esta problemática en la realidad, ya que, en relación con la formación los estudiantes, se identificó que se sienten preparados para emprender; sin embargo, sí critican la falta de formación práctica, emocional y financiera. Así mismo, respecto a los aspectos psicológicos el desarrollo personal, destaca como motivación principal para el emprendimiento y que la barrera principal es la baja tolerancia al riesgo. Los factores económicos marcan la principal barrera para los estudiantes, ya que

el capital económico es su principal necesidad y no consideran los apoyos disponibles de centros de apoyo como incubadoras. Finalmente, desde la opinión de los emprendedores potenciales existe un bajo conocimiento de los servicios de apoyo al emprendimiento, escasa intención de relacionarse con actores, predominio de emprendimientos autofinanciados y de carácter individualista, mayor desconocimiento sobre incubadoras, cámaras empresariales e instituciones educativas. Este último aspecto en coincidente entre los sujetos de investigación de los tres capítulos.

Los principales retos son la promoción e impulso de investigaciones sobre el emprendimiento e innovación social orientadas a subsanar los vacíos del conocimiento sobre la influencia de las políticas públicas; así mismo, desarrollar acciones para minimizar las brechas de la formación de competencias para el emprendimiento entre universidades públicas y privadas a nivel práctico y emocional, y elevar la importancia de la formación de habilidades blandas y emocionales dentro de la formación universitaria. Finalmente, superar la desinformación, fortalecer la vinculación, cambiar la visión hacia un modelo colaborativo y diseñar

estrategias regionales adaptadas a contextos locales de impulso al emprendimiento.

Cabe destacar los principales aportes a la Red de los tres capítulos ya mencionados. En su conjunto, ofrecen marcos de referencia teórica y empírica sobre el fenómeno del emprendimiento, recomendaciones con enfoques holísticos e interdisciplinarios, que contribuyen a la discusión sobre el papel de las universidades, las oportunidades reales para emprender y dan aportes metodológicos para el desarrollo de diagnósticos como punto de partida para el desarrollo de rutas de acción para instituciones académicas, gobiernos y sectores privados que coadyuvan en la generación de un entorno emprendedor más funcional, y promueve la construcción de redes de apoyo y comunicación.

Sección II. Alternativas para el desarrollo local

Los tres capítulos que conforman esta sección comparten una mirada común sobre el papel de la educación, la participación comunitaria y la articulación interinstitucional como pilares fundamentales del desarrollo local. A pesar de situarse en territorios distintos Pátzcuaro,

Zirahuén, Ario de Rosales (México), y Buenaventura (Colombia), las experiencias analizadas permiten identificar temas estructurales compartidos que fortalecen el diálogo regional.

Desde el plano epistemológico, los trabajos se inscriben en enfoques críticos, territoriales y socioeducativos, que privilegian la producción de conocimiento situado y el reconocimiento de los saberes locales como condición para la transformación. Se trata de una apuesta por la investigación como práctica comprometida, capaz de visibilizar necesidades y movilizar capacidades desde y para las comunidades.

En lo metodológico, se evidencia un predominio de los enfoques cualitativos participativos, especialmente en los estudios desarrollados en Michoacán y en el NODESS Pátzcuaro-Zirahuén. En el caso colombiano, se opta por una estrategia cuantitativa que permite recoger la percepción de jóvenes frente a la oferta educativa en la región. En todos los casos se combinan técnicas —entrevistas, talleres, encuestas, observación— y se privilegia el diálogo horizontal con los actores del territorio.

Los actores involucrados incluyen comunidades rurales y urbanas, or-

ganizaciones sociales, instituciones educativas, servidores públicos, estudiantes y recolectores de residuos. En todos los estudios se evidencia que la colaboración entre academia, sector público y actores sociales no solo es posible, sino necesaria para impulsar procesos de transformación con anclaje territorial.

Entre los hallazgos más relevantes se destacan: la urgencia de diversificar la oferta educativa con pertinencia cultural y productiva (Buenaventura); la importancia de procesos de educación ambiental con enfoque territorial (Ario de Rosales); y la potencialidad de la acción colaborativa como base para generar procesos formativos de impacto social (Pátzcuaro-Zirahuén). En todos los casos se confirma que los procesos formativos, cuando se articulan con las dinámicas del territorio, pueden convertirse en verdaderas herramientas de transformación.

Los retos compartidos incluyen la fragmentación institucional, las barreras estructurales de acceso a la educación, la precariedad de la infraestructura pública y la falta de mecanismos estables de articulación intersectorial. También se evidencian tensiones entre las lógicas institucionales tradicionales y las prácticas sociales emergentes, lo cual

plantea el desafío de diseñar modelos de intervención más flexibles, inclusivos y sostenibles.

Finalmente, los aportes de las experiencias presentadas radican en su capacidad para articular conocimiento, acción y compromiso territorial. Desde perspectivas diversas, los tres estudios muestran que es posible impulsar modelos alternativos de educación, economía y ciudadanía, con sentido de lugar, enfoque diferencial y vocación transformadora. Estas prácticas aportan a la construcción de territorios más justos, participativos y resilientes, donde la universidad, las organizaciones sociales y las comunidades caminan juntas en la búsqueda del bienestar colectivo.

Sección III. Políticas públicas y calidad de vida

Los dos capítulos que la conforman convergen en la comprensión de la educación como un espacio de transformación social, orientando políticas públicas que impactan directamente en la calidad de vida de las comunidades. Los trabajos se sitúan en contextos de territorios distintos Nayarit (México) y Buenaventura (Colombia), donde las experiencias

analizadas permiten identificar temas claves para la construcción de entornos educativos más inclusivos y resilientes frente a las violencias estructurales.

Desde el plano epistemológico, ambos textos se inscriben en enfoques críticos socioeducativos. Por un lado, aportan herramientas para fortalecer programas de educación para la paz, promoviendo justicia social y convivencia escolar. Por el otro, desde la visión multidimensional del bienestar estudiantil, destacan la necesidad de mejorar infraestructura, salud mental y acompañamiento académico. En conjunto, se trata de una apuesta investigativa que impulsa políticas que reconocen la educación como un pilar fundamental para el desarrollo humano y la equidad social.

En lo metodológico, los estudios combinan enfoques cualitativos y cuantitativos adaptados a las particularidades de cada contexto. En el caso de Colombia, se sigue un enfoque cualitativo y etnográfico, recuperando desde el contexto educativo y social las tensiones y oportunidades dentro de la implementación de la Cátedra de Paz. El estudio desarrollado en Nayarit (México) incorpora tanto análisis cualitativos como métodos cuantitativos sobre la percep-

ción del bienestar estudiantil en el entorno académico. En ambos casos se emplean una variedad de técnicas metodológicas como la observación participante, entrevistas, análisis documental, encuestas, grupos focales y análisis de indicadores estadísticos, lo que permite una comprensión más rica y detallada de los problemas abordados, favoreciendo la formulación de estrategias y políticas educativas basadas en evidencias.

Los actores involucrados incluyen instituciones educativas, docentes, estudiantes y comunidades que interactúan como receptores de conocimientos o colaboradores. En ambos estudios se evidencia que la institución educativa tiene la responsabilidad de garantizar condiciones óptimas tanto en el aspecto físico como en el académico y psicológico, para fortalecer la calidad educativa y asegurar un desarrollo integral a los estudiantes.

Los hallazgos reflejan la necesidad de una mayor integración de la educación para la paz dentro del currículo académico, acompañada de estrategias institucionales que garanticen su sostenibilidad y evaluación efectiva (Buenaventura); así como la presencia de fatiga académica, altos niveles de estrés y sus efectos en

la salud, destacándose la urgencia de implementar estrategias institucionales de autocuidado (Nayarit). Esto confirma que, para lograr una transformación real en la educación, es imprescindible que las políticas públicas optimicen modelos de evaluación que articulen la calidad de vida estudiantil como eje central de su formación.

Los retos compartidos coinciden en el vacío estructural de la apropiación institucional y planes de acción fragmentados, dada la falta de acompañamiento institucional y estrategias sostenibles para asegurar su impacto. La educación para la paz debe integrarse formalmente, mientras que el bienestar estudiantil necesita mejoras en infraestructura y programas de salud emocional. Lo anterior plantea el desafío en la creación de políticas públicas educativas que incorporen su implementación efectiva con modelos claros y evaluables.

Finalmente, los aportes de las experiencias presentadas radican en la oportunidad de visibilizar las instituciones educativas como actores clave en la vinculación social para impulsar programas de educación para la paz, salud mental, intercambio intergeneracional y acciones comunitarias. Estas prácticas aportan

conocimientos encaminados a la consolidación de modelos de participación activa que promueven el bienestar colectivo y la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y pacífica.

Conclusión final

Este año, el libro **Vinculación y desarrollo: una compilación de resultados de investigación. Programa DELFÍN 2025. Volumen II**, busca la continuidad en relación con tres grandes temas: emprendimiento e innovación social, políticas públicas y desarrollo de las comunidades. Las variables y dimensiones desarrolladas por los investigadores, permiten conocer sobre temas que inciden y preocupan a la sociedad. La relevancia de los resultados de cada sección radica en la posibilidad de generar conciencia en los actores, conocer el lado humano de los mismos y sus necesidades más apremiantes.

La primera sección sobre emprendimiento muestra que, a pesar de los diversos estudios que se han realizado sobre la bondad de ser emprendedor, a la fecha todavía existen factores que inciden en que los emprendedores de diferentes entornos accedan a los medios para realizarla. En el aspecto metodológico, se uti-

lizan los enfoques cuantitativos y cualitativos, lo que permite obtener una visión holística sobre el tema del emprendimiento.

En la segunda sección: **Alternativas para el desarrollo local**, se integra este año de tres capítulos, los cuales muestran los resultados de investigaciones realizadas tanto en Colombia como en México. En el aspecto metodológico, en esta edición, los trabajos se enriquecen con estudios cualitativos y cuantitativos, lo que permite obtener resultados aún más enriquecedores. En el plano cualitativo, sobre una comprensión profunda del pensamiento y de las necesidades de los grupos en la región Pátzcuaro - Zirahuén y Ario de Rosales (México). Por lo que respecta al caso en Colombia, al obtener información cuantitativa, se logra analizar hacia dónde se debe dirigir la oferta educativa para jóvenes que requieren de estudios a nivel superior (con diversidad cultural y étnica) y que, al mismo tiempo, deben ser pertinentes para que al egresar puedan acceder a mejores condiciones laborales y económicas, por lo que existe la necesidad de realizar más estudios sobre esta temática en los países de la región.

En esta edición 2025, sobre políticas públicas y calidad de vida, se puede apreciar que los actores sociales muestran la necesidad de la inclusión desde tempranas edades, en las que satisfacer su derecho a vivir sin violencia, con la urgente necesidad de que cubran sus necesidades básicas (comida, vestido, esparcimiento, salud) desde la primera infancia, requiere de la articulación de la sociedad, instituciones educativas y de salud; sobre todo, del imprescindible apoyo de las instituciones gubernamentales y de la sociedad en general. Al abordar los estudios desde el enfoque cuantitativo, como es el caso en Nayarit (México), y del cualitativo y etnográfico, en Colombia, ha permitido reconocer la importancia de la educación como un pilar fundamental para el crecimiento, pero también como un medio de desarrollo integral y reflejo de cómo se encuentra la sociedad en general.

Finalmente, el avance teórico metodológico en esta segunda edición fortalece la incidencia social en los territorios y abre espacios a la construcción de conocimientos con una visión holística e intersectorial, bajo modelos colaborativos donde la universidad retoma la función social de agente articulador del desarrollo local.



**Vinculación y desarrollo: una
compilación de resultados de
investigación.**

Este libro fue diseñado con las
familias tipográficas Bahnschrift y Aleo.

Manizales - Colombia

Esta publicación conmemora los 30 años del Programa Delfín y reafirma el compromiso de la Red de Vinculación Social e Intervención en la Comunidad (RedVISIC) con la generación colectiva de conocimiento y la transformación de realidades sociales.

A través de esta segunda compilación, se consolidan los aprendizajes, avances y nuevas preguntas que surgen de procesos investigativos orientados por la vinculación crítica con los territorios.

Este libro es también una invitación a seguir construyendo redes de saber y acción, donde la investigación se pone al servicio del bien común, la equidad y la justicia social.