

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

195

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 49, No. 195 julio-septiembre del 2020, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en Cosmo 4G, Francisco Villa No. 15, Col. Apatlaco, C.P. 09440, ciudad de México.

La Revista de la Educación Superior está incluida en los siguientes índices y catálogos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, RedALYC, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

JESÚS LÓPEZ MACEDO
DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

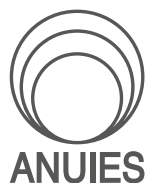
YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

195

RESU





FUNDADA EN 1972

DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO SERGIO CORONA ORTEGA
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PATRICIA A. GARCÍA GUEVARA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ALMA MALDONADO MALDONADO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

JAVIER MENDOZA ROJAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARÍA JESÚS PÉREZ GARCÍA
EL COLEGIO DE MÉXICO

TANIA HOGLA RODRÍGUEZ MORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CHRISTINE MUSSELIN
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,
SCIENCES PO, FRANCIA

BRIAN PUSSEY
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

CLAUDIO RAMA
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARIO RUEDA BELTRÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SHEILA SLAUGHTER
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMEÑO Y GARCÍA GRANADOS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

FERNANDO F. CALLIRGOS · fcallirgos@anuies.mx
SERGIO CORONA · sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL

RUTH EUNICE PÉREZ

DISTRIBUCIÓN

LUIS TOMÁS PIERRE R. · lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

MARÍA HORTENSIA ESQUIVEL REYES
· horte@anuies.mx
TEL.: 54 20 49 00 EXT. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

TENAYUCA 200, COL. STA. CRUZ ATOYAC, C.P. 03310,
MÉXICO, D. F. TEL.: 54 20 49 58. FAX 56 04 42 63
· editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

“¡Con nuestras voces!”: la lucha de estudiantes feministas contra la violencia.....	I
<i>"¡Raising our voices!" The struggle of feminist students against violence</i>	
ARACELI MINGO	
El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios	21
<i>Family support and loss of autonomy for young university students</i>	
CLARA INÉS SANTANDER DUEÑAS Y HÉCTOR MAURICIO ROJAS BETANCUR	
Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género.....	35
<i>Current reality of career choice from a gender perspective</i>	
LORENA ARAGÓN MACÍAS, ANA MARÍA DE GUADALUPE ÁRRAS VOTA E ISABEL GUZMÁN IBARRA	
La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora	55
<i>University Tutoring seen by its students: Proposals for improvement</i>	
PILAR MARTÍNEZ CLARES, JAVIER PÉREZ CUSÓ, NATALIA GONZÁLEZ MORGA, CRISTINA GONZÁLEZ LORENTE Y MIRIAN MARTÍNEZ JUÁREZ	
Las Instituciones de Educación Superior: en la conformación de los Sistemas Nacionales de Innovación en los países iberoamericanos	73
<i>Institutions of Higher Education, the conformation of National Systems of Innovation in Ibero-American countries</i>	
LÓPEZ LEYVA SANTOS, HIGUERA COTA MARÍA FERNANDA Y TERESITA DEL NIÑO JESÚS CARRILLO MONTOYA	
Capital estructural en el subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas	91
<i>Structural capital in the subsystem of Technological and Polytechnical Universities</i>	
VÍCTOR MANUEL MOLINA-MOREJÓN, IVIS GUTIÉRREZ-GUERRA, RAMÓN HEREDIA MARTÍNEZ, EYRAN ROBERTO DÍAZ GURROLA	
Universidades Estatales de Chile: La orientación de los planes estratégicos institucionales en el camino a la internacionalización	113
<i>Chilean State Universities: The orientation of the institutional strategic plans towards internationalization</i>	
IDA SESSAREGO ESPELETA Y JOSÉ GONZÁLEZ CAMPOS	
Reseña.....	131
Escribir y leer en la universidad	
<i>Writing and reading in college</i>	
JUAN DOMINGO ARGÜELLES	

ARTÍCULO

“¡Con nuestras voces!”: la lucha de estudiantes feministas contra la violencia

“¡Raising our voices!” The struggle of feminist students against violence

ARACELI MINGO

Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE
Correo electrónico: mingo@unam.mx

Recibido el 01 de febrero de 2019; aprobado el 29 de agosto de 2020

RESUMEN

Con base en la información recolectada a través de entrevistas y observación etnográfica, en este artículo se aborda la historia de una organización de estudiantes feministas que logró dar visibilidad a la violencia ejercida contra las mujeres en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México. El análisis que se presenta permite apreciar logros importantes de la lucha emprendida por estas jóvenes, así como las resistencias a que debieron hacer frente. A manera de conclusión, se señala la urgencia de que la institución se comprometa a iniciar un proceso de autocrítica respecto a su responsabilidad en la permanencia de este tipo de violencia.

PALABRAS CLAVE

Violencia contra las mujeres; Activismo de jóvenes feministas; Educación superior; Sexismo; Antifeminismo

ABSTRACT

Drawing on interviews and ethnographic observation, this article reviews the history of an organization of feminist students whose activities exposed different forms of violence against women within the

School of Philosophy and Letters, at the National Autonomous University of Mexico. The analysis reveals both the achievements of these young women, as well as the resistances they faced in carrying out their movement. The article concludes by emphasizing the need for the institution to undergo a process of self-criticism regarding its role in the continuance of this type of violence.

KEYWORDS Violence against women; Young feminist activism; Higher education; Sexism; Anti-feminism

INTRODUCCIÓN

El malestar e indignación por la violencia cotidiana hacia las mujeres ha conducido en años recientes a amplias movilizaciones en países de diversas latitudes. Ejemplos de esto son: a) las marchas que desde 2015 se han realizado en numerosos países de América Latina para demandar, con el lema “Ni Una Menos”, poner alto a la violencia machista y a los feminicidios que ocurren en esta región (véase Friedman y Tabbush, 2016); b) “Vivas Nos Queremos” fue el lema adoptado en México por miles de mujeres que salieron a marchar, el 24 de abril de 2016, en más de 40 ciudades: “[...] para gritar, exigir, denunciar que estamos hartas de todos los tipos de violencia machista a los que sobrevivimos día a día [...]” (Lamas, 2016); c) la amplia circulación que alcanzó en octubre de 2017 la noticia sobre el acoso y abuso sexuales cometidos por el productor de Hollywood, Harry Weinstein, así como la viralización del llamado que hizo la actriz Alyssa Milano a utilizar el *hashtag* #MeToo para denunciar en Twitter estos comportamientos, y que llevó a millones de mujeres de muchos países a relatar por este medio sus experiencias (véase Zacharek, *et al.*, 2017); d) las multitudinarias marchas realizadas en España el 8 de marzo de 2018 y la huelga en la que participaron ese día más de cinco millones de mujeres obedecieron a la convocatoria publicada en el “Manifiesto 8M” en el que, entre otras cosas, se señala: “¡BASTA! De violencias machistas, cotidianas e invisibilizadas, que vivimos las mujeres sea cual sea nuestra edad y condición. QUEREMOS poder movernos en libertad por todos los espacios y a todas horas (Comisión 8 M, énfasis en el original); e) la resonancia que a nivel mundial ha tenido la performance “Un violador en tu camino” —creada por la colectiva feminista Las Tesis e interpretada por primera vez en noviembre de 2019 en Chile—, ha conducido a que mujeres de todos los continentes la repliquen en sus ciudades para denunciar públicamente la violencia a la que están expuestas (véase País, 2019).

Celebrar las movilizaciones que por su vigor y magnitud logran dar amplia visibilidad a la extensión que alcanza la violencia contra las mujeres (VCM) vuelve necesario tener presente que éstas tienen como antecedente un sinnúmero de actos silenciados o de otros

tantos que, a pesar de haber sido denunciados, fueron simplemente ignorados o no recibieron la atención debida y quedaron impunes. Impunidad que se traduce en un permiso tácito para la comisión de estos actos que se refleja en la dimensión que alcanza esta violencia (para una visión global, véase United Nations, 2006; para México: INEGI, 2017). De aquí la necesidad de rescatar todas aquellas luchas, por pequeñas que puedan parecer, que logran dar fuerza a la demanda de poner fin a estos comportamientos; tal como sucedió con la emprendida por la organización cuya historia se presenta más adelante.

Los actos de violencia sexista que condujeron a un grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a formar en 2016 una colectiva de mujeres que adoptó el nombre de Asamblea Feminista (AF) no son exclusivos de esta escuela ni de esta universidad sino un hecho común en las instituciones de educación superior, tal como se aprecia en la información que se presenta en el primer apartado. Información que da cuenta de la significativa magnitud que estos actos alcanzan, así como del manejo inadecuado que suele darse a las denuncias que se presentan. En el siguiente apartado se señala el origen de esta investigación, las formas en que se recolectó la información y los ejes considerados para su análisis. Más adelante, se aborda la historia de la AF y se destacan algunas de las acciones emprendidas por este grupo. En seguida, en el apartado ¿Valió la pena esta lucha?, se señalan frutos importantes del trabajo realizado por esta organización. Para finalizar, se presenta un conjunto de reflexiones a propósito de esta experiencia.

Violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior

El cultivo de la apertura, el respeto, el pensamiento crítico y el ejercicio de “la tolerancia [como] virtud cívica que permite a nuestras instituciones vivir a plenitud sus diferencias” (Narro, 2016: 21), son algunas de las cualidades que se han establecido como distintivas de las instituciones educación superior y que las han posicionado como espacios de gran valor para nuestras sociedades; por ejemplo, José Narro (2016: 21), exrector de la UNAM, señala: “En Latinoamérica, la universidad pública ha generado espacios de libertad, democracia, justicia social, apego al derecho, respeto a las diferencias, compromiso y aporte a la solución de los grandes problemas sociales”. Frente a tal tipo de atributos, surge la pregunta: ¿De qué manera caben dentro de las virtudes que se dice distinguen a estas instituciones las experiencias de discriminación y otras formas de violencia como el acoso y las agresiones sexuales¹ vividas por las mujeres en estos centros de enseñanza?

Los siguientes datos ilustran la importante magnitud que alcanzan este tipo de comportamientos en estas instituciones: en una encuesta aplicada a más de 30 000 estudiantes

¹ En este trabajo acoso y hostigamiento sexuales se usan como sinónimos; las agresiones sexuales se entienden como cualquier tipo de contacto sexual no consentido. Para una tipología de acoso sexual se sugiere consultar: Fuentes, 2019.

de 39 universidades australianas se encontró que 32% de las mujeres había sufrido acoso sexual en diversos espacios universitarios, y 2.3% padecieron agresiones sexuales dentro de sus universidades (Australian Human Rights Commission, 2017: 49, 36). En el estudio realizado en 35 universidades de cinco países europeos (Alemania, España, Italia, Polonia, Reino Unido) se observa que alrededor de 60.7% del alumnado reportó al menos una experiencia de hostigamiento sexual (Feltés, 2012). En una encuesta aplicada en 27 prestigias universidades estadounidenses, en la que participaron más de 150 000 estudiantes, se encontró que 23% de las alumnas de pregrado habían sido objeto de contacto sexual no consensuado. Respecto al acoso sexual se señala que 61.9% de las estudiantes de pregrado habían sufrido estos comportamientos (Cantor, *et al.*, 2015: ix, xvi). En el caso de México, la encuesta aplicada por Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2014: 304) en la UNAM se identificó que 49.3% de las alumnas había padecido por lo menos un acto de hostigamiento durante los dos últimos semestres de sus estudios (para una mirada de lo ocurre en esta materia en universidades de diversos países de América Latina, véase Fuentes, Jimenez y Villar, 2019).

Por otro lado, el manejo inadecuado que frecuentemente se da en estas instituciones a las denuncias en materia de acoso y agresiones sexuales se aprecia en la lista de 55 universidades estadounidenses que en 2014 eran objeto de una investigación por parte del Departamento de Educación por supuestas violaciones a la Ley Federal sobre el manejo de quejas por violencia y hostigamiento sexuales. En la lista aparecen, entre muchas otras, Harvard, Princeton, Universidad de Chicago y UC-Berkeley (U.S. Department of Education, 2014). Ejemplo de este manejo es el tratamiento que dio la Universidad de Columbia a la denuncia hecha por Emma Sulkowicz que fue violada en el dormitorio universitario: “Fui violada en la cama de mi propio dormitorio. Desde entonces, se ha convertido en algo angustiante para mí, y siento que he llevado el peso de lo que ocurrió ahí conmigo a todas partes” (Barnes y Kingkade, 2014). Como la universidad no respondió favorablemente a la denuncia de esta estudiante, ella decidió arrastrar dentro del campus el colchón en donde fue agredida hasta que el culpable fuera expulsado o dejara la universidad. De acuerdo con Phipps (2018: 6), el colchón de Sulkowicz representa el peso que adquiere la denuncia de violencia sexual dentro de economías generizadas que priorizan el costo para la institución.

A través de los testimonios de estudiantes violadas en distintos campus de universidades estadounidenses, el documental *The Hunting Ground*, dirigido por Kirby Dick (2015), da cuenta pormenorizada de las barreras que enfrentaron sus denuncias en estas instituciones y de lo que significó para ellas. El análisis de Barreto (2017, 2018) de diversas experiencias de violencia ocurridas a estudiantes de la UNAM muestra que debido al inapropiado manejo que se dio a sus quejas decidieron hacerlas públicas para forzar el reconocimiento de las agresiones sufridas (para más ejemplos de la UNAM, véase Carrión y Guerrero, 2017).

Entre los obstáculos que deben sortearse para poner una denuncia están: la común sordera ante los reclamos de quienes denuncian, la calificación de las agresiones como hechos aislados o insignificantes, la culpabilización de quienes denuncian, la banalización de su malestar e indignación, la puesta en duda de los hechos que se revelan, los trámites interminables que hay que cubrir para poner una queja y los pobres o nulos resultados que se obtienen.

Es pertinente precisar que los obstáculos a los que habitualmente se enfrentan las denuncias obedecen, de manera importante, al interés de las instituciones por proteger su imagen pública o la reputación de algún miembro de la comunidad (véase Dziech y Weiner, 1988; Phipps, 2018; Whitley y Page, 2015). De acuerdo con Phipps (2018: 6), en la universidad neoliberal el impacto de las denuncias en el valor futuro de la institución es más perturbador que los actos de acoso y violencia que revelan las denuncias. Por otro lado, Dziech y Weiner (1988: 333) señalan que, si bien “la investigación refinada es lo que mejor hace la educación superior”, cuando estas instituciones se ven forzadas a enfrentar el acoso sexual “las mismas mentes que elegantemente se mueven entre deslumbrantes asuntos teóricos se vuelven a unas normas rígidas de verdad del siglo XVIII”. Agregan que esto obedece a que “los esquemas culturales de la sociedad tienen una influencia más firme que el método intelectual, que el sexismo y los estereotipos vencen a la racionalidad experimentada”. Sin duda, las reflexiones de este tipo han alimentado la negación de la magnitud de este asunto, de su carácter sistémico y la frivolidad de su gravedad.

Así, las distintas formas de negación (indiferencia, frivolidad, ignorancia deliberada, silenciamiento, etcétera) que se han observado dentro de las instituciones de educación superior respecto a la ocurrencia de diversas modalidades de violencia sexista han contribuido significativamente a la permanencia de este fenómeno, a que sea parte de la experiencia cotidiana de muchas universitarias. Negación que, como es obvio, conduce a la impunidad de quienes cometen estos actos y alienta la comisión de los mismos.

Un ejemplo de las resistencias mostradas por las instituciones de educación superior para aceptar la presencia sistémica de la VCM en sus comunidades lo ofrece la UNAM. A pesar de la lucha dada desde hace largo tiempo por estudiantes y académicas feministas para que la institución reconociera la existencia de esta violencia y se ocupara de tomar las medidas necesarias para poner fin a la misma, fue apenas hasta el 29 de agosto de 2016 cuando por primera vez se reconoce públicamente este problema, la necesidad de atenderlo y se establece el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género.

Acerca de este estudio

La investigación que se presenta tuvo como propósito conocer la historia de la Asamblea Feminista, organización que logró dar amplia visibilidad a la violencia ejercida contra las mujeres en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El primer acercamiento con

este grupo se dio cuando acudí como observadora a una asamblea organizada para dar a conocer de manera amplia las razones de su protesta y la finalidad de su trabajo. El objetivo de la investigación y la colaboración que solicitaba al grupo fue discutida en una de sus reuniones en la que se tomó el acuerdo de que varias me concedieran una entrevista.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, duraron dos horas en promedio, se grabaron con la autorización de las estudiantes y se transcribieron para su análisis. La guía para la entrevista tiene dos apartados. En el primero se indaga acerca del surgimiento y trayectoria de la organización, su vida interna, formas de trabajo y estrategias de acción; en el segundo se recogen los datos sociodemográficos de las estudiantes, así como información referida tanto a su historia personal como a la de su participación en esta organización. La amplitud y riqueza de la información obtenida en las entrevistas me condujeron a seleccionar para este artículo solo aquella información que consideré pertinente para dar cuenta de la historia de esta colectiva y de las experiencias y reacciones que marcaron su quehacer. El resto fue retomado en dos artículos ya publicados.²

Entrevisté a un total de seis alumnas de las 15 que formaron el núcleo que dio sostén y conducción a esta organización y a las que agradezco su confianza y generosa participación en este estudio. Ellas cursaban alguna de las licenciaturas que se ofrecen en los diez colegios que forman parte de la FFL. A continuación, se presentan los datos correspondientes a la edad y estudios de las entrevistadas. Para cumplir el compromiso de conservar el anonimato de las informantes sus nombres fueron cambiados:

- Luisa, 25 años, último semestre de licenciatura
- Rosa, 25 años, último semestre de licenciatura
- Elvira, 21 años, último semestre de licenciatura
- María, 20 años, sexto semestre de licenciatura
- Susana, 24 años, último semestre de licenciatura
- Sofía, 22 años, último semestre de licenciatura

Para recabar más información participé como observadora en distintas actividades organizadas por este grupo: asambleas, marchas, escraches, talleres, mítines, paros. También consulté sistemáticamente su página de Facebook y recolecté videos, fotografías, carteles, documentos y noticias relativas a su trabajo aparecidas en diversos medios. Para el análisis de la información utilice la técnica de análisis temático (entre otros, véase Braun y Clark, 2012) y los ejes considerados fueron: historia y momentos significativos de esta organización, estrategias adoptadas y recursos expresivos utilizados, reacciones que suscitó su trabajo fuera y dentro de la facultad, así como sus logros principales.

² “El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo”, *Perfiles Educativos*, número 167, 2020; “‘Juntas nos quitamos el miedo’. Estudiantes feministas contra la violencia sexista”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, número 31, 2020.

La Asamblea Feminista y su lucha contra la violencia hacia las mujeres

En mayo de 2016 se forma la Asamblea Feminista por iniciativa de un grupo de alumnas inconformes con el tratamiento que se dio en una asamblea estudiantil al acoso sufrido por una joven de parte de uno de los asistentes. A propósito de lo ocurrido, Luisa relata que cuando varias pidieron a la mesa que se expulsara al agresor, la respuesta que recibieron fue que se iba a poner a votación si lo ocurrido era hostigamiento sexual. Ellas manifestaron que resultaba impropio someter a votación un hecho que estaba a la vista de todos y exigieron la expulsión. La mesa insistió en la votación y algunos varones empezaron a gritar cosas como: “¡Vamos a sacarla mejor a ella, que es la que está gritando!”, “¡Ella es la que está violentando al compañero!”. Frente a esto, cinco mujeres decidieron enfrentar al agresor y lo obligaron a abandonar el salón. A la salida, varias estudiantes que ya participaban en organizaciones feministas plantearon la necesidad de organizarse y establecer relaciones entre ellas a través de sus páginas de Facebook.

Las estudiantes coinciden en señalar que el detonante de la formación de la AF fue, por un lado, la indignación por lo acontecido en esa asamblea y, por otro, el malestar acumulado por los comportamientos sexistas que son práctica común en estas reuniones, así como por la respuesta que dan los alumnos que se dicen de izquierda y progresistas cuando ellas plantean en las asambleas la necesidad de discutir lo relativo a las violencias machistas. Elvira señaló “lo típico que nos dicen es: ‘Ya habrá tiempo para tu revolución, ahorita estamos tratando asuntos importantes’.”

Asimismo, ellas señalan que para dar visibilidad a su movimiento la primera asamblea organizada por la AF se realizó en un espacio abierto ubicado a la entrada de la FFL de modo que quienes ingresaban o salían escucharan la discusión. De acuerdo con Elvira, al inicio se precisó: “Esta asamblea es por y para mujeres y no le vamos a dar la palabra a los hombres porque ya basta de que los hombres nos silencien y que incluso en las asambleas estudiantiles se nos niegue la palabra”. María relata que el primer tema que se tocó fue el relativo a las violencias machistas dentro de la facultad. Esto favoreció que varias estudiantes que pasaban por ahí se sintieran interpeladas y empezaran a comentar sus experiencias “Y en ese momento hubo hombres que nos silbaban, nos gritaban, nos querían decir de cosas y no los dejábamos”.

Las estudiantes comentaron que la decisión de no permitir que hablaran los varones despertó una fuerte polémica pues había muchos que se habían acercado para ver qué asuntos se trataban y que al escuchar la discusión rechiflaban, gritaban y reclamaban la palabra. Luisa anotó:

Una compañera que pasó al micrófono les dijo: “si ustedes tienen tanto qué decir pues entonces vayan a su asamblea y díganlo. Ahorita nosotras nos estamos organizando y este es nuestro espacio. Ustedes ya tienen un montón de espacios, así que déjenos

hablar a nosotras. Y ya que están aquí: escuchen, aprendan y ¡ya! O sea, no tienen por qué intervenir” .

En la página de Facebook que abrió la AF para dar a conocer los propósitos de trabajo de su organización se publicó un escrito, el 23 de mayo de 2016, en el que se precisa que este colectivo “[...] está organizado por mujeres y para mujeres. Esto significa que no aceptamos la participación directa ni indirecta —aplausos y silbidos claramente [mal] intencionados— de hombres”. También se señala que en la primera asamblea pública se conocieron diversos casos de acoso sexual ocurridos en la facultad y se evidenció la necesidad de discutir sobre las violencias machistas. Agregan que esto condujo a la propuesta de acciones para hacer frente “a la situación *invisibilizada* en la que todas vivimos” dentro y fuera de la universidad: “chistes machistas, comentarios misóginos, acoso en las aulas y en los pasillos de parte de compañeros, docentes, personal [administrativo] y trabajadores, *mansplaining*, amedrentamiento, humillación e intimidación.” También manifiestan su inconformidad con las jerarquías que se hacen patentes en las asambleas estudiantiles en las que las mujeres “somos calladas, ignoradas, violentadas, acosadas, ridiculizadas” ante la indiferencia de los hombres que “perpetúan su situación privilegiada”.³

Relatan las estudiantes que al final de la primera asamblea se instaló un tendedero⁴ para el que se pidió a las presentes que colgaran papeles en los que identificaran a los varones de la facultad que habían ejercido algún tipo de violencia machista contra ellas. En éste aparecieron los nombres de alumnos, profesores y trabajadores administrativos, así como las agresiones que habían cometido.

Frente a la virulencia de muchas de las reacciones que suscitó la primera asamblea realizada por la AF, el profesor Roberto Cruz Arzabal (2016) —que se identificó a sí mismo como pro feminista— publicó en su página de Facebook un escrito en el que reflexiona sobre lo acontecido; entre otras cosas señala: “A lo largo de la semana, he leído una gran cantidad de respuestas al tendedero y a la organización de la asamblea, la gran mayoría acusan a las organizadoras y participantes de difamación, de carecer de sentido común, de sectarismo, de ‘feminazismo’, entre otras cosas”. También señala que ha observado que cualquier asomo de organización o crítica por parte de las mujeres las convierte en objeto de descalificación, pues se les identifica como radicales, feminazis, discriminadoras, separatistas, mujeres que requieren calmarse, etcétera. Respecto a esta primera asamblea Sofía señala que un alumno comentó “Yo quería apoyar a las feminazis de la FFL por el simple

³ <https://www.facebook.com/Feministas-de-FFyL-1537475649892416/> [Consulta: junio de 2016].

⁴ Este tendedero tiene como antecedente la pieza de la artista feminista Mónica Mayer presentada por primera vez en 1978 en el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México. Para la elaboración de éste se pidió que las mujeres escribieran en pequeñas papeletas lo que más detestaban de la ciudad. La mayoría de las respuestas giraron en torno a la violencia sexual en las calles y el transporte público (véase Mayer, 2015 y 2017).

hecho de ser parte de la comunidad pero no aceptan la participación directa ni indirecta de los hombres, pues que se vayan al carajo”.

Días antes de la segunda asamblea pública que realizaron, las estudiantes decidieron convocar a una reunión para hablar sobre la violencia machista en la facultad. María señala que esta reunión fue un “bum” pues descubrieron lo que ocurría en cada carrera “Y ahí, en ese momento, nos dimos cuenta de que el asunto es bastante grave. Que no era casualidad haber detectado situaciones de violencia, que ha habido en todas las carreras: con estudiantes, con profesores o con administrativos”. Más adelante señala “Entonces nosotras lo que acordamos es que la Asamblea Feminista iba a ser un ágora para las mujeres, para hablar de todos esos problemas y convocar acciones”.

Entre las acciones realizadas por la AF destacan dos paros de labores de la FFL realizados con el apoyo de otros grupos feministas pues ambos dieron gran visibilidad, por un lado, al feminismo estudiantil y, por otro, a la violencia contra las mujeres dentro de esta facultad.

El llamado Primer Paro de Mujeres (18 de octubre de 2016) resulta histórico ya que es la primera vez que un grupo de mujeres cierra las instalaciones de una facultad de la UNAM para hacer oír su voz. El paro duró 24 horas y respondió a una convocatoria que hicieron a nivel latinoamericano mujeres argentinas que llevaron a cabo ese día el Paro Nacional #NiUnaMenos para denunciar la alarmante cantidad de feminicidios ocurridos en ese país.

El paro realizado en la FFL contra “el feminicidio, el acoso y la cultura misógina” suscitó reacciones tanto positivas como negativas. Entre las primeras hay comentarios como el que hizo una estudiante a Elvira “Yo, la verdad, tenía muchísimos prejuicios con las feministas ¿no? ¡Así, muchísimos! Y este espacio como que me ha demostrado que eran eso: prejuicios”. Entre las negativas destaca, por la reacción que produjo en la comunidad estudiantil, la publicación que hizo Alberto A. de León, profesor adjunto de la carrera de historia, en la página de Facebook utilizada para comunicarse con su alumnado: “Debido a que mañana va a ser derrotado el patriarcado falocentrista reptiliano *iluminati*, el mítico matriarcado originario será reinstaurado y se quemarán en una hoguera los falos opresores del universo, no habrá clase. Denle las gracias a las *feminazis* por pasar por encima de su derecho a la educación” (énfasis en el original).

Las reacciones negativas que despertó el trabajo de la AF en algunas estudiantes no debe sorprendernos pues el desdén u oposición de mujeres jóvenes hacia el feminismo no es poco común; ejemplo de esto son los mensajes que circulan en las redes sociales en las que ellas participan.⁵ Entre los aspectos que las conducen a adoptar tal posición están: la adaptación al *status quo*; el interés por distanciarse del victimismo, la amargura, la paranoia, el odio a los hombres, y otras características atribuidas a las feministas que

⁵ Para ejemplos, véase <https://twitter.com/hashtag/antifeminista>, <https://twitter.com/hashtag/Idontneedfeminism?src=hash>

las muestran como mujeres desagradables; la influencia que ha tenido en las jóvenes la narrativa postfeminista que se transmite en diversos productos culturales dirigidos a la población femenina y en los cuales los problemas que dieron impulso al feminismo aparecen como superados, lo que torna al feminismo en un movimiento obsoleto (para abundar en la influencia del postfeminismo en las jóvenes, véase McRobbie, 2009).

Además de participar en el escrache ya mencionado, la AF organizó algunos más junto con integrantes de otras colectivas. Uno de éstos se realizó en la FFL el 31 de agosto de 2016 para, por un lado, denunciar el acoso del que fue objeto dentro de FFL una estudiante a quien un alumno grabó con su celular mientras ella hacía uso del baño y, por otro, para mostrar su inconformidad con la adhesión de la UNAM a la campaña “HeForShe” de ONU-Mujeres pues, como ellas señalaron, mandaba un mensaje que reforzaba creencias tradicionales: “las mujeres son incapaces de cuidarse solas y requieren que los hombres lo hagan y les resuelvan sus problemas”.

En este escrache, al que asistí como observadora, se adoptó como lema “Nosotras por Nosotras”, y se hizo una marcha que transitaba por los pasillos y espacios abiertos de la facultad. Durante el recorrido —en el que participaron alrededor de 40 estudiantes de las cuales buena parte llevaba el rostro cubierto— se hacían sonar tambores, se pegaban carteles en los muros —algunos con la fotografía y el nombre del agresor—, y se gritaban consignas vigorosamente.

En relación con los escraches Luisa señaló que para ellas representaban una manera potente de decir que no estaban de acuerdo con las formas de acceso a la justicia y que para denunciarlo “no necesitamos a toda esa como red de autoridades y demás, sino que nosotras mismas podemos denunciar con lo que tenemos ¿no?, ¡con nuestras voces y con todo ese ruido que nos han negado! ¿no? A mí parece ¡fabuloso!”.

El segundo paro se llevó a cabo el 8 de marzo de 2017 y fue la última acción que organizó la AF. En el pronunciamiento que hicieron circular se dice “nos dirigimos a la comunidad para informar que la Facultad ha quedado tomada para visibilizar, debatir y concientizarnos sobre las violencias que las mujeres sufrimos día a día y de las que la Universidad no queda exenta”.⁶ Días después, en un comunicado fechado el 30 de marzo que apareció en la página de Facebook de la AF, se informa la disolución de esta colectiva. Entre lo que se menciona que motivó su decisión está el rechazo que experimentaban las organizaciones de mujeres por parte de una fracción importante de la comunidad y “el violento escrutinio” del que eran objeto.

Es importante señalar que una de las formas en que el movimiento de las estudiantes feministas se ha expresado después de la disolución de la AF es a través de la formación, en 2017, de la colectiva Mujeres Organizadas de la FFYL que el 4 de mayo de ese año publicó un comunicado para expresar su posición en lo concerniente al feminicidio de

⁶ facebook.com/permalink.php?story_fbid=1637171683256145&id=1537475649892416 [Consulta: abril de 2017].

la estudiante Lesvy Berlín Osorio, cometido en Ciudad Universitaria un día antes. En el escrito también se alude a la virulencia que puede despertar el trabajo de las jóvenes feministas dentro de la Universidad pues se precisa que después de una intervención para conmemorar el 8 de marzo y visibilizar la VCM en los alrededores de la Facultad de Ingeniería “la respuesta dada en redes sociales (Grupo de Facebook Ingenieros-UNAM) fue demasiado violenta, con comentarios despectivos que iban desde nombrarnos ‘feminazis, locas, exageradas, etc.’ hasta amenazas de muerte ‘Deberíamos meterlas en un cuarto y quemarlas todas’”.⁷

¿Valió la pena esta lucha?

La decisión que tomó la AF de que en esta organización solo podían participar mujeres tuvo una resonancia política relevante pues el trabajo realizado por el grupo mostró la fuerza que puede alcanzar la acción colectiva de las mujeres, la importancia de dar vida a organizaciones que responden a sus problemas e intereses, así como la capacidad que tienen de conducirse en forma autónoma. Aspectos que dieron impulso al feminismo estudiantil dentro de la UNAM. Ejemplo de esto es que en algunas facultades como la de Psicología se formaron asambleas feministas. Por otro lado, como señalaron varias de las integrantes de la AF, un espacio de esta naturaleza les permitía expresarse sin cortapisas y les daba la libertad que requerían para centrar la discusión en los asuntos que como mujeres les preocupaban, lo cual abonaba al desarrollo de una conciencia política feminista. En la investigación de Lewis *et al.* (2015), en la que participaron mujeres que habían asistido a un encuentro exclusivo para mujeres que tenía como propósito ofrecer un espacio para la formación de activistas feministas, se encontró que las participantes valoraban este tipo de espacios como lugares seguros pues en éstos se sentían a salvo de acoso, abuso y misoginia, lo cual las hacía sentirse seguras para expresarse cognitivamente, intelectual y emocionalmente.

Es importante precisar que el formar parte de la AF no condujo a sus integrantes a dejar de participar en asambleas y movilizaciones estudiantiles de carácter mixto. Lo que sucedió es que los diversos aprendizajes que desarrollaron durante su activismo en la AF les dieron fortaleza y recursos para posicionarse de distinta manera en estos espacios. Por ejemplo, a propósito de lo ocurrido en una asamblea mixta, Elvira comentó “La idea masculina de la política es ‘aquí todo tiene que ser racional’ y entonces llegamos nosotras y dijimos ‘hay racionalidad, pero también hay afectividad y los afectos también tenemos que discutirlos’”.

La normalización de la VCM dentro de la UNAM⁸ —por ejemplo, a propósito del acoso sexual una estudiante señaló en una entrevista previa a este estudio “Es un mal con el

⁷ https://www.facebook.com/MujeresOrganizadasFFyL/posts/116629968845704?__tn__=K-R (consulta: 17 de agosto de 2017)

⁸ Para ejemplos de este fenómeno en otras universidades mexicanas, véase Evangélista, 2019.

que se ha aprendido a vivir [por lo cual] nadie hace nada”—, y el que el desaliento de las denuncias sea un hecho común dentro de la Universidad —la respuesta que recibió una joven que fue a quejarse con su jefa del hostigamiento de parte de un funcionario, resulta ilustrativa “Piénsalo bien, a una amiga le pasó lo mismo con él y terminaron corriéndola. No le hagas caso; si no lo pelas, en realidad no pasa a mayores; pero si haces de esto una tormenta, te puede costar muy caro (Mingo y Moreno, 2015: 147)—, han conducido a que el número de quejas presentadas sea muy reducido.⁹ Por esto, los actos de VCM han sido vistos a lo largo del tiempo como hechos aislados, ocasionales, de los que solo son responsables los sujetos que los perpetran. La persistencia de esta mirada en la comunidad de la UNAM ha tenido como consecuencia que muchas de las mujeres que han sido objeto de alguna agresión la consideren como un asunto personal que deben enfrentar ellas solas. De aquí la importancia que dio la AF a promover la denuncia pública de los actos de VCM ocurridos dentro de la FFL mediante diversos recursos.

Un ejemplo de los efectos que tuvo el énfasis puesto por la AF en hacer visibles las agresiones experimentadas por las estudiantes es que la discusión que se dio en la asamblea que culminó con la realización del primer tendadero, así como el amplio número de mujeres que se animaron a escribir sus experiencias y el nombre de los agresores en los papeles que colgaron en el tendadero, permitió a muchas estudiantes tomar conciencia de que las agresiones vividas no debían ser toleradas y no eran un problema de carácter individual sino colectivo. Además, de acuerdo con Sofía, varias de las estudiantes que participaron en esta actividad empezaron a asistir a las asambleas de la AF y a interesarse en el feminismo y sus causas.

A propósito de la conciencia que despertó en diversas estudiantes el trabajo desarrollado por la AF, cabe considerar un señalamiento de Ranciére (1996: 45) “La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido”.

Las distintas estrategias y recursos expresivos que adoptó la AF para hacer visible su lucha mostraron ser eficaces. Scribano y Cabral (2009: 136) señalan que tales recursos están vinculados al logro de la visibilidad de los sujetos a través de las formas que eligen para llevar a cabo sus protestas “existe una puesta en escena de una demanda dentro de un campo conflictual que supone una interpelación de audiencias, con base en la construcción y selección de determinados recursos expresivos. Un recurso expresivo se

⁹ En una comunidad formada por más de 400 000 personas, el número de quejas recibidas en los tres años en que se ha aplicado el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM es: 252 para el periodo junio 2017 a junio de 2018; 234 para el periodo agosto de 2016 a junio de 2017 y 436 para el último periodo (véase <http://www.abogadogeneral.unam.mx/informes-especiales>) [Consulta: septiembre de 2019].

puede conceptualizar, entonces, como un ‘objeto textual que permite delimitar, construir y distribuir socialmente el sentido de la acción’.”

Así, el rechazo y las adhesiones que generaban sus denuncias y los recursos expresivos utilizados para hacerlas —asambleas, escraches, tendaderos, paros, el uso de las redes sociales, marchas, elaboración de consignas, tapizar los muros con carteles, hacer pintas, apropiarse de una mampara de la facultad para dar a conocer asuntos de su interés, entre otros—, dieron lugar a una fuerte polémica que se libró en redes sociales y en diversos espacios de la facultad, lo cual dio amplia visibilidad a la violencia dentro de la FFL, a la labor de las jóvenes feministas, así como al escozor y rechazo que generan quienes desenmascaran el ocultamiento de la VCM y desestabilizan “la normalidad” que la cobija. Por ejemplo, en la carta publicada en Facebook por el profesor Cruz Arzabal (2016) se dice “Desde que la asamblea sucedió, las opiniones inundan los grupos y espacios en los que la facultad suele dialogar y encontrarse”. Más adelante agrega “A lo largo de la semana, he leído una gran cantidad de respuestas al tendadero y a la organización de la asamblea, la gran mayoría acusan a las organizadoras y participantes de difamación, de carecer de sentido común, de sectarismo, de ‘feminazismo’, entre otras cosas”. Como señala Ahmed (2012: 146-147) “Traer un problema a la atención institucional puede llevar a quien lo hace a convertirse en el problema que se trae —a convertirse en ‘lo que se interpone’ en la felicidad institucional”.

Por otro lado, ha de considerarse que los reclamos de la AF tuvieron resonancia en otras facultades —como Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Psicología, Ciencias— en las que éstos fueron retomados por otras colectivas feministas con las que se tejieron vínculos que favorecieron la concertación de acciones más amplias como, por ejemplo, la marcha que se realizó contra la campaña HeForShe un día después del escrache que se hizo en la FFL con el mismo motivo. En esta marcha participaron alrededor de 100 estudiantes que antes de ir al edificio de la Rectoría para hacer un mitin, pasaron frente a seis facultades mostrando pancartas y gritando consignas. Esta acción fue reseñada en un periódico de circulación nacional que en su versión digital fue objeto del siguiente comentario: “Esto es ya la descomposición social de las mujeres; un asunto grave para la sociedad. Me da tristeza ver a estas pobres chicas que cegadas por la paranoia están camino de convertirse en mujeres amargadas, viviendo y sumándose al miserable feminismo. Por el amor de Dios que alguien les diga” (Miranda, 2016). Además de esta marcha varias de las acciones llevadas a cabo por la AF recibieron atención en diarios digitales.

REFLEXIONES FINALES

Las diversas reacciones negativas a las que debió hacer frente esta colectiva a lo largo de la lucha que libró para poner un alto a la violencia contra las mujeres no deben sorprendernos ya que, como lo muestran algunas estudiosas cuyos planteamientos se retoman más

adelante —entre ellas Perrot, Tomilson, Hoschild y Benski—, cualquier acción emprendida por mujeres que altere de alguna manera o ponga en entredicho el orden establecido suele despertar resistencias y animadversión; de manera particular aquellas que se inscriben dentro las causas feministas.

Como se aprecia en los apartados anteriores, el trabajo realizado por la Asamblea Feminista abonó de manera importante a hacer visible la violencia machista dentro de la FFL y fuera de ésta. Así, frente a la necia manifestación de diversas formas de violencia contra las mujeres y a la común impunidad a la que han conducido el desdén y el tratamiento inadecuado del que tradicionalmente han sido objeto estos comportamientos, vemos que —ya sea por el malestar, la indignación o el enojo acumulados por algunas universitarias o por eventos que, como señala Jasper (1997), producen un “shock moral” como sucedió con el asesinato de la estudiante Lesvy Berlín— la lucha contra este comportamiento dentro de la UNAM ha cobrado gran fuerza y visibilidad; lucha a la que han dado un destacado impulso las movilizaciones y combatividad de las jóvenes feministas que en diversos espacios universitarios y fuera de éstos se hacen presentes con el ánimo de transformar el orden establecido. Como señala Fernández (2013: 21) “A pesar de lo perfecto, eficaz, hegemónico que se muestre un dispositivo de disciplinamiento y control, siempre queda un resto que no puede ser disciplinado y tiene la posibilidad de establecer sus líneas de fuga a los poderes establecidos”.

Es importante destacar que el interés de algunas de las estudiantes que participaron en la AF por dar continuidad generacional a la lucha contra la violencia hacia las mujeres a través de la colectiva Mujeres Organizadas de la FFYL (MOFFYL) surgida, como ya se señaló, en mayo de 2017, condujo a integrantes de este grupo a buscar un acercamiento con las jóvenes de nuevo ingreso. Así, por ejemplo, en agosto de ese año, cuando iniciaba el semestre, este grupo convocó a una asamblea en la que, de acuerdo con mi registro, estuvieron presentes 23 jóvenes. En su intervención, Luisa habló del origen y propósitos de la MOFFYL y remarcó la necesidad de establecer vínculos entre las generaciones, de tener espacios propios de mujeres para desarrollar una práctica política que permitiera “generar una plataforma y red amplia de mujeres cuyo trabajo vaya más allá de lo coyuntural”. También habló del interés de esta colectiva en la concientización sobre la VCM dentro de la facultad y en la UNAM, así como de la labor de seguimiento y acompañamiento de casos que cumplían integrantes de este grupo. Asimismo, aclaró que habían decidido adoptar un nombre que no incluyera el feminismo para buscar una participación más amplia y evitar el temor que despierta la imagen distorsionada que se ha generado de las feministas “las que odian a los hombres y quieren cortarles el pito a todos”.

Entre las acciones llevadas a cabo por MOFFYL destaca la realización, en marzo de 2018, de la Asamblea Interuniversitaria de Mujeres a la que acudieron, según mi registro, alrededor de 300 jóvenes y en la que se enfatizó “la necesidad de organizarnos en torno a la violencia en nuestras escuelas”. También destaca el paro de labores de la FFL, iniciado el

4 de noviembre de 2019, para presionar la toma de diversas medidas relativas a la violencia contra las mujeres¹⁰, el cual concluyó en abril de 2020 y dio amplia visibilidad al problema dentro y fuera de la UNAM. Asimismo, el trabajo de esta colectiva animó la formación de de otras que dentro de la Universidad adoptaron el nombre de Mujeres Organizadas de facultades como Economía, Ciencias Políticas, Psicología y Ciencias, así como de escuelas de nivel medio superior; colectivas que también llevaron a cabo prolongados paros en sus centros de estudio (para una mirada acerca del surgimiento y trabajo de otras colectivas de estudiantes feministas, ver Cerva, 2020).

Como ya se señaló, a lo largo del relato del trabajo realizado por la AF se advierte que sus denuncias y las distintas formas que adoptaron para socializarlas condujo a que se transparentaran la animadversión, virulencia y descalificación que con mucha frecuencia despierta el quehacer de quienes se identifican o son identificadas como feministas. Como señala Perrot (2006: 142) “El feminismo despierta un antifeminismo más o menos virulento, que va desde la caricatura misógina hasta la crítica política más radical”. Tomlison (2010: 1) plantea que los discursos acerca de las feministas están saturados con afirmaciones tales como: son mujeres enojadas, poco razonables, estridentes, carentes de humor que odian a los hombres. Clichés que están en la base del “tropo de la feminista enojada”. Éste, dice la autora, se utiliza para deslegitimar sus argumentos y críticas y su repetición incesante constituye parte de un entrenamiento cultural y contribuye a que la misoginia y el antifeminismo se hagan presentes en el habla cotidiana e irrumpen en espacios como el periodismo, el entretenimiento, la política y en arenas cuasi intelectuales. Agrega que el cliché de la feminista enojada pone animosidad y no argumentos en el centro de la discusión política y hace que muchas mujeres jóvenes vean el feminismo como algo repulsivo.

Respecto a las reacciones antifeministas que despertó el trabajo de AF ha de considerarse que éstas guardan relación con el hecho de que sus denuncias y demandas —al igual que sucede con las de MOFFyL— ponen en cuestión y desestabilizan, en mayor o menor medida, las relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres que se han naturalizado en esta facultad a lo largo del tiempo. De igual forma, el enojo y la indignación expresados sin velo alguno por estas jóvenes transgrede las “reglas emocionales” (*feeling rules*) (Hochschild, 2003) que se consideran apropiadas para las mujeres; es decir, la normas a las que deben ajustar la expresión de sus emociones. Hochschild (2003: 56-59) agrega que las formas en las que se reclama el ajuste a las reglas (*rule reminders*) en los espacios sociales son variadas y algunas son más directas que otras; entre éstas: la ridiculización, las bromas, los regaños, el rechazo, la adulación, el animar a alguien a que se comporte de cierta manera.

¹⁰ Para las demandas, véase la página de MOFFyL, con el vínculo: <https://drive.google.com/file/d/1Gb2ZGGaK1Y-ddvncH3pwGNCLkzI5RMDK/view> (consulta, 16 de enero de 2020). Para la respuesta de las autoridades: http://www.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2020/04/ComunicadoFFyL_16de-abrilde2020.pdf (consulta, 17 de abril de 2020). Para un reportaje sobre el paro, véase San Martín, 2020.

Taylor y Whittier (1995: 178) plantean que los grupos feministas buscan a través de diversas acciones canalizar las emociones vinculadas a la subordinación de las mujeres (miedo, vergüenza, depresión) hacia otras que conducen a la protesta y al activismo como sucede con el enojo. Así, “la reparación emocional de la imagen propia” (Jasper, 2013: 53) es uno de los resultados importantes a los que puede conducir la acción colectiva de las mujeres.

Otro aspecto para considerar respecto de las reacciones negativas que despierta el trabajo de las estudiantes feministas es que éste trastoca los “imaginarios sociales” (Castoriadis, 2007) que apuntalan las normas de género. Por ejemplo, la estrategia adoptada por la AF de hacer suyos y utilizar diversos espacios de la FFL e incluso apropiarse temporalmente de ésta —como sucedió en los dos paros— para hacerse presentes y expresar en voz alta su enojo, indignación y demandas: confronta la visión tradicional que vincula a las mujeres a los espacios domésticos y a la esfera privada. Benski (2012: 15) señala que el control y la regulación de los cuerpos de las mujeres se ejercen en la delimitación de los espacios; por lo tanto, ellas “necesitan hacer que sus cuerpos importen y que se oiga su voz a través de la realización de actos que estén deliberadamente dirigidos a romper o desafiar los límites socialmente aceptados, y las formas que se consideran ‘normativas’ o apropiadas para las mujeres dentro de un determinado espacio-tiempo”.

Las formas disruptivas en que las estudiantes han “puesto el cuerpo” (véase Sutton, 2010) en las acciones llevadas a cabo en distintos espacios institucionales para forzar la visibilidad de una violencia que ha sido normalizada, no solo representan un recurso que ha dado potencia a su lucha —“Los cuerpos de las activistas son los vehículos para la protesta política; estos expresan necesidades enraizadas en la materialidad del cuerpo; éstos pueden desplegarse como símbolos y transmiten poder cuando se unen con otros cuerpos” (Sutton, 2010: 189)—, sino también las han expuesto a diversas formas de agresión como las amenazas y los comentarios denigrantes que han recibido en las redes sociales, lo que no es asunto menor por el miedo que pueden generar y al que todas las entrevistadas aludieron. En relación con el significado de “poner el cuerpo”, Sutton (2010: 161-162) señala:

Poner el cuerpo se traslapa de alguna manera con “poner el cuerpo en la línea” y con “dar el cuerpo” pero... trasciende ambas nociones. Respeto a la agencia política, poner el cuerpo significa no solo hablar, pensar o desear sino estar realmente presente e involucrada; poner el ser completo (encarnado) en acción, estar comprometida con una causa social y asumir los riesgos corporales, el trabajo y las demandas de tal tipo de compromiso.

Frente a los costos que conlleva “poner el cuerpo” en las movilizaciones —“Nuestro cuerpo es lo primero que ponemos, lo que siempre está ahí, ¿cómo se transforma a través de esa violencia?” (Rosa)— y al trabajo emocional que desarrollan las jóvenes feministas

para lidiar con las habituales reacciones negativas que despierta posicionarse como tales, es menester considerar, como fue señalado por todas las entrevistadas: el enriquecimiento y la afirmación personales experimentadas en sus encuentros con las integrantes de sus colectivas y en las acciones llevadas a cabo para dar impulso a sus demandas. Asimismo, aludieron a la experiencia de hermandad que vivían en sus colectivas, a la fuerza que esto les daba y también a la energía que generaban actos de denuncia como los escraches “hay mucha adrenalina, es una experiencia corporal muy fuerte” (Sofía). Si bien antes de realizarlos podían sentir miedo y desazón, dar salida a su enojo y manifestarlo abiertamente en estos actos las conducía a experimentar potencia, solidaridad, confianza, amor por ellas y por su causa. Luisa señaló “cuando concluyen [los escraches] nos abrazamos felices por haber sido capaces de hacerlos y vencer el miedo”.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para finalizar, quiero destacar que la lucha emprendida por la AF y otras colectivas de estudiantes feministas para hacer visible la violencia machista que ocurre dentro de la Universidad y exigir una respuesta de parte de sus autoridades, revela la urgencia de una tarea institucional pendiente de realizarse: llevar a cabo un proceso de profunda autocrítica respecto a la responsabilidad de la UNAM en la permanencia de la VCM en la vida diaria de su comunidad. A propósito de la responsabilidad que tienen las organizaciones en la creación o perpetuación de las condiciones que favorecen la violencia, Rhodes *et al.* (2010: 110) señalan que ésta existe dentro de un complejo interjuego entre la agresión subjetiva/personal y la agresión objetiva/organizacional que tiene consecuencias importantes relacionadas con la ética organizacional. Esto obliga a las organizaciones a reflexionar acerca de sus prácticas y a comprometerse a un proceso continuo de autocrítica, y no solo a identificar e incriminar individuos sino también a erradicar las condiciones que dan sostén a los actos perpetrados por ellos; esas que permiten y alientan las relaciones violentas. Salta a la vista que si las instituciones de educación superior no adoptan este compromiso, poco será lo que se avance en la necesaria erradicación de VCM dentro de éstas.

REFERENCIAS

- Ahmed, Sara. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, NC: Duke University Press.
- Australian Human Rights Commission. (2017). *Change the course: National report on sexual assault and sexual harassment at Australian universities*. Sidney: Australian Human Rights Commission. Recuperado de https://www.humanrights.gov.au/sites/default/files/document/publication/AHRC_2017_ChangeTheCourse_UniversityReport.pdf

- Barnes, Sarah y Tyler Kingkade. (9 de marzo de 2014) Columbia University Student Will Drag Her Mattress Around Campus Until Her Rapist Is Gone. *The Huffington Post*. Recuperado de https://www.huffpost.com/entry/emma-sulkowicz-mattress-rape-columbia-university_n_5755612
- Barreto, Magali. (2018). Testimonio, segunda victimización y reparación. Movilización feminista frente a un caso de violación sexual en la Universidad. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, 29, 215-234. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludSociedad/article/view/25197/26180>
- Barreto, Magali. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79 (2), 261-268. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2017.2.57663>
- Benski, Tova (2012), El cuerpo de las mujeres como un mensaje político vivo: el cuerpo individual y colectivo en las vigiliadas de las Mujeres de Negro en Israel. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10 (4), 11-23. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/221/150>
- Braun, Virginia y Victoria Clarke. (2012). Thematic Analysis. En Harris Cooper, Paul M. Camic, Debra L. Long, A.T. Panter, David Rindskopf y Kenneth J. Sher (eds), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, vol. 2: *Research Designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. Washington DC: American Psychological Association, 57-71.
- Brown, Gavin y Jenny Pickerill. (2009). Space for emotion in the spaces of activism. *Emotion, Space and Society*, 2(1), 24-35. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/journal/emotion-space-and-society/vol/2/issue/1>
- Buquet, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno. (2014). *Intrusas en la universidad*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de iisue.unam.mx/libros/?dd-product=intrusas-en-la-universidad-2
- Cantor, David, Bonnie Fisher, Susan Chibnall, Reanne Townsend, Lee Hyunshik, Carol Bruce y Gail Thomas. (2015). *Report on the AAU Campus Climate Survey on Sexual Assault and Sexual Misconduct*. Washington, DC.: Westat. Recuperado de https://www.aau.edu/sites/default/files/%40%20Files/Climate%20Survey/AAU_Campus_Climate_Survey_12_14_15.pdf
- Carrión, Lydette y Celia Guerrero (10 de octubre de 2017) “Antes del escrache, ¿sí denunciamos!”, *Pié de Página*, <https://piedepagina.mx/acoso-dentro-de-las-universidades/antes-del-escrache-si-denunciamos.html>
- Castoriadis, Cornelius (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets.
- Cerva, Daniela (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de La Educación Superior*, 49(194), 135-155.
- Comisión 8M. (2018). Manifiesto 8M. Recuperado de <http://hacialahuelgafeminista.org/manifiesto-8m/>
- Cruz Arzabal, Roberto. (2016). A propósito de la Asamblea Feminista. Recuperado de <https://m.facebook.com/notes/roberto-cruz-arzabal/ante-la-asamblea-feminista-bela-ffyl/10154113593961287/> > [Consulta: junio de 2016.]
- Dick, Kirby. (2015). *The Hunting Ground*. Recuperado de <https://www.netflix.com/mx/title/80036655>
- Dziech Wright, Billie y Linda Weiner. (1988). *Las cátedras de la lujuria*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Evangelista, Angélica Aremy. (2019). Normalización de la violencia de género cómo obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, 51, 85-97. DOI: 10.30578/nomadas.n51a5

- Feltes, Thomas. (2012). *Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime*. EU Project 2009-2011. Recuperado de <<http://docplayer.net/2259902-The-project-was-financed-by-the-eu-commission-for-36-months-in-2009-2011.html>>
- Fernández, Ana María. (2013). Los cuerpos del deseo: potencias y acciones colectivas. *Nómadas*, 38, 13-29. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/11-cuerpos-otros-subjetividades-otras-nomadas-38/83-los-cuerpos-del-deseo-potencias-y-acciones-colectivas>
- Friedman, Elisabeth Jay y Constanza Tabbush. (1 de noviembre de 2016). “#NiUnaMenos: Not One Woman Less, Not One More Death!”. *NACLA*. Recuperado de <<https://nacla.org/news/2016/11/01/niunamenos-not-one-woman-less-not-one-more-death>>
- Fuentes, Lya Yaneth. (2019). “Cuentos que no son cuentos”: acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. *Nómadas*, 51, 135-153. DOI: 10.30578/nomadas.n51a8
- Fuentes Lya Yaneth, Betulia Jiménez y Carlos Felipe Villar (eds.). (2019). Violencias de género en las universidades. *Nómadas*, 51. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/en/catalogo/2561-violencias-de-genero-en-las-universidades-nomadas-51/1030-violencias-de-genero-en-las-universidades-nomadas-51>
- Hochschild, Arlie (2003), *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, University of California Press.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2017). Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre). Datos nacionales. México. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/violencia2017_Nal.pdf>
- Jasper, James. (1997). *The art of moral protest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jasper, James. (2013). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 48-68. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/222/146>
- Lamas, Marta. (9 de mayo de 2016). ¡Vivas nos queremos! *Revista Proceso*. Recuperado de <<https://www.proceso.com.mx/440050/vivas-nos-queremos>>
- Lewis, Ruth, Elizabeth Sharp, Jenni Remnant y Rhiannon Redpath. (2015). ‘Safe Spaces’: Experiences of Feminist Women-Only Space. *Sociological Research Online*, 20 (4), 1-14. <https://doi.org/10.5153/sro.3781>
- MacRobbie, Angela. (2009). *The aftermath of feminism. Gender, culture and social change*. Londres: SAGE.
- Mayer, Mónica. (19 de octubre de 2015). El tendadero: breve introducción. Recuperado de <<http://pintomiraya.com/redes/archivo-pmr/el-tendadero/item/203-el-tendadero-breve-introducci%C3%B3n.html>>
- Mayer, Mónica. (11 de enero de 2017). Si tiene dudas... pregunte. Recuperado de <http://pregunte.pintomiraya.com/index.php/la-obra-viva/si-tiene-dudas/itemlist/tag/arte%20feminista,%20arte%20contempor%C3%A1neo,%20arte%20y%20acoso,%20M%C3%B3nica%20Mayer,%20MUAC,%20El%20Tendadero>
- Mingo, Araceli y Hortensia Moreno. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 138-135. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/49318/44370
- Miranda, Perla. (2 de septiembre de 2016). Marchan en la UNAM contra violencia a las mujeres. *El Universal*. Recuperado de <<https://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/cdmx/2016/09/2/marchan-en-la-unam-contra-violencia-las-mujeres>>

- Narro, José. (2016). Universidad con compromiso social. En Humberto Muñoz (coord.) ¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 19-30.
- País, Ana. (6 de diciembre, 2019). Las Tesis sobre “Un violador en tu camino”: “Se nos escapó de las manos y lo hermoso es que fue apropiado por otras”. *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50690475>
- Perrot, Michelle. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Phipps, Alison. (2018). Reckoning up: Sexual Harassment and Violence in the Neoliberal University. *Gender and Education*, 1-17. DOI: 10.1080/09540253.2018.1482413
- Ranciére, Jacques. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- San Martín, Neldy. (19 de enero de 2020). Toma feminista de la Facultad de Filosofía “Que arda todo lo que tenga que arder”. *Revista Proceso*, 2255, 28-32.
- Scribano, Adrián y Ximena Cabral. (2009). Política de las expresiones heterodoxas: el conflicto social en los escenarios de las crisis argentinas. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16 (51), 129- 155. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26873025_Politica_de_las_expresiones_heterodoxas_El_conflicto_social_en_los_escenarios_de_las_crisis_argentinas
- Sutton, Barbara. (2010). *Bodies in Crisis. Culture, Violence, and Women's Resistance in Neoliberal Argentina*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Taylor, Verta y Nancy Whittier. (1995). Analytical Approaches to Social Movement Culture: The Culture of the Women's Movement. En Hank Johnston y Bert Klandermans, (eds.), *Social Movements and Culture*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 163-187.
- Tomlinson, Barbara. (2010). *Feminism and affect at the scene of the argument. Beyond the trope of the angry feminist*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- United Nations. (2006). The Secretary-General's in-depth study on all forms of violence against women. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/SGstudyvaw.htm>
- U.S. Department of Education. (1 de Mayo de 2014). U.S. Department of Education Releases List of Higher Education Institutions with Open Title IX Sexual Violence Investigations. Recuperado de <https://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-releases-list-higher-education-institutions-open-title-ix>
- Leyla Whitley y Tiffany Page. (2015). Sexism at the centre: locating the problem of sexual harassment. *New Formations*, 86. Recuperado de <https://www.lwbooks.co.uk/new-formations/86/sexism-at-centre-locating-problem-of-sexual-harassment>
- Zacharek, Stephany, Eliana Dockterman y Haley Sweetland. (18 de diciembre de 2017). The silence breakers. *Time Magazine*. Recuperado de <http://time.com/time-person-of-the-year-2017-silence-breakers/>

ARTÍCULO

El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios

Family support and loss of autonomy for young university students

CLARA INÉS SANTANDER DUEÑAS
HÉCTOR MAURICIO ROJAS BETANCUR

Universidad Industrial de Santander, Colombia
Correo electrónico: hmrojasb@uis.edu.co

Este artículo se deriva de los resultados de la investigación “Los Jóvenes Universitarios y sus Expectativas de Autonomía y Emancipación: hacia una Propuesta de Intervención en Estudiantes de Pregrado de la Universidad Industrial de Santander”, en el marco de la Maestría en Intervención Social.

Recibido el 03 de septiembre de 2019; aprobado el 13 de agosto de 2020

RESUMEN

El propósito central de este estudio es dar cuenta de las tendencias sobre la autonomía y la emancipación de estudiantes de carrera y sus perspectivas individuales sobre la familia y las expectativas futuras como jóvenes adultos. Se realizó una investigación de corte transversal correlacional, con una muestra aleatoria simple de 342 participantes, a partir de la aplicación de un instrumento estructurado en una universidad pública del nororiente colombiano. Se destaca la existencia de una alta dependencia familiar, económica y afectiva, que disminuye las posibilidades de autonomía del joven y crea una percepción muy negativa sobre las posibilidades de emancipación.

PALABRAS CLAVE Familia; Autonomía; Emancipación; Jóvenes; Universidad

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT The central purpose of this study is to account for trends in autonomy and emancipation of career students and their individual perspectives on family and future expectations as young adults. A correlational cross-sectional investigation was carried out, with a simple random sample of 342 participants, from the application of a structured instrument at a public university in the Colombian northeast. It highlights the existence of a high family, economic and affective dependence, which decreases the young person's chances of autonomy and creates a negative perception about the possibilities of emancipation.

KEYWORDS Family; Autonomy; Emancipation; Youth; University

INTRODUCCIÓN

El concepto de juventud denota una alta variación semántica que abarca tanto las teorías del ciclo vital, las concepciones de las etapas del desarrollo como las fronteras biológicas de edad, e incluso las concepciones históricas y educativas que, en términos generales, requieren un contexto social de definición para una mejor comprensión de los procesos juveniles y de la juventud, siendo referente para el estudio de fenómenos contemporáneos como la autonomía y la emancipación juvenil en el ámbito de los jóvenes que transitan por la educación superior.

De esta manera, el concepto de juventud tiene una alta movilidad social e histórica, puesto que debe definirse en un contexto de referencia. Es decir, un rasgo importante para su comprensión es el lugar que ese joven, sea lo que signifique el término, ocupa en la sociedad (Bourdieu, 2000). De manera general, la juventud se asume como etapa plena, pero a la vez de transición hacia la vida adulta, es decir hacia la etapa de la autonomía y la emancipación (Moreno, López, y Segado, 2012), ligada al tiempo social de moratoria que conlleva para el individuo transitar por la educación superior (Walter, 2018).

El periodo de estudios universitarios posibilita la identidad del estudiante como joven en formación de salida, un futuro profesional que ya está en el límite de ingreso a un mercado laboral especializado y que, por tanto, no sólo debe tener la formación adecuada sino que adquiere una gran capacidad para gestionar su lugar en la sociedad (Ochoa, Silva, y Sarmiento, 2015).

Esta capacidad del joven que se encuentra en proceso de formación es un componente importante en los procesos de autonomía para construir o afianzar su emancipación, puesto que ya se encuentra en el límite superior de la *irresponsabilidad provisional* (Bourdieu y Passeron, 2014), de la moratoria social que le otorga la identidad juvenil por su participación en la educación superior.

La autonomía del joven es la posibilidad de elección en el proceso de transición para la emancipación hacia la vida adulta, en términos de lo socialmente esperado, respecto a la independencia y las decisiones sobre la independencia personal, sobre el cuerpo y la salud (Nelson, 2017), sobre el ámbito laboral y productivo (Arué, 2011), las decisiones en la construcción o no de nuevas familias, así como las decisiones respecto a la maternidad o la paternidad y, en general, al proyecto de vida de cada joven.

La emancipación del joven se expresa socialmente en dos sentidos: la capacidad de tomar sus propias decisiones y el cambio en el lugar que ocupará como nuevo adulto, que incluye la decisión de constitución o no de hogares propios (Moreno, López, y Segado, 2012), por fuera y con independencia de sus familias de origen (Golombok, 2015). Sin embargo, cada vez más se produce un retardo en el tránsito por estas etapas del ciclo vital (Ballesteros, Megias, y Rodríguez, 2012), especialmente en jóvenes universitarios, bien sea por la ampliación de la moratoria social que les permite la extensión del ciclo juvenil o por factores sociales y económicos asociados al mundo laboral (DANE, 2019), incluyendo la presión familiar por cierta devolución de los apoyos económicos y afectivos recibidos.

Es posible considerar que los drásticos cambios en el mundo laboral juvenil (Moreno, López, y Segado, 2012), sumados a la transformación de la familia y del tiempo social de la moratoria juvenil, así como la pérdida de la eficacia de las credenciales educativas en las interacciones sociales y laborales (Rojas, 2011; Fuerte, 2019), no sólo estén transformando de manera importante el mundo juvenil de los universitarios respecto a las generaciones pasadas, sino además, que estos cambios se expresen en el ámbito de las expectativas juveniles respecto a su propio proceso en el ciclo vital (Brauner-Otto y Geist, 2018).

Específicamente hay cambios en el ciclo vital que han extendido el proceso de transición de joven a adulto de manera significativa (Saintout y Forni, 2010), especialmente entre los jóvenes universitarios que han postergado esta transición de manera sostenida, modificando las condiciones sociales definidas en múltiples modelos teóricos y han cambiado las propias condiciones de lo que significa la autonomía, la emancipación y la juventud, con el agravante de los drásticos cambios en el mercado laboral profesional y en la propias expectativas de este grupo poblacional (Schmitt-Wilson y Faas, 2016).

Precisamente en el nivel de expectativas juveniles, respecto a su propia proyección de ingreso al mundo de los adultos jóvenes, se puede entender que las trayectorias escolares en la educación superior, no significan necesariamente que los jóvenes estén en la ruta de transición que marca la sociedad (Gómez, Etchegorry, Aavacalópez, y Caón, 2016), por el contrario, si bien se identifica el desarrollo individual con la importancia de la formación profesional, no se corresponde con las proyecciones tradicionales laborales y de reproducción familiar.

Una de las situaciones específicas en esta contradicción es que los jóvenes universitarios, tienen actualmente una alta dependencia familiar, síntoma que puede considerarse

de ruptura con el pasado, pero, además, como un problema que disminuye las posibilidades de autonomía y de emancipación. Las familias de origen del joven, no sólo se ven abocadas hoy a mantener lazos fuertes de dependencia de los jóvenes, sino que además están en la obligación social de mantenerlos por más tiempo, y en condiciones de alta dependencia, dadas las inconsistencias del sistema de oportunidades de independencia socialmente dispuestas para el joven profesional.

La mayor dependencia familiar del joven que se prepara en una universidad incide de manera directa en la percepción sobre sus posibilidades futuras, especialmente cuando se consideran marcas negativas como el bajo ingreso económico, las dificultades por ubicarse laboralmente o por lograr la seguridad económica y la estabilidad laboral, además de la dificultad de proyectarse económicamente en la construcción de una familia propia, especialmente en la proyección de tener hijos (Brauner-Otto y Geist, 2018).

El mayor apoyo familiar a los jóvenes en formación puede constituir una gran ventaja para la realización óptima de los estudios profesionales, apoyo no sólo en términos económicos, sino, además, afectivos y sociales. Pero también puede constituir un elemento que favorezca la postergación de la autonomía y de la emancipación. El aumento en la moratoria juvenil en el hogar de origen en función del estudio, sumado a los cambios en el mercado laboral (Cardona, Cerezo, Naranjo, Giraldo, y Vergara, 2016) y a las expectativas individuales de los jóvenes universitarios, configuran un ámbito de interacciones que sugieren una ruptura social y generacional.

Este estudio sobre juventud universitaria, como actores de salida al mundo del adulto, se propone analizar la situación familiar, las posibilidades y expectativas sobre autonomía y emancipación de un grupo de estudiantes de pregrado de una universidad pública del nororiente colombiano, así como un análisis que contribuya a la comprensión de las tendencias y expresiones juveniles sobre sus propias expectativas en el ámbito de la reproducción social.

METODOLOGÍA

Para el presente estudio, se definió como objetivo central, conocer las tendencias y expectativas sobre la familia, la autonomía y la emancipación de los estudiantes matriculados en programas de grado, en las diferentes facultades de la Universidad Industrial de Santander, Colombia (sede Bucaramanga). El muestreo se definió como aleatorio simple, ponderado según la Facultad de adscripción del estudiante; como criterios de inclusión se definieron: ser soltero o soltera, no tener hijos y tener matrícula vigente como estudiantes en situación normal. El número de muestra fue de 242 aplicaciones efectivas. El instrumento fue estructurado multipropósito por autoaplicación, con el acompañamiento del grupo de investigación, con 42 variables en total, 24 de ellas destinadas a la construcción de tres subíndices: Lazos familiares, autonomía y emancipación.

Tabla No.1
Estadísticas de fiabilidad n=237

Alfa de Cronbach	N de elementos	N	Excluidos
,802	18	237	5

Fuente: Investigación propia, 2019

En general, la escala tipo Likert utilizada para el análisis de los tres componentes: familia, autonomía y emancipación (18 variables), arrojó un alfa de Cronbach de 80.2% (Cronbach, 1951), considerado un muy buen nivel de confiabilidad para este tipo de escalas de actitud (Corral, 2009).

Por otra parte, en el gráfico número 1 se resumen algunas de las variables de composición de la población participante. Por Facultad y sexo, se logró una ponderación adecuada, según los datos generales de la Universidad, contando con una mayor participación de los estudiantes de la Facultad de Ingeniarías Físico-Mecánicas, la más grande de la institución, que engloba los programas de Ingeniería Mecánica, Industrial, Sistemas, Eléctrica, entre otras (UIS-UIAES, 2018).

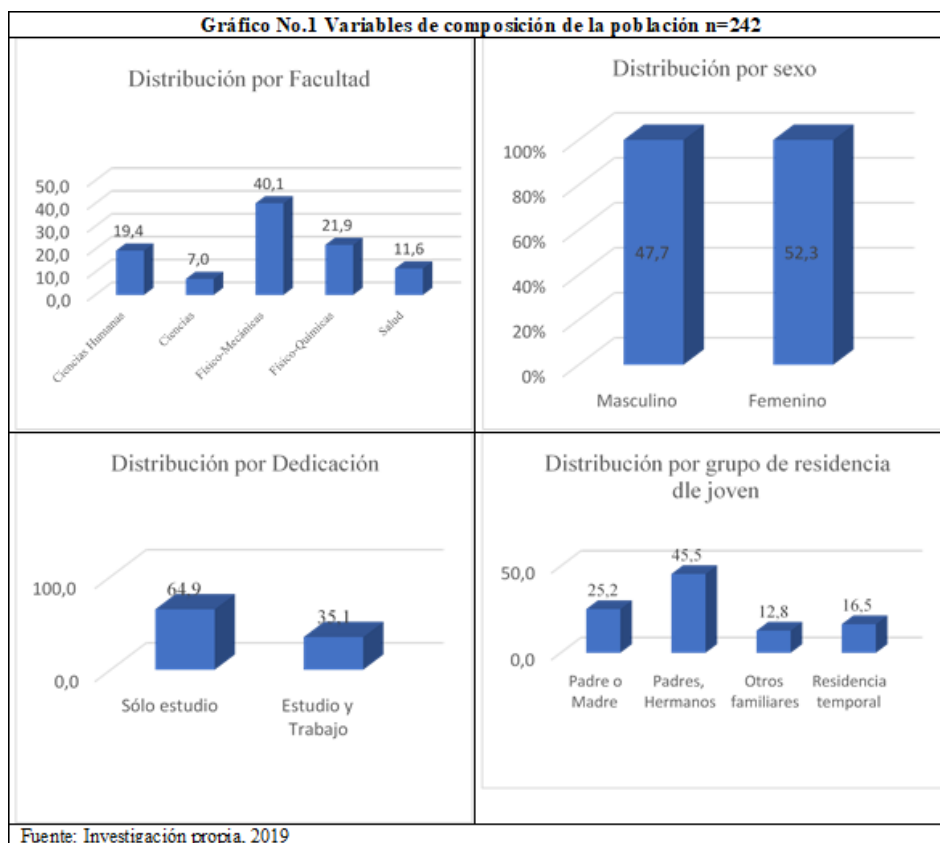
Los estudiantes de la universidad se consideran de tiempo completo, sin embargo, el 35.1% del total, informó combinar sus actividades académicas con actividades laborales, subgrupo importante para el análisis ya que esta situación tiene un efecto de asociación importante respecto a los subíndices. Resulta interesante, además, que un poco más del 70% de los estudiantes viva actualmente con sus grupos de familia próxima (padres o padres y hermanos) y que el 16.5% tenga residencia temporal por razones de estudio, usualmente son estudiantes que provienen de otras regiones del país.

Complementario con lo anterior, se cubrieron todos los niveles, con una media de 5.1 semestres y una edad de ingreso de 17.7 años en promedio. Asimismo, una media de hermanos de 2, pero con una alta variación (entre 0 y 9 y un coeficiente de variación de 71.0%).

Tabla No.2
Variables de composición de la población n=242

Variable	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
Semestre (nivel actual)	5.1	2.16	1	10
Número de hermanos	2	1.42	0	9
Edad de ingreso a la universidad	17.7	1.72	15	30

Fuente: Investigación propia, 2019



PRINCIPALES RESULTADOS

En general, la construcción de los tres subíndices: índice de Apoyo Familiar (IAF, 7 variables), índice de Autonomía Juvenil (IAJ) y el Índice de Emancipación Juvenil (IEJ, 4 variables), arrojó resultados consistentes con la premisa general de la alta dependencia familiar de los jóvenes, pero con mejor autonomía y bajo nivel de emancipación. Los resultados que se describen en la tabla no.3, indican que el más alto es el IAJ y el más bajo IAF, los datos se presentan en rangos para facilitar su comprensión.

Tabla No.3
Subíndices en rangos (%) n=242

	Bajo	Medio	Alto
Índice de Apoyo Familiar (IAF)	6.3	16.3	77.4
Índice de Autonomía Juvenil (IAJ)	2.5	19.1	78.4
Índice de Emancipación Juvenil (IEJ)	13.3	49.0	37.8

Fuente: Investigación propia, 2019

En las tablas 4, 5 y 6, se analizan las variables correspondientes a cada subíndice por el modelo de análisis de varianza (ANOVA), de acuerdo a las puntuaciones medias en cada rango. Respecto a las variables sobre familia, los jóvenes se muestran puntuaciones altas en todas ellas, sin embargo, la variable que más aporta a la asociación estadística es el apoyo familiar para solucionar los problemas del joven. Se destaca, además, el bajo puntaje frente a la consideración de que antes era más fácil conformar una familia propia y se resalta el nivel de agradecimiento que expresan los participantes por el apoyo familiar.

Tabla No.4
Variables familiares relacionadas con IAF (medias)**

	IAF en rangos			
	Bajo	Medio	Alto	Total
Su familia lo apoya económicamente para estudiar en la universidad	1,47	2,08	2,83	2,62
Considera que las relaciones con su núcleo familiar hoy son positivas	0,80	2,13	2,64	2,44
El apoyo de su familia le permite concentrarse en sus estudios	0,93	1,77	2,75	2,47
Su familia le ha brindado la posibilidad de tomar sus propias decisiones	1,33	2,13	2,71	2,53
Su familia está pendiente de sus problemas y lo apoya para solucionarlos	0,33	1,38	2,52	2,20
Agradece hoy, lo que su familia ha hecho por Usted	2,07	2,64	2,98	2,87
Considera que antes era más fácil conformar una familia propia	1,47	1,69	2,06	1,97

**Significativo al 0.01

Fuente: Investigación propia, 2019

En cuanto a la autonomía, los jóvenes se inclinan más por pensar que la mayor especialización académica a través de los postgrados, tendrá mejores perspectivas económicas y la expresión por su capacidad para tomar decisiones. La idea de construir familias propias es la variable de menor aporte a la autonomía.

Tabla No.5
Variables de Autonomía relacionadas con IAJ (medias)**

	IAF en rangos			
	Bajo	Medio	Alto	Total
Desea construir una familia propia	0,50	1,00	2,35	2,05
Sus estudios le garantizarán ingresos suficientes para vivir bien	1,17	2,09	2,55	2,43
Sus estudios le permitirán tener un empleo profesional digno	1,83	2,24	2,81	2,68
Un postgrado le garantizará mejores condiciones económicas	1,67	2,37	2,85	2,73
Se considera una persona autónoma	1,17	1,80	2,53	2,36
Usted es capaz de tomar sus propias decisiones	1,67	2,43	2,79	2,69
Tiene un proyecto de vida claro sobre su futuro	1,33	1,89	2,60	2,44

**Significativo al 0.01

Fuente: Investigación propia, 2019

La emancipación, en general, reportó el más bajo puntaje medio entre los participantes. Internamente la variable mejores oportunidades laborales, es considerada la menos

real entre las posibilidades de emancipación, aunque destaca la promesa de un mejor futuro y las mejores posibilidades de realización personal.

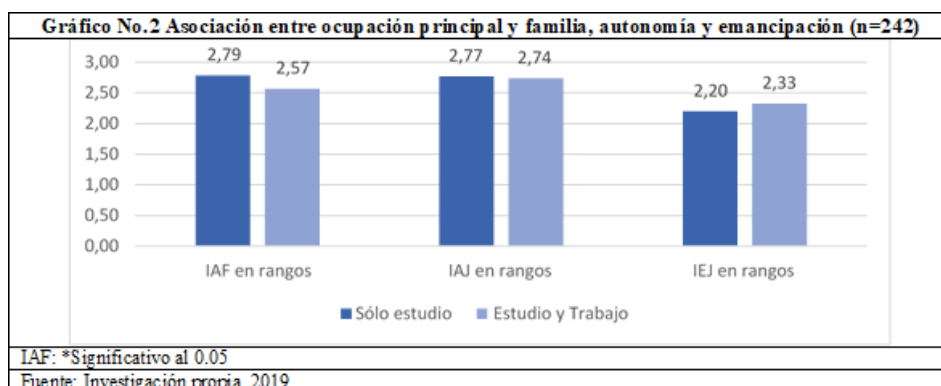
Tabla No.6
Variabes de Emancipación relacionadas con IEJ (medias)**

	IAF en rangos			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Los jóvenes tienen hoy más posibilidades de realización personal	1,63	2,31	2,89	2,44
Los jóvenes tienen hoy mejores oportunidades laborales	0,81	1,71	2,51	1,89
Los jóvenes tienen hoy mejores posibilidades de acceso al poder	1,09	1,88	2,47	2,00
El futuro es prometedor para su realización personal	1,81	2,38	2,82	2,47

**Significativo al 0.01

Fuente: Investigación propia, 2019

Al asociar estos índices con otras variables de composición, se destacan las diferencias estadísticamente significativas entre aquellos estudiantes que deben combinar sus estudios con actividades laborales y el IAF, además, la expresión de mayor emancipación por parte de aquellos que combinan sus actividades respecto de los estudiantes que sólo se dedican al estudio.



Al examinar internamente las variables que conforman el IAF, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que trabajan y los de dedicación exclusiva en el apoyo económico que brindan las familias para que el joven estudie, las relaciones del joven con el núcleo familiar, la posibilidad de dedicarse plenamente al estudio y en el apoyo familiar para la solución de problemas. En términos generales, estas relaciones indican que los jóvenes que deben trabajar para su apoyo económico puede entenderse en el menor apoyo familiar, no en la posibilidad de generar autonomía, aunque se cuente con el núcleo familiar.

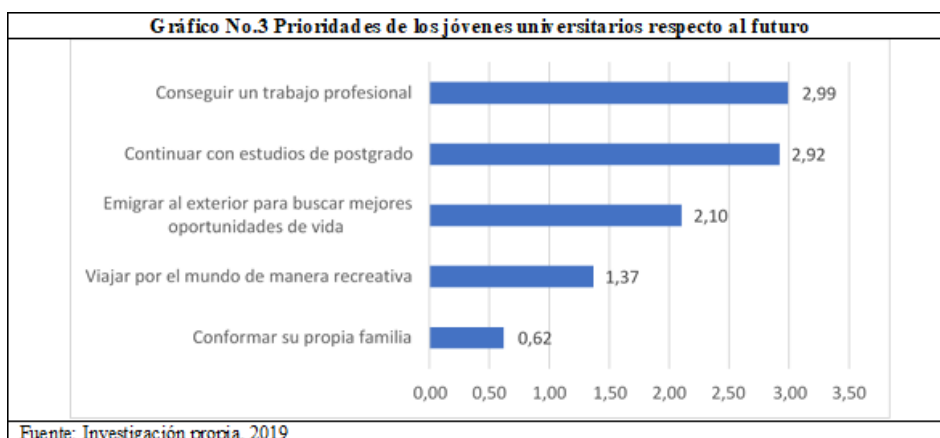
Tabla No.7
Variables familiares relacionadas con la ocupación del estudiante (n=242)

	IAF en rangos		
	Sólo estudio	Estudio y Trabajo	Sig. ANOVA
Su familia lo apoya económicamente para estudiar en la universidad	2,86	2,20	0.000**
Considera que las relaciones con su núcleo familiar hoy son positivas	2,54	2,28	0.009**
El apoyo de su familia le permite concentrarse en sus estudios	2,62	2,22	0.000**
Su familia le ha brindado la posibilidad de tomar sus propias decisiones	2,53	2,55	0.792
Su familia está pendiente de sus problemas y lo apoya para solucionarlos	2,34	1,96	0.002**
Agradece hoy, lo que su familia ha hecho por Usted	2,90	2,81	0.119
Considera que antes era más fácil conformar una familia propia	1,96	2,01	0.653

**Significativo al 0.01

Fuente: Investigación propia, 2019

De la misma manera en que los jóvenes reflejan sus actitudes respecto a la familia, la autonomía y la emancipación, proyectan sus prioridades para el futuro al culminar sus carreras profesionales. La prioridad número uno para el total de participantes es conseguir un trabajo profesional, prioridad muy cercana a la proyección de continuar con la formación postgradual y, la última, de las cinco opciones que aparecen en el gráfico número 3, es conformar sus propias familias.



Las prioridades se afectan de manera directa según el nivel académico logrado por la madre y el padre de los jóvenes participantes. Conseguir un trabajo profesional es una prioridad que se incrementa a más bajo nivel de escolaridad de la madre y del padre, situación inversa con la proyección de continuar con estudios de postgrado una vez finalizada la carrera profesional.

Tabla No.8
Prioridades según nivel académico de la Madre (n=242)

	Ninguno	Primaria	Secun.	Técnol.	Superior
Conseguir un trabajo profesional	3,00	3,23	3,10	2,88	2,78
Continuar con estudios de postgrado	4,00	2,58	2,90	3,08	3,02
Emigrar al exterior	2,00	2,09	2,07	1,96	2,27
Viajar por el mundo	1,00	1,35	1,27	1,25	1,61
Conformar su propia familia	0,00	0,74	0,66	0,84	0,33

Fuente: Investigación propia, 2019

Es importante destacar la alta asociación entre el nivel escolar del padre y la prioridad de continuar con los estudios de postgrado, de hecho, la distancia cuantitativa entre aquellos jóvenes con padres con educación superior es bastante significativa respecto a aquellos con baja escolaridad. Además, los jóvenes hijos de padres con baja escolaridad, son quienes más proyectan construir su propia familia como una opción de vida una vez finalizados sus estudios profesionales, situación que no se presentó de esa manera según el nivel escolar de la madre del joven.

Tabla No.9
Prioridades según nivel académico del Padre (n=242)

	Ninguno	Primaria	Secun.	Técnol.	Superior
Conseguir un trabajo profesional	3,33	3,27	3,19	2,97	2,55**
Continuar con estudios de postgrado	2,50	2,45	2,91	2,91	3,23**
Emigrar al exterior	1,33	2,20	2,03	2,31	2,08
Viajar por el mundo	2,00	1,33	1,16	1,17	1,64
Conformar su propia familia	0,83	0,76	0,71	0,63	0,51**

**Significativo al 0,01

Fuente: Investigación propia, 2019

Por áreas de conocimiento, organizado por Facultades, los estudiantes no presentan diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, los estudiantes de la Facultad de Ciencias, con programas como física, matemáticas, química, entre otras, priorizaron la posibilidad de continuar con estudios de postgrado frente a otras proyecciones, situación similar a los estudiantes de Ingenierías y de Salud. Entre las bajas puntuaciones por conformar familias propias, la peor puntuación la obtienen los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, que incluye programas como trabajo social, economía, historia educación y filosofía.

Pero las prioridades de los jóvenes, además pueden estar relacionadas con la consideración sobre el valor social otorgado a sus carreras. Las medias de menor valor se obtuvieron en las carreras de ciencias humanas y sociales y de ciencias básicas, mientras que las de mejor media general fueron otorgadas a las carreras de ingenierías y salud, lo que

refuerza el sentido de las afirmaciones realizadas según la unidad académica de adscripción del estudiante.

Tabla No.10
Prioridades según Facultad de los participantes (n=242)

	Ciencias Humanas	Ciencias	Físico-Mecánicas	Físico-Químicas	Salud
Conseguir un trabajo profesional	2,98	2,76	2,99	2,92	2,99
Continuar con estudios de postgrado	2,85	3,35	3,02	2,81	2,92
Emigrar al exterior	2,11	2,06	2,15	2,17	1,82
Viajar por el mundo	1,57	0,88	1,32	1,49	1,25
Conformar su propia familia	0,49	0,94	0,53	0,60	1,00

**Significativo al 0,01

Fuente: Investigación propia, 2019

Tabla No.11
Valoración social de la carrera según los estudiantes por Facultad (n=242)

	Media Valoración**
Ciencias Humanas	1,40
Ciencias	1,65
Físico-Mecánicas	2,49
Físico-Químicas	2,26
Salud	2,07

**Significativo al 0,01

Fuente: Investigación propia, 2019

Por sexo tampoco se presentó asociación estadísticamente significativa respecto a lo que jóvenes, hombres y mujeres, proyectan como prioritario en su futuro después de su paso por la universidad, como lo muestra la tabla 11, las variaciones entre estos puntajes no son importantes, aunque existen pequeñas diferencias. Para las mujeres es más prioritario conseguir trabajo profesional, mientras que para los hombres es un poco más prioritario emigrar al exterior y en menor grado que las mujeres, conformar sus propias familias. Existe paridad cuantitativa respecto a los estudios de postgrado y la opción de viajar por el mundo entre ambos sexos.

Estas dos últimas relaciones: prioridades según Facultad y sexo, indican que ni el programa de adscripción del estudiante sin el sexo, representan una variación importante respecto a la jerarquización de las prioridades individuales una vez finalizada la carrera profesional.

Tabla No.12
Prioridades según sexo (n=242)

	Masculino	Femenino
Conseguir un trabajo profesional	2,96	3,02
Continuar con estudios de postgrado	2,93	2,92
Emigrar al exterior	2,17	2,03
Viajar por el mundo	1,39	1,35
Conformar su propia familia	0,57	0,67

Fuente: Investigación propia, 2019

DISCUSIÓN

En la educación superior, como contexto social, el sentido y el significado de la juventud es resignificado y ampliado a un contexto de moratoria que permite al joven en formación retardar considerablemente su salida al mundo adulto, desde los preceptos del ciclo vital (Ballesteros, Megias, y Rodríguez, 2012).

Los jóvenes en su formación profesional tienen un amplio apoyo económico y un importante proceso de acompañamiento familiar en su formación universitaria. El mayor apoyo familiar implica mejores condiciones para el desarrollo de la actividad formativa que incluye, en términos generales, una ampliación de la moratoria social del joven que extiende el tiempo de salida hacia la construcción de su autonomía y el logro de la emancipación respecto de sus núcleos familiares de origen.

Esta característica de los jóvenes universitarios, se puede considerar una alteración positiva, pues las exigencias sociales por una formación cada vez más especializada y pertinente, dados los cambios en el mercado laboral profesional (Schmitt-Wilson y Faas, 2016), que obligan a la mayor preparación del individuo y al desarrollo de una capacidad especial de acomodarse continuamente a los rápidos procesos culturales (Arué, 2011).

Por otra parte, la alta dependencia del joven adulto a sus familias de origen, en medio de la moratoria social, puede considerarse una alteración negativa en la búsqueda y el logro de una autonomía eficaz, plena y en consonancia con el ingreso del joven a la vida adulta, puesto que no sólo se aplazan las decisiones, sino que, además, se pierden las posibilidades de gestión de un lugar en la sociedad (Ochoa, Silva, y Sarmiento, 2015).

Los jóvenes universitarios reclaman y ejercen, hasta cierto grado, sus libertades individuales, incluyendo el deber de sus familias sobre el apoyo que estos deben recibir, sin embargo, el resultado de dicha dependencia es la postergación misma de la realización como individuos. El apoyo familiar está en el centro de las figuraciones del ciclo vital como obligación de mantener prolongadamente a los jóvenes en formación (Saintout y Forni, 2010) y las nuevas condiciones educativas y laborales (mucho menos estables y con un alto grado de incertidumbre), constituyen nuevos escenarios de transición al mundo

del adulto, que, se supone, sería el momento de mayor autonomía del ciclo vital (Walter, 2018).

Puntualmente, en este estudio, se ha mostrado que existen altos niveles de apoyo familiar a los jóvenes universitarios, pero con menores posibilidades de autonomía y mucho menos posibilidades de emancipación, como se señala en otros estudios (Brauner-Otto y Geist, 2018). La alta dependencia de los jóvenes se alinea con una alta incertidumbre por el futuro, por su propia construcción como individuos que trascienden, porque superan, las diferentes etapas del ciclo vital.

CONCLUSIONES

La construcción de tres índices en el presente estudio: Índice de Apoyo Familiar (IAF), Índice de Autonomía Juvenil (IAJ) y el Índice de Emancipación Juvenil (IEJ), permitió constatar, a través de valoraciones por escalas tipo Likert, la alta dependencia familiar de los jóvenes universitarios y la baja capacidad y oportunidad de emancipación.

La familia constituye el núcleo de apoyo económico, pero además afectivo y social en el que joven se desenvuelve en su vida universitaria, de hecho, la más alta puntuación en este ítem, hace referencia al apoyo de la familia para la solución de los problemas que se le presentan al joven. Esto es indicativo de una mayor moratoria en términos del ingreso a la vida adulta en detrimento de las posibilidades del ejercicio de la autonomía.

En términos generales, los jóvenes ven cada vez más lejana y menos deseable las posibilidades de construir sus propias familias por fuera del núcleo familiar de origen, también ven lejana la posibilidad de su propio desarrollo individual por fuera de sus núcleos familiares.

El desarrollo de la autonomía juvenil, se expresa más en cuestiones como poder seguir estudiando, pero en todo caso, dependiendo de sus familias, y no como las posibilidades de elección personal por el futuro. Llama la atención, en este sentido, el alto valor de realizar postgrados para los jóvenes universitarios, pero no como opción individual, sino más bien como una decisión y una obligación familiar.

De hecho, los jóvenes se sienten muy apoyados para la realización de sus estudios, pero manifiestan una alta desilusión sobre el futuro en las posibilidades de realización personal, las oportunidades laborales y de acceso a puestos de poder en la sociedad.

Esta baja autonomía se refleja en las expectativas futuras que se refieren básicamente a la dualidad entre buscar un trabajo profesional o continuar con los estudios de postgrado como las dos prioridades más importantes para la población participante en este estudio, mientras que la conformación de una familia propia o la posibilidad de viajar por el mundo, fueron las prioridades de menor aceptación en el futuro del joven una vez concluya sus estudios profesionales.

REFERENCIAS

- Arué, R. L. (2011). Trabajo, estudiantes y graduados universitarios. Una relación temprana y conflictiva. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8 (8), 151-169.
- Ballesteros, J., Megias, I., & Rodríguez, E. (2012). *Jóvenes y emancipación en España*. Madrid: FAD.
- Bourdieu, P. (2000). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/Conaculta.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brauner-Otto, S. R., & Geist, C. (2018). Uncertainty, Doubts, and Delays: Economic Circumstances and Childbearing Expectations among Emerging Adults. *Journal of Family and Economic*, 39(1), 88–102.
- Cardona, D., Cerezo, M., Naranjo, M. M., Giraldo, L., & Vergara, M. d. (2016). Socio-demographic situation and level of satisfaction with the training of graduates of a private university in the city of Manizales, Colombia. *Sophia*. Vol 12 (2), 233-247. doi:10.18634/sophiaj.12v.2i.324.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencia de la educación*. 19 (33), 228-247.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16 (3), 297-334.
- DANE. (2019). *Mercado laboral de la juventud*. Obtenido de Departamento Nacional de Estadística: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/mercado-laboral-de-la-juventud>
- Fuerte Cortés, K. (21 de 08 de 2019). *El día que cambió el curso de la educación superior*. Obtenido de esglobal.org: <https://www.esglobal.org/el-dia-que-cambio-el-curso-de-la-educacion-superior/>
- Golombok, S. (2015). *Modern Families. Parents and children in new family forms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, S., Etchegorry, M., Aavacalópez, F., & Caón, C. (2016). Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Praxis Educativa*, 20 (3). doi:10.19137/praxiseducativa-2016-200305, 38-46.
- Moreno Mínguez, A., López, A., & Segado, S.-C. S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Barcelona: Editorial Obra Social "La Caixa".
- Nelson, E. (2017). Autonomy, Equality, and Access to Sexual and Reproductive Health Care. *Alberta Law Review*, 54(3), 707-726.
- Ochoa Díaz, D., Silva Arias, A., & Sarmiento Espinel, J. (2015). Actividades y uso del tiempo de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Colombia. *Civilizar*. 15 (29), 149-162.
- Rojas, M. (2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. *Revista Virtual FUCN* (33), 1-16.
- Saintout, F., & Forni, P. (2010). *Jóvenes e incertidumbres: percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: FLACSO.
- Schmitt-Wilson, S., & Faas, C. (2016). Alignment of Educational and Occupational Expectations Influences on Young Adult Educational Attainment, Income, and Underemployment. *Social Science Quarterly*, 97(5), 1174-1188.
- UIS-UIAES. (2018). *UIS en cifras*. Bucaramanga: Ediciones UIS.
- Walter Linne, J. (2018). Nomadización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias juveniles a principios del siglo XXI. *Chasqui*(137), 39-54.

ARTÍCULO

Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género

Current reality of career choice from a gender perspective

LORENA ARAGÓN MACÍAS, ANA MARÍA DE GUADALUPE ARRAS VOTA
E ISABEL GUZMÁN IBARRA

Universidad Autónoma de Chihuahua
Correo electrónico: lore.aragon.macias@gmail.com

Recibido el 03 de mayo de 2019; aprobado el 10 de agosto de 2020

RESUMEN

La presente investigación desglosa un primer apartado donde se realiza una recuperación histórica de la educación superior por género desde el enfoque teórico-deductivo. En un segundo apartado se desarrolla un análisis cuantitativo de la matrícula de la educación superior a partir de cortes longitudinales y transeccionales, con datos a nivel nacional y por entidades federativas. A partir de esto, se obtiene como resultado una igualdad de género en la universidad, pero sólo de manera cuantitativa y en ciertos Estados, por ende es posible identificar la tendencia ideológica y las áreas de mayor preferencia por uno y otro género.

PALABRAS CLAVE

Perspectiva de género; Elección de carreras; Carreras feminizadas y masculinizadas

ABSTRACT

The present investigation breaks down a first section where a historical recovery of higher education by gender is made from the theoretical - deductive approach. In a second section, a quantitative analysis of the enrollment of higher education is developed from longitudinal

and transectional cuts, with data at the national level and by federal entities. From this, a gender equality is obtained in the university but only in a quantitative way and in certain States, therefore it is possible to identify the ideological tendency and the areas of greater preference for one or the other gender.

KEYWORDS Gender Perspective; Career choice; Feminized and masculinized career

INTRODUCCIÓN

Analizar diversos aspectos de la vida de las personas para reflexionar sobre su naturaleza implica considerar los sesgos que se encuentran entre la interpretación subjetiva de quien presenta los hechos y el hecho en sí meramente como un objeto. De tal manera que abordar la cultura de género presenta dicho riesgo en forma acentuada, ya que la diversidad de estudios, de investigaciones y de reportes que se han generado en torno a este tópico sólo puede surgir de la estructura mental y tintero de mujeres y hombres (Bourdieu, 2000: 33-105). Todos los factores que forman parte de un entorno social confabulan con la categorización de las personas con base a su naturaleza sexual, por tanto, se considera que niñas y niños primero asimilan los comportamientos que se deben de observar en hombres y mujeres antes de comprender lo que es una persona (Moreno, 1993: 15-19): “De esta forma, el cuerpo natural se convierte en el campo de batalla en la redefinición de las relaciones sociales entre mujeres y hombres” (Buquet, Mingo y Moreno, 2018: 83-108).

Cabe además añadir que el carácter predominante sobre la cultura de género desde siempre y hasta la actualidad, es una enorme ventana androcéntrica desde la cual se da paso a todas y cada una de las interpretaciones hechas respecto a la suma de los acontecimientos que conforman la vida de la humanidad (Bourdieu, 2000: 33-105). El androcentrismo es un prejuicio que coexiste a la par de elaborados pensamientos científicos y filosóficos, por tanto, acentúa y magnifica la brecha entre realidades subjetivas y los intentos latentes de entender objetivamente la naturaleza del ser humano. Es la tendencia a creer que el hombre ocupa el centro de todas las cosas, que es el inicio, que es el razonamiento, que su naturaleza es la única guía, que su interpretación es la objetividad y que el resto de los seres, incluyendo a la mujer, se deben de someter a su juicio, ya que es visto como el único capaz de dictar leyes, imponer el orden, hacer justicia y gobernar todo su entorno. Desde los primeros procesos del orden social, se ha desarrollado esta forma de pensamiento androcentrista, por lo que resulta difícil considerar la posibilidad de pensar de manera diferente, como si las ideas erróneas de lo que significa ser mujer y ser hombre, fueran verdades absolutas e inamovibles (Moreno, 1993: 15-19).

Se piensa que mujeres y hombres presentan las mismas emociones, sentimientos y potencialmente la misma capacidad mental, sin embargo, las diferencias en cuanto a prioridades, preferencias, intereses y ocupaciones se deben al moldeamiento por un contexto sociocultural donde se integra: familia, educación, política, entre otros. La trascendencia de la cultura de género es que no sólo define como ha de ser la división de trabajo, sino que va más allá trastocando rituales, ejercicios de poder mediante la determinación de características exclusivas a uno y otro sexo en el aspecto afectivo, psicológico y moral: “La cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano” (Lamas, 2000: 1-25).

Así pues, se entiende por género la construcción social y simbólica en torno a hombres y mujeres más allá de una base biológica de la diferencia sexual. El término hace referencia a los roles, derechos y responsabilidades diferentes y a la relación entre ellos (García- Valcárcel y Arras, 2010: 28-35), misma que es adquirida y sufre transformaciones a lo largo del tiempo, mostrando una clara historicidad y espacialidad (Comisión del Comité de Equidad de Género de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), (2011: 24-33). Por tanto, al hablar de hombres y mujeres difícilmente se podrá lograr un reflejo «natural», ya que, por estar sometidos constantemente a un proceso simbólico, sólo es posible hacer análisis como entes que son resultado de una producción histórica y cultural (Bourdieu, 2007: 11-32).

Por ello, la sociedad actual se encuentra inmersa en un sincretismo, bajo intentos de querer armonizar un conjunto de ideas opuestas respecto a los roles de lo que significa ser mujer y ser hombre, socialmente hablando; dichas ideas corresponden a los preceptos tradicionales y a los contemporáneos. Es pues, una cultura de género inminentemente de escisión, de contenidos modernos y tradicionales, de libertad para actuar sin deshacer las ataduras de la historia (Lagarde, 2001: 1-18). A pesar de todo un proceso de modernización y de una vasta literatura en torno a la importancia de la equidad de género en todos los ámbitos, hombres y mujeres siguen presentando tendencias tradicionalistas, particularmente al momento de elegir carrera profesional.

METODOLOGÍA

La metodología que se utilizó para desarrollar la presente investigación es en primera instancia teórico-deductiva, lo que permite tener una perspectiva de la cultura de género así como la recuperación de una reseña de la historia de la educación superior por género. La exposición de conceptualizaciones y antecedentes ayuda a entender las preferencias actuales de áreas de estudios en la universidad. Llevar a cabo una narrativa histórica de la educación superior por género, permite identificar claramente tendencias ideológicas que se van entretejiendo, dando como resultados los estereotipos de género que influyen en la

elección de carrera profesional. Las ideas dominantes que prevalecen a través del tiempo, son determinantes en la práctica actual (Torres-Carrillo, 2004: 76-78).

Respecto al análisis de datos, se recopilan estadísticas de manera longitudinal y transeccional, tanto nacionales como por entidades federativas. A partir de un enfoque cuantitativo, se analiza la evolución de la educación superior por género por un periodo de 30 a 40 años en el contexto nacional, logrando agrupar las entidades federativas en tres categorías: Estados donde la matrícula de estudiantes universitarios masculina es mayor a la femenina, Estados donde la matrícula femenina es mayor a la masculina y finalmente Estados donde existe una tendencia a la equidad. Dicho análisis estadístico culmina con cuadros detallados sobre la matrícula universitaria por áreas de estudio, donde es posible inferir cualitativamente la influencia que la cultura de género ha tenido en la elección de carrera profesional por mujeres y hombres a través del tiempo.

Narrativa histórica de la educación superior por género en México

Los primeros datos sobre la educación por género son de la época prehispánica. El sistema rudimentario de enseñanza tuvo como fin formar personas socialmente virtuosas, pero los procedimientos y utilidades prácticas fueron diferentes para niños y niñas, ya que mientras los primeros eran entregados a sacerdotes para su instrucción dentro de los templos, las niñas permanecían en casa y eran educadas por sus madres principalmente en las labores del hogar y en cómo lograr ser una esposa obediente en un futuro, lo anterior debido a que la adolescencia era muy corta, ya que para los 12 o 14 años generalmente se contraía matrimonio. Esta es la situación que prevaleció en las diversas culturas mesoamericanas, sin embargo, hubo pueblos donde las mujeres contaron con la posibilidad de ingresar a colegios especiales (Montero y Esquivel, 2000: 51-59).

El enfoque principal de la educación en las sociedades indígenas era el tradicional, el hombre era entrenado para la guerra y la mujer para el matrimonio, esta última siempre tenía que depender de un hombre (papá, hermano, esposo o hijo); principalmente se dedicaba a las tareas domésticas, religiosas, de artesanía, agrícolas y comerciales. Como parte de la preparación para el matrimonio, además de las labores domésticas, era aprender a tener encanto, volverse atractiva, alegre y risueña, esto es, prepararse para el amor, para ser elegida, porque en sí misma la mujer no se pertenecía. Todo lo concerniente a su educación tenía como propósito que aprendiera a obedecer, ya que prevalecía la creencia que para ser virtuosa tenía que ser: “Sorda y Muda” (Hierro, 2007: 53-56).

En México al igual que otros países, la atribución de una inteligencia inferior a las mujeres sirvió de pretexto para cuestionar la pertinencia de su ingreso a las aulas universitarias (Mingo, 2016: 24-41). La educación superior surge en la época de la colonización, en septiembre de 1551 se constituyó la Real y Pontificia Universidad de México. Durante los siguientes dos siglos se fundaron otras instituciones como la Escuela de Grabado (1778),

el Colegio de Nobles Artes de San Carlos (1781), el Jardín Botánico (1788), la Real y Literaria Universidad de Guadalajara y el Real Seminario de Minería (1792). Después de este periodo se dio una gran cantidad de establecimientos de colegios en diferentes ciudades del país mediante la participación de los Jesuitas, impactando significativamente sobre la educación superior a través de sus seminarios.

La característica preponderante de la educación superior en la época de la colonización es que fue casi exclusiva para los españoles (SEP-UNESCO, 2003: 13-21), mientras ellos ocupaban los espacios académicos, mujeres y hombres indígenas eran instruidos en el cristianismo y en el idioma castellano por frailes y mujeres españolas. Se logra así formar el nuevo tipo de nativo: cuerpo de indios e indias, pero con ideas, creencias y comportamiento de blancos. No se contempló la posibilidad de enseñar a la mujer a leer ni a escribir, la Real Cédula Española recomendaba que se vigilara con especial interés que los niños indios asistieran a las escuelas y las niñas a la doctrina. De manera general, dentro de esta época de la colonización se percibía a la mujer con cierta “malicia”, motivo por el cual se justificaba por qué debió permanecer alejada de la instrucción científica y concentrarse en la enseñanza sobre religión y matrimonio. Solo existió un colegio reconocido para mujeres españolas en el siglo XVIII llamado el Colegio de Santa Rosa de Lima, mejor conocido como “Las Rosas” (Montero y Esquivel, 2000: 51-59).

Por tanto, la educación femenina en la época del Virreinato tuvo tres etapas: *la primera* trataba sobre las enseñanzas de las verdades básicas como la existencia humana; *la segunda* consistía en el aprendizaje de lectura, escritura, aritmética y oficios propios de las mujeres, y *la tercera* sobre el aprendizaje autodidacta, etapa en la que sólo mujeres de alto nivel social tenían acceso. Fue precisamente el aprendizaje autodidacta la base para la adquisición de una instrucción superior. A estas tres etapas de la educación se le suma la llamada *educación matrilineal*, aquella que proporcionaban las madres a las hijas; además de la educación mística, teológica y musical. Un ejemplo sobresaliente de la educación de la mujer en la época colonial, específicamente en la autodidacta, se encuentra en Sor Juana Inés de la Cruz (Hierro, 2007: 53-56).

En el marco del México independiente (1821-1833) hubo principalmente dos corrientes políticas: la conservadora y la liberal, que si bien es cierto sus posturas frente a la educación eran divergentes, concordaban respecto a la reforma para lograr que fuese de carácter científica y literaria. Los logros dentro de esta etapa fueron, por una parte, la fundación de las universidades de los estados de Yucatán y Chiapas, mientras que por otra parte se logró sustraer la responsabilidad de la educación de manos del clero para convertirla en tarea del gobierno (SEP-UNESCO, 2003: 13-21). La mujer aún era la gran ausente en el sistema educativo superior, ya que en esta época de la independencia se crearon escuelas vocacionales femeninas: arte y oficios, educación básica y escuela para obreras (Montero y Esquivel, 2000: 51-59). La sociedad en general se empezó a sensibilizar frente a la imperiosa necesidad de la educación de las mujeres, quienes manifestaron

gran inquietud intelectual, de tal suerte que, en esta época, se consideraba a la formación como un medio que le permitía salvarse de la prostitución a causa de su pobreza, o de evitar que la mujer se convirtiera en un ser frívolo y superficial, de allí que se asentó la importancia de instituciones Vizcaínas y Normales con el fin formar madres y esposas. Así mismo, coexistían las escuelas de artesanías, de educadoras y maestras, reservadas a las mujeres de bajos recursos (Hierro, 2007: 53-56).

En las etapas posteriores al proceso de independencia, la Universidad funcionó de manera intermitente, ésta es restablecida junto con los colegios de San Ildelfonso, San Juan de Letrán, San Gregorio y el Seminario de Minería. Años más tarde, en el mandato de Ignacio Comonfort se suprime (1857), empero durante la presidencia de Félix Zuloaga (1858–1859) es restaurada. Las funciones de la Universidad tuvieron un nuevo freno durante el Imperio de Maximiliano (1864–1867). Durante los años de 1867 a 1876 la República Mexicana logró restaurarse, periodo en que Benito Juárez decretó la Ley Orgánica de Instrucción Pública logrando así realzar un carácter científico en los estudios profesionales, lo cual a su vez permitió una sistematización y organización de todas las instituciones, lo que sirvió de referente para la fundación de la Universidad Nacional en 1910 (SEP-UNESCO, 2003: 13-21). Mientras que dichos acontecimientos permitieron la expansión de los espacios universitarios en cantidad y calidad, fortaleciendo así la educación de la población masculina, se llevaron a cabo solicitudes para abrir secundarias que dieran acceso a señoritas de todo tipo de clase social, sin tener respuesta favorable (Hierro, 2007: 53-56).

El primer acercamiento de la mujer hacia la educación superior tiene como antecedente la fundación de la Escuela de Obstetricia en el hospital de la Ciudad de México, el requisito de ingreso era: señorita mayor de 20 años, primaria terminada y certificado de buena conducta. En otros ámbitos de la educación superior, la participación de la mujer fue mínima, ya que existían pocos lugares con escuelas secundarias para el género femenino, requisito mínimo para ingresar a la universidad. Los avances de la educación para la mujer fue aprender a leer y a escribir, pero sin permitirle un proceso reflexivo, el cual se practicaba en preparatoria, nivel reservado solo para los hombres (Montero y Esquivel, 2000: 51-59).

En el Porfiriato (1876–1910) se fortalecieron e incrementaron los institutos Científicos y Literarios al interior de los Estados de la República Mexicana, los cuales años más tarde se convertirían en las Universidades Estatales (SEP-UNESCO, 2003: 13-21). A partir de 1900 se empieza a contar con datos estadísticos, en el periodo comprendido entre 1900 y 1908 hubo un promedio 9,221 estudiantes a nivel universitario (SEP, 2001: 597-599). A finales del siglo XIX el presidente Porfirio Díaz adoptó una nueva postura filosófica frente a la educación, lo cual permite una estancia y estabilización de los hombres a la educación superior y el acceso de la mujer a la educación secundaria. No se prohibió a la mujer acceder a la universidad, pero culturalmente era desacreditado porque aún

prevalecía la idea de que debía ocuparse del hogar (Montero y Esquivel, 2000: 51-59). Dentro de esa misma época, al interior del Congreso de la Unión, los diputados definían los parámetros básicos del programa de educación del gobierno porfirista, emitiendo las siguientes recomendaciones para la educación femenina, específicamente en la formación de profesoras:

Debe limitarse el estudio en matemáticas y ciencias, sustituirse la economía política por economía doméstica [...]. La escuela está destinada [...] no para hacer maestras en las ciencias sino solamente para que adquieran los conocimientos indispensables a las obligaciones que han de tener en la vida práctica, a saber, los conocimientos de *Física que les explique por qué hierve el agua; los conocimientos de Química que permitan las explicaciones en el arte culinario [...]* se pensó fundamentalmente en esto: en educar a la mujer, para mujer, no para hombre, no para la competencia con el hombre, sino para su papel en el hogar (González 2006 citado por De Garay y Del Valle, 2011: 3-30).

Pero la mujer empieza a tener una fuerte presencia social mediante su profesión como maestra, ya que acorde a los resultados de su dedicación, se les reconoce su labor y se les cataloga como “Verdaderas sacerdotisas del saber”. Sin embargo, no todas querían ser maestras, pues hubo quienes se inclinaban por la ciencia, la agricultura, los negocios, entre otras profesiones, pero en su momento no se les permitió bajo el argumento de que, lo que el país necesitada era su trabajo como normalistas. La inquietud de dichas mujeres continuó y finalmente en 1904 egresan las primeras profesionistas en medicina y derecho (Hierro, 2007: 53-56).

Una vez finalizado el periodo porfirista y como resultado de la revolución mexicana (1910–1917) se fortaleció un sistema de educación de tipo popular, rural, indígena y técnica. También fue en este periodo en que se permitió que algunas instituciones se convirtiesen en universidades: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1917), Universidad de Sinaloa (1918), Universidad de Yucatán (1922), Universidad de San Luis Potosí (1923), Universidad de Guadalajara (1924), Universidad de Nuevo León (1933), Universidad de Puebla (1937) y la Universidad de Sonora (1942) (SEP-UNESCO, 2003: 13-21).

Para el año de 1910 se facultó a la mujer para ingresar a la educación superior, sin embargo, su ingreso y estadía fue mínima ya que aún existía una fuerte presión social sobre los roles femeninos por un lado, mientras que por otro lado, el conocimiento reflexivo se vinculaba simbólicamente a la expresión de la virilidad; por ende la mujer o emprendía el difícil reto de ingresar a la universidad o quedaba confinada a la invisibilidad de su asistencia como esposa, hija o madre (Palomar, 2017: 163-169). Uno de los acontecimientos que ayudó a que la matrícula en la educación superior se incrementara fue el reconocimiento de la *Escuela Normal de Maestros* dentro de este nivel educativo. Se ha de recordar que

desde la época prehispánica se contempla a la mujer como educadora doméstica, por ende, se le permitió ingresar principalmente en las áreas de salud y educación. En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública, la cual de inmediato hizo un llamado especial a las mujeres para educar al país, años más tarde logra trascender a otras áreas de educación superior, además del magisterio (Montero y Esquivel, 2000: 51-59). Una vez creada la Secretaría de Educación Pública contó con nuevos datos estadísticos. Para el periodo de 1925 a 1932 registraron en promedio de 17 882 estudiantes a nivel superior (SEP, 2001: 597-599).

El fortalecimiento de la mujer dentro del magisterio tuvo un fuerte impacto en lo que más adelante sería *el logro de su libertad para seguir con sus propios intereses*. Se sumaron al proyecto de José Vasconcelos e impulsaron el proyecto y las posibilidades de hacerse presente en la universidad. Toda esta serie de movimientos sociales, políticos y sobre todo educativos culminan en la figura de Rosario Castellanos, poeta, novelista, diplomática y sobre todo una gran promotora sociocultural de la mujer (Hierro, 2007: 53-59).

De 1929 a 1950 se lograron avances educativos como: la autonomía de la Universidad Nacional, se crearon, el Instituto Politécnico Nacional (1937), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1950) y, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (Conacyt) en 1970. De la década de los cincuentas a los setentas tuvo lugar una etapa de crecimiento moderado, la educación superior se extendió a otras entidades, (SEP-UNESCO, 2003: 13-21). Estos avances impactaron exponencialmente en el incremento de la matrícula ya que en el ciclo escolar 1949-1950 había solo 22 906 estudiantes, mientras que en el ciclo 1969-1970 se logró una matrícula de 246,150, lo anterior significó un crecimiento de poco más de 1000% en un periodo de 20 años (SEP, 2001: 597-599).

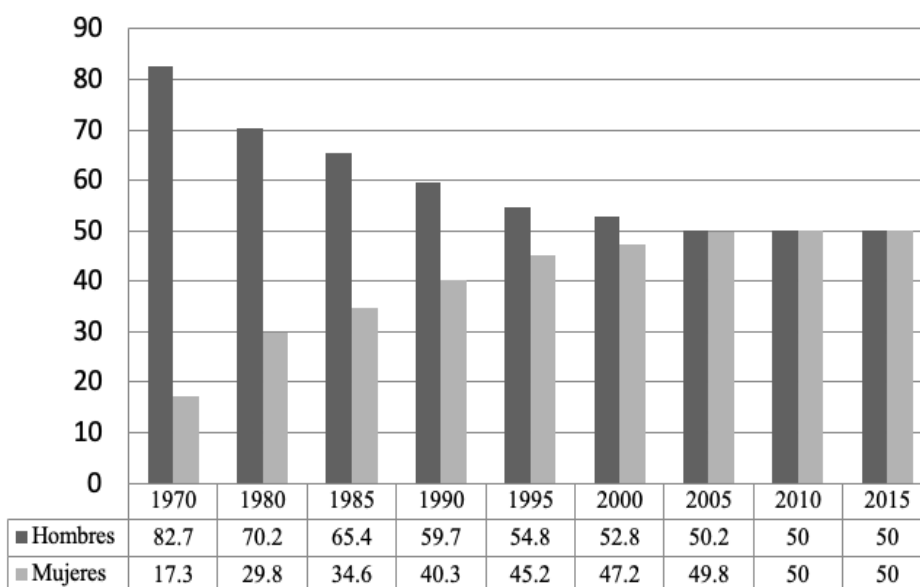
A partir de los años sesenta la matrícula en educación superior tuvo una expansión significativa, sin embargo, para la década de los ochentas y noventas dicho crecimiento no fue acompañado con programas de calidad ya que conservaba los mismos esquemas tradicionales. Finalmente, los cambios en materia económica como el ingreso de México al Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y más tarde a la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE), impactaron directamente sobre los esquemas de la educación superior, ya que esto hizo que redefiniera su relación con la sociedad y con las autoridades educativas estatales y federales (SEP-UNESCO, 2003: 13-21).

La reseña histórica que se ha presentado sobre la educación superior por género permite apreciar que, en la cultura mexicana, como muchas otras culturas, la mujer ha sido confinada principalmente a las labores del hogar, argumentando cierta “malicia” y un coeficiente intelectual menor. En el contexto de una estructura social, con un marcado acento patriarcal, México impide en un principio y limita a través de las décadas el ingreso de la mujer a la universidad, por ello no es sorprendente corroborar lo que Marcela Lagarde

(2001: 1-18) afirma en sus diversos escritos: “Las mujeres como seres-para-otro depositan su autoestima en otros y en menor medida, en sus propias capacidades”. Sin embargo, en el marco de los cambios sociales, pocos acontecimientos han presentado un ritmo de crecimiento tan acelerado como el de la presencia de la mujer en la universidad. En la década de los setentas, de cada cinco estudiantes de educación superior sólo uno era del género femenino, actualmente representa prácticamente el 50% (INMUJERES, 2004:14). La presencia de la mujer en la universidad fue un logro que va más allá de su simple deseo de tener la posibilidad de acceder a la educación superior, pues sus movimientos liberales a través de las décadas, llevó implícito su deseo del ejercicio de sus derechos civiles, libertad para elegir profesión, así como la posibilidad de desempeñar puestos calificados en el mundo laboral (Palomar, 2017: 163-169).

Situación actual de la educación superior por género

Para el despliegue de este apartado, se recopiló información estadística de la matrícula escolar la cual se analiza desde diferentes ángulos. En primera instancia se presenta la evolución del porcentaje proporcional de hombres y mujeres en la universidad de 1970 a 2015 a nivel nacional.



Fuente: Elaboración propia con base a los Anuarios Estadísticos. ANUIES y al Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. SEP

Figura 1. Población escolar en licenciatura 1970 – 2015 desagregada por género

La matrícula de educación superior en 1970 presentó una minoría del género femenino, sólo 17.3%, sin embargo, para 2015 se contaron con 1 871 330 hombres y con 1 869 414 mujeres. Es posible apreciar como la brecha entre géneros se fue cerrando paulatinamente a través de las décadas, de 65.4 puntos en 1970 a 0.05 puntos en 2015. En términos generales, el número de estudiantes universitarios pasó de 208 944 en 1970 a 3 916 844 en 2015, donde el promedio de crecimiento anual en la matrícula masculina fue de 9.07% mientras que la femenina fue de 19.83% (ANUIES, 2016) (SEP, 2016). La mujer ha logrado abarcar prácticamente 50% de la matrícula a nivel superior, pero este logro ha sido a pesar de las múltiples resistencias que ha enfrentado por parte de los diversos sectores, debido a que se le sigue considerando como quien debe de desempeñar principalmente, sus roles de madre, esposa y ama de casa (De Garay y Del Valle, 2011: 3-30).

Ahora bien, para realizar un análisis desagregado por entidades federativas con bases de datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Pública (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), se presenta un balance de las diferencias de la matrícula a nivel superior en datos absolutos desagregados por género para el periodo 1995 a 2015.

Tabla 1

Balance de la matrícula femenina y masculina en educación superior por entidad federativa					
Promedio en datos absolutos 1995 – 2015					
Estados donde la matrícula femenina es mayor a la masculina		Estados donde hay una tendencia a la igualdad en la matrícula		Estados donde la matrícula masculina es mayor a la femenina	
Guerrero	2,859.11	Colima	350.32	Quintana Roo	526.95
Hidalgo	2,756.57	San Luis Potosí	316.00	Tabasco	1,173.32
Puebla	2,134.82	Sinaloa	313.58	Yucatán	1,250.15
Guanajuato	1,665.21	Oaxaca	238.42	Tamaulipas	1,329.73
Tlaxcala	1,485.63	Querétaro	217.00	Sonora	1,497.05
Morelos	1,253.78	Baja California Sur	12.89	Jalisco	1,700.21
Nayarit	1,252.36	Baja California	46.89	Veracruz	1739.32
México	1,001.42	Campeche	346.57	Chiapas	2,234.10
Zacatecas	815.53	Durango	390.26	Coahuila	3,780.15
Michoacán	736.32	Chihuahua	457.57	Nuevo León	6,631.05
Aguascalientes	554.79			Ciudad de México	9,190.42

Fuente: Elaboración propia con base a los datos estadísticos proporcionados por los Anuarios Estadísticos de ANUIES y al Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales Cifras. SEP. Periodo de 1995 a 2015

En la Tabla 1 se puede apreciar que los principales estados donde el promedio de la matrícula de estudiantes universitarios es mayor en mujeres, son: Guerrero, Hidalgo y Puebla. Por otro lado, los principales estados donde se acentúa la diferencia hacia el género masculino son: Coahuila, Nuevo León y Ciudad de México. Cabe destacar que

las diferencias son mayores en los estados con tendencia masculina pues mientras que en Guerrero el valor promedio es de 2 859.11 a favor de las mujeres, en la ciudad de México es de 9 190.42 a favor de los hombres. La tabla 1 presenta un tercer grupo de entidades federativas cuya tendencia en la matrícula es la igualdad, con una diferencia mínima entre géneros, por ejemplo: Querétaro con un promedio 217 a favor de las mujeres o Baja California Sur donde la diferencia es aún más cerrada, ya que el promedio es sólo 12.89 a favor de los hombres (ANUIES, 2016).

Una vez que se han determinado las tendencias de cada uno de los estados y se han agrupado en estas tres categorías, se analiza el promedio de crecimiento anual, así como el porcentaje proporcional del total nacional de la matrícula universitaria.

Tabla 2

Crecimiento anual y porcentaje proporcional de la educación superior agrupados según balance en la matrícula universitaria por género. Porcentaje promedio 1995 – 2015				
Entidades federativas agrupadas según el balances en la matrícula de educación superior	Promedio de crecimiento anual		Porcentaje proporcional al total nacional	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Estados donde la matrícula femenina es mayor a la masculina	6.75	7.71	30.39	32.42
Estados donde hay una tendencia a la igualdad en la matrícula	6.64	7.58	17.94	18.10
Estados donde la matrícula masculina es mayor a la femenina	6.22	6.86	51.67	49.48

Fuente: Elaboración propia con base a los datos estadísticos proporcionados por los Anuarios Estadísticos de ANUIES y al Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales Cifras. SEP. Periodo 1995 a 2015

En la Tabla 2 se puede observar que los estados donde la matrícula de estudiantes universitarios es superior en mujeres que en hombres, el promedio de crecimiento anual de la matrícula universitaria es mayor para ambos géneros que en el resto de los estados. Sin embargo, del total de estudiantes a nivel nacional, el 51.67 % de hombres y el 49.48 % de mujeres se concentra en los estados donde la matrícula masculina supera a la femenina. Discrecionalmente se considera que estos datos presentan una estrecha correlación con otras variables demográficas como: población total, migración de estudiantes, así como preferencias de áreas de estudio. Sin embargo, que los estados donde la matrícula femenina supera a la masculina, sean quienes presenten un índice que crecimiento mayor, es reflejo de una tendencia hacia un desarrollo socioeconómico sostenido y un despliegue de las habilidades tanto de hombres como de mujeres (ANUIES, 2016)

Con el propósito de sustentar la idea anteriormente expresada y de realizar una valoración de la correlación que puede tener la educación superior por género con los niveles de bienestar, se presenta un análisis de los índices de desarrollo humano de los informes elaborados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Sobre las bases de datos se realizaron promedios del avance que se logró en materia de salud, educación e ingreso y de manera general en el desarrollo humano. El año base es 1970

debido a que fue cuando se empezó a dar el fenómeno de la feminización de la matrícula en educación superior, frente a los últimos indicadores presentado por PNUD en 2010.

Tabla 3

Índice de Desarrollo Humano agrupados según balance en la matrícula universitaria por género. 1970 - 2010				
Entidades federativas agrupadas según el balance en la matrícula de educación superior	Índice de Salud	Índice de Educación	Índice de Ingreso	Índice de Desarrollo Humano
Estados donde la matrícula femenina es mayor a la masculina	0.270	0.329	0.137	0.238
Estados donde hay una tendencia a la igualdad en la matrícula	0.259	0.268	0.132	0.214
Estados donde la matrícula masculina es mayor a la femenina	0.244	0.281	0.120	0.210

Fuente: Elaboración propia con base al Informe sobre Desarrollo Humano: México 2016. PNUD www.mx.undp.org

En la Tabla 3 se puede apreciar que los índices de crecimiento en salud, educación, ingreso y, en general, de desarrollo humano son más altos en los estados donde la matrícula de estudiantes de nivel superior es mayor en mujeres que en hombres; sucede lo contrario en los Estados donde la matrícula universitaria de hombres supera al de las mujeres, todos los indicadores de crecimiento son más bajos. Lo anterior no es una coincidencia, sociedades, entidades y países que permiten que las mujeres sean protagonistas junto con los hombres en los diversos escenarios sociales, culturales y económicos, logran mejorar en los diferentes componentes del bienestar de sus habitantes (PNUD, 2016: 110-113).

Para sustentar la afirmación anterior, se hace referencia a datos presentados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) sobre el Índice de paridad de género (IPG) de la tasa bruta de matriculación (TBM) a nivel superior. De acuerdo con la clasificación realizada por el Banco Mundial, los países catalogados como en desarrollo (entre ellos África del Norte, América Latina y el Caribe, entre otros) presentan un indicador de 1.05, países en transición (como Albania, Bosnia, Croacia, entre otros) 1.17, finalmente países desarrollados (como Japón, Australia, Canadá, entre otros) 1.26, mientras que la media mundial es de 1.11 (UNESCO, 2017: 258-281). Dichas estadísticas muestran que existe una correlación positiva entre el índice de paridad de género de la tasa bruta de matriculación superior y el nivel de desarrollo y crecimiento económico.

Así pues, el análisis de la matrícula de educación superior mexicana, presenta un panorama donde se puede decir que se ha logrado una igualdad de género y que las entidades federativas que promueven y hacen realidad la presencia de la mujer junto al hombre en la universidad y, por ende, en los demás ámbitos sociales, se ven beneficiadas con mejores indicadores en materia de salud, educación, nivel de ingreso y por lo tanto en el desarrollo

humano (PNUD, 2016: 110-113). Sin embargo, aún existen varios estados donde la matrícula femenina está muy por debajo de la masculina; además de este punto de oportunidad de carácter cuantitativo para dichos estados, coexisten aún muchos rezagos en cuanto a la equidad de género en la educación superior que son más de índole cualitativo. Se aborda ahora el análisis de datos de la matrícula en educación superior desagregada por género en las diversas áreas del conocimiento, de acuerdo a la clasificación realizada por ANUIES.

Tabla 4

Área de formación académica	Matrícula de educación superior desagregada por género en áreas de formación académica Porcentaje proporcional al total							
	1984		1994		2004		2011	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Ciencias Agropecuarias	8.33	1.11	2.28	0.60	1.53	0.67	1.56	0.86
Ciencias de la Salud	7.54	6.90	3.88	5.68	3.34	5.64	3.52	6.51
Ciencias Naturales y Exactas	1.92	1.14	1.07	0.83	0.97	0.93	0.99	0.97
Ciencias Sociales y Administrativas	24.00	18.73	22.84	27.14	20.07	27.85	17.17	23.38
Educación y Humanidades	1.29	1.69	1.06	1.98	1.74	3.52	3.47	7.54
Ingeniería y Tecnología	23.17	4.19	24.30	8.32	23.27	10.47	23.34	10.71
Total	66.25	33.75	55.43	44.57	50.92	49.08	50.05	49.95

Fuente: Elaboración propia con base a datos estadísticos proporcionados por la ANUIES. Estadística de educación Superior. www.anui.es.mx

En la Tabla 4 se puede apreciar que existen áreas de dominio masculino con un alto porcentaje concentrado en ingeniería y tecnología; mientras que a principios de los ochentas no existían áreas consideradas femeninas. Al desagregar los indicadores por género, los hombres abandonan las ciencias agropecuarias y ciencias sociales y administrativas con un 6.77% y un 6.83% respectivamente y se concentran en ingeniería y tecnología (0.17%) y en mayor medida en educación y humanidades (2.18%); mientras que las mujeres disminuyen su participación en las ciencias agropecuarias, de la salud, naturales y exactas, y se incrementa notablemente en las ciencias sociales y administrativas con 4.65% y educación y humanidades con 5.85%. Sin embargo, el mayor crecimiento de la presencia femenina ha sido en el área de ingeniería y tecnología con un 6.52%, empero sigue siendo un área de mayor dominio masculino (ANUIES, 2016).

A partir de 2011 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) realiza una reclasificación de las áreas del conocimiento, alineándose a los criterios que se manejan en la UNESCO.

En la Tabla 5 se encuentra que tanto hombres como mujeres siguen concentrándose en las ciencias sociales, administración y derecho. Las áreas donde la presencia masculina es mayor son: ciencias naturales, exactas y computación; ingeniería, manufactura y construcción, así como en servicios. Mientras que el género femenino además de dominar las

ciencias sociales, administrativas y derecho, tienen mayor presencia en agronomía y veterinaria, arte y humanidades, educación y salud. Cabe destacar que el mayor crecimiento de la matrícula de mujeres está dentro del área de salud con 1.06% y, en segundo lugar, ingeniería, manufactura y construcción con 0.48% (ANUIES, 2016). Dicho panorama presenta una gran similitud a nivel internacional, cuando se realizan análisis de la matrícula por género en áreas de conocimiento.

En la Tabla 6 se aprecia que, en diferentes regiones del mundo, las áreas de estudio de mayor preferencia por el género femenino son las ciencias de la vida (como medicina y enfermería) y las ciencias sociales y del comportamiento (Estados Árabes, América del

Tabla 5

Matrícula de educación superior a nivel nacional desagregada por género en áreas de formación académica. Porcentaje

Área de formación académica	2011-2012		2014-2015	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Agronomía y veterinaria	1.32	0.67	0.62	0.77
Arte y Humanidades	2.01	2.74	1.87	2.37
Ciencias Naturales, Exactas y de Computación	3.46	2.54	3.24	2.27
Ciencias Sociales, Administración y Derecho	18.05	24.16	17.86	23.76
Educación	2.71	7.12	2.17	5.99
Ingeniería, Manufactura y Construcción	18.62	6.72	19.35	7.20
Salud	3.04	5.68	3.53	6.74
Servicios	0.83	0.33	0.99	0.44

Fuente: Elaboración propia con base a datos estadísticos proporcionados ANUIES. Estadística de Educación Superior. www.anui.es.mx

Tabla 6

Porcentaje de mujeres graduadas en los campos de Ciencias, Ciencias Sociales, Comercio y Derecho Por región a nivel mundial. 2008

Región	Ciencias de la Vida	Ciencias Físicas	Matemáticas y Estadísticas	Informática	Ciencias Sociales y del Comportamiento	Periodismo e Información	Comercio e Información	Derecho
Estados Árabes	73	61	59	33	69	58	42	55
Europa Central y Oriental	70	54	53	29	62	69	61	58
Asia Central	68	44	60	39	46	60	43	34
Asia Oriental y el Pacífico	60	58	62	29	56	64	52	51
América Latina y el Caribe	67	51	53	31	70	61	56	52
América del Norte y Europa Occidental	60	43	48	21	64	63	53	59

Fuente: Base de Datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO 2010

Norte y Europa Occidental). Sin embargo, este panorama es más acentuado en regiones de menor desarrollo socioeconómico como es el caso de América Latina y el Caribe. En regiones como en Europa Central y Oriental, así como en Asia Central, aunque sigue siendo un porcentaje mayor de mujeres que prefieren las ciencias de la vida, el porcentaje de las que prefieren periodismo e información es mayor que el de ciencias sociales y del comportamiento. Se presenta el caso particular de Asia Oriental y el Pacífico, como única región donde el porcentaje de mujeres que estudian matemáticas y estadísticas es mayor que en las áreas de ciencias de la vida (UNESCO, 2011: 162-191). Ahora bien, se presentan los datos estadísticos para el caso particular del Estado de Chihuahua México de donde surge la presente investigación.

Tabla 7

Matrícula de educación superior en el Estado de Chihuahua Desagregada por género en áreas de formación académica. Porcentaje			
Área de formación académica	2015-2016		
	Total	Hombres	Mujeres
Agronomía y veterinaria	2,664	1.39	0.97
Arte y Humanidades	3,889	1.45	1.98
Ciencias Naturales, Exactas y de Computación	3,873	1.79	1.63
Ciencias Sociales, Administración y Derecho	44,022	15.39	23.42
Educación	9,425	2.02	6.29
Ingeniería, Manufactura y Construcción	34,267	21.87	8.34
Salud	12,471	3.98	7.02
Servicios	2,814	1.16	1.32

Fuente: Elaboración propia con base a datos proporcionados por el Departamento de Estadísticas de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. www.seech.gob.mx

De acuerdo con los datos de la Tabla 7, las áreas de formación académica donde existe mayor porcentaje de hombres son: Agronomía y veterinaria con una brecha porcentual de 0.42, ciencias naturales, exactas y de computación con 0.16 y, finalmente ingeniería, manufactura y construcción con una brecha significativa de 13.53. Por otro lado, se tiene que las áreas donde existe una mayor concentración de las mujeres son: Servicios con una brecha de 0.16, arte y humanidades con 0.53. Existen otras áreas del conocimiento donde cabe destacar que la brecha es aún más significativa: Salud con 3.04, educación con 4.27 y finalmente ciencias sociales, administración y derecho con 8.03 (SEECH, 2016).

DISCUSIÓN

Mujeres y hombres aún se debaten entre los roles tradicionalmente impuestos y las condicionantes contemporáneas, dando como resultado un sincretismo donde silenciosamente

se sigue consagrando el androcentrismo y se sigue abonando al estigma de las mujeres como *seres-para-otros* (Lagarde, 2001: 1-8). Las relaciones entre género siguen siendo de poder y subordinación en el marco de una cultura desbalanceada; el androcentrismo sigue presente, se adhiere y figura en la cotidianidad como la objetividad: "...la división del mundo sigue basada en las diferencias biológicas y sobre todo las que se refieren a la división del trabajo, de procreación y reproducción, actúan como la mejor fundada de las ilusiones colectivas" (Bourdieu, 2000: 33-105).

Actualmente se puede encontrar una igualdad en la matrícula a nivel superior, pero aún se está muy lejos una equidad de género, ya que "feminizar la matrícula no basta". Coexisten una infinidad de problemas junto a esta igualdad, las mujeres siguen teniendo menos oportunidades, privilegios y recursos en comparación con los hombres. Ciertamente han logrado tener una mayor participación social, sin embargo, el que la mujer figure en escenarios públicos solo ha servido para legitimar la diferencia de roles de género, pues ahora son profesionistas que no han dejado de lado sus responsabilidades domésticas, de reproducción y de cuidado de terceras personas (Palomar, 2017: 163-169)

Hombres y mujeres siguen siendo profundamente tradicionalistas a la hora de elegir carrera profesional. Los avances que se han logrado en materia de igualdad de género en la educación superior son más en un sentido cuantitativo y de manera general, pues se ha de recordar que aproximadamente la mitad de las entidades federativas aún presentan una matrícula mayor en hombres y con una brecha significativa. Los resultados permiten apreciar como a pesar de la evolución, de los avances y del eco de equidad de género, se encuentra que ciertas áreas de estudio están rodeadas de un gran atavismo cultural. Se ha marcado a los géneros con los roles que *deben desempeñar*, lo cual hace que en determinadas áreas del conocimiento se subestime la presencia de unos y de otros: "Demasiados individuos talentosos no realizan su potencial científico a causa de problemas tales como el género", *The Royal Society, 2015* (Buquet *et al.*, 2018: 83-108)

En las Ciencias de la Salud, la presencia de las mujeres supera a la de los hombres, pero si se desglosan los datos por sub áreas se tiene que la mujer se concentra en enfermería, obstetricia y nutrición, mientras que es mayor el número de estudiantes masculinos en medicina, de tal manera que se cumplen los roles de una mujer que cuida a otros y auxilia al hombre. En Derecho, sub área de las ciencias sociales, existe mayor presencia de los hombres; en las ciencias naturales y exactas la mujer se inclina por biología, bioquímica, ecología y química. Existe un fenómeno que se desea resaltar, pues se encuentra que en el área en donde la matrícula femenina ha tenido una mayor crecimiento a través de las décadas a nivel nacional es en Ingeniería y Tecnología, empero este crecimiento se ve reflejado en sub áreas como: ingeniería ambiental, bioquímica, mercadotecnia y negocios, ingeniería textil, recursos naturales y tecnologías de los alimentos; es decir que la mujer aun es la gran ausente en ingenierías como: mecánica, minas, aeroespacial, entre otras (De Garay y Del Valle, 2011: 3-30).

Se ha de recordar que, históricamente, las primeras profesiones ofertadas en el país fueron de botánica y minería y en la actualidad se encuentra que los hombres se concentran en las carreras profesionales como ingenierías y tecnologías; mientras que las mujeres siempre han sido por excelencia grandes educadoras, cuidadoras de la salud y administradoras, primero en casa y posteriormente en el terreno profesional, por ende se tiene una concentración de la matrícula femenina en administración, salud y educación. Una memoria colectiva respecto a las prácticas del pasado conlleva a un proceso de identidad, orienta sobre prácticas actuales y define horizontes; sin embargo, es imperante ver el pasado de la educación superior por género más como un proceso de análisis que permita revertir costumbres impositivas que dejan al margen las capacidades de ambos géneros (Torres-Carrillo, 2004: 76-78).

De acuerdo con los resultados de PISA (2015: 1-14), el rendimiento de los estudiantes en ciencias es similar entre hombres y mujeres, en lectura es mejor la mujer que el hombre, aunque la brecha entre ambos tiende a disminuir. Respecto al rendimiento en matemáticas, alrededor de 59% de las mujeres y del 54% de los hombres no alcanzan el nivel mínimo de competencia. Sin embargo, no existen diferencias significativas de género en la proporción de estudiantes de alto desempeño (PISA, 2015: 1-14). Una educación profesional mixta que ha alcanzado su nivel de igualdad sólo desde la perspectiva cuantitativa no es garante de un logro de verdadera equidad. La discriminación sigue presente a pesar de la presencia femenina en los diferentes escenarios sociales y es precisamente esta presencia la que permite evidenciar claramente la fuerza de la idea de seguir perpetuando a la mujer en un segundo plano (Moreno, 1993: 15-19).

Dentro de la Secretaría de Educación Pública se reconoce el impacto que tienen las Instituciones de Educación Superior mediante los conocimientos científicos los cuales ayudan a comprender, afrontar y proponer soluciones para los diversos problemas sociales. Mediante el Programa Nacional de Educación Pública (2000 – 2006), la SEP asume que la Educación Superior tiene la responsabilidad de promover el respeto por la diversidad, la tolerancia y las diferencias entre hombres y mujeres, por ello el incorporar la perspectiva de género en la educación superior implica: En primer lugar, lograr un equilibrio cuantitativamente hablando de hombres y mujeres en cuanto a la distribución de la matrícula en términos generales y a su distribución de carreras y áreas del conocimiento en particular; y en segundo lugar, lograr una producción de nuevas áreas a partir del desarrollo de estudios de género.

CONCLUSIONES

En pleno siglo XXI existen prejuicios androcéntricos, revestidos de una llamada *objetividad* que se han empeñado en colocar al hombre en el centro del universo y en discriminar a la mujer. La historia está llena de ejemplos de interpretaciones equívocas de carácter

científico, interpretaciones que se han corregido y reivindicado con los avances y precisiones de la misma ciencia en lo que concierne a la ideología, filosofía, religión, política, economía, entre otros; no así para la relación social hombre–mujer, la cual parece inamovible o con cambios casi imperceptibles, como si en el núcleo de cada célula del ser humano estuviese determinado el lugar y el rol a desempeñar como entes sociales (Moreno, 1993: 15-19).

Marta Lamas (2000: 1-25) escribe sobre esta máxima: “La cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás”. Hombres y mujeres presentan las mismas emociones, sentimientos y capacidad mental, las diferencias presentes son en cuánto a sus prioridades, preferencias, intereses y ocupaciones. Las principales marcas de la autoestima en la mujer están dadas por las condiciones sociales, donde se tiene establecido que las mujeres son *seres-para-otros*, por lo tanto, deposita su autoestima en otros y en menor medida, en las capacidades propias (Lagarde, 1996: 13-38). A lo largo de la historia es posible encontrar infinidad de posiciones institucionales (ya sea de índole religioso, político o de cualquier orden social) de una aparente conscientización y actitud en pro de la equidad de género, la cual y como una invisible pero aturdidora cortina de humo, solo invisibiliza y acalla precisamente aquello que pretende reivindicar (Buquet *et al.*, 2018: 83-108)

Dentro del contexto social de manera general, como en las universidades de manera particular, la cultura de género continua fuertemente determinada por una serie de prejuicios, los cuales (y en su mayoría) se encuentran entre líneas en la dinámica de la cotidianidad. Son pequeñas predisposiciones, cometarios, bromas e iniquidades “sin mala intención”, que reflejan la discriminación de género; son actitudes efímeras y variadas que, a la larga, representan una carga emocional, minando la autoestima y limitando el despliegue potencial de las capacidades de la mujer (Mingo, 2016: 1-15).

La perspectiva de género dentro de las instituciones de educación superior no solo implica tener un grupo de docentes y alumnos que estén produciendo investigaciones al respecto, sino una forma de vida en la cotidianidad de cada cátedra con tendencia al equilibrio, tolerancia y respeto (Palomar, 2005: 7-43). Es imperante que la mujer deje ser vista como ajena a la educación superior o como alguien que estudia mientras se casa. Prevalecen pues estos vestigios, la universidad como un mundo para el género masculino y como consecuencia de la exclusión femenina por largos siglos bajo argumentos de que el quehacer de la educación superior poco o nada tiene que aportar a los oficios de *ser madres o esposas*, aún no ha sido posible quebrantar la impronta de “Territorios Masculinos” la cual actúa bajo umbrales y entre líneas, haciendo que en pleno siglo XXI la mujer aun luzca como extranjera en la universidad (Mingo, 2016: 24-41).

Hoy por hoy, el orden del mundo sigue siendo predominantemente patriarcal, con firmes estructuras y relaciones jerárquicas, situación ante la cual la mujer tiene como reto emprender una revolución radical, mediante la cual pueda trastocar dichas estructuras,

desmantelar sus relaciones de poderío y reconstruir un entretejido social que acoja la igualdad de importancia tanto del hombre como de la mujer. Lo anterior sólo es posible mediante el *Empoderamiento de la Mujer* situación que permitirá fortalecer la autoestima y, que esto a su vez, posibilite en lo personal y en colectivo potenciar la capacidad democratizadora. Se considera que la mujer empoderada debe ser la primera satisfactora de sus necesidades, auto comprometida con el sentido de la vida, de lograr sus intereses, su placer, su individualidad y libertad, así como su desarrollo y enriquecimiento vital (Lagarde, 1996: 13-38).

REFERENCIAS

- ANUIES. (2016). *Anuarios Estadísticos*. Estadístico, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. (consultado en Diciembre de 2017). Disponible en http://www.anui.es.mx/información_y_servicios/información_estadística_de_educación_superior.
- ANUIES. (2016). *Estadísticas de Educación Superior*. Estadístico, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. (Consultado en Diciembre de 2017). Disponible en http://www.anui.es.mx/información_y_servicios/información_estadística_de_educación_superior.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Razones Prácticas: Sobre la teoría de la acción*. (Kauf, T. Trad.). Barcelona, España. Editorial Anagrama. Cuarta Edición. pp. 11-32.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La Dominación Masculina*. (J. Vivas, Ed., & J. Jordán, Trad.) París, Francia: Editorial Anagrama. Cuarta Edición. pp.33-105.
- Buquet, Ana; Mingo, Araceli y Moreno Hortensia. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de Educación Superior, ANUIES*. México. vol 47, núm. 185, pp. 83-108. <http://www.resu.anui.es.mx>
- Comisión del Comité de Equidad de Género de la UACJ. (2011). *Guía para la Transversalización de la Perspectiva de Género*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias Sociales. Lazer Quality Prints. México. pp. 24-33
- De Garay, Adrian, & Del Valle, Gabriela. (2011). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol III, núm. 6, pp. 3-30.
- García_Valcárcel, Ana, & Arras, Ana. (2010). TIC y Género. En A. A. García_Valcárcel, *Competencias en TIC y Rendimiento Académico en la Universidad: Diferencias por Género*. Salamanca, España: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. pp. 28-35.
- Hierro, Graciela. (2007). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Torres Asociados. Tercera Edición. pp. 53-56.
- INMUJERES . (2004). *El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México*. Metodológico, Instituto Nacional de las Mujeres, México. pag. 14.
- Lagarde, Marcela. (1996). La Perspectiva de Género. *Género y Feminismo, Desarrollo Humano y Democracia*, pp. 13-38.
- Lagarde, Marcela. (16 de Octubre de 2001). Autoestima y Género. *Claves Feministas para la Autoestima de la Mujer, Cuadernos Inacabados vol. 39*, pp. 1-18.

- Lamas, Marta. (enero - abril de 2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18, pp. 1-25.
- Mingo, Araceli. (2016). ¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol. VII, núm.18, pp. 24-41.
- Mingo, Araceli. (Abril 2016). Pasen a borrar el pizarrón: Mujeres en la Universidad. *Revista de Educación Superior. ANUIES*. México. vol. 45, núm. 178, pp. 1-15. <http://www.resu.anuiies.mx>
- Montero, Dulce, & Esquivel, Landy. (Julio - Diciembre de 2000). La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva. *Educación y Ciencia: Nueva Época*, vol. 4 núm. 22, pp. 51-59.
- Moreno, Montserrat. (1993). *Como se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela* (Segunda ed.). Barcelona, España: Icaria Editorial. pp. 15-19.
- Palomar, Cristina. (2005). La Política de Género en la Educación Superior. *Revista: La Ventana*. Guadalajara, México. núm. 21, pp. 7-43.
- Palomar, Cristina. (2017). Equidad de género en la educación superior. *Revista de Educación Superior*, vol. 47, núm 187, pp. 163-169. <http://www.resu.anuiies.mx>
- PISA. (2015). *Reporte de Resultados para México*. Estadístico, OCDE, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, México. (Consultado en Marzo de 2018). Disponible en <http://www.oecd.org/edu/pisa>. pp. 1-14.
- PNUD. (2016). *Informe Sobre el Desarrollo Humano*. Estadístico, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, México. (Consultado en Marzo de 2018). Disponible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf. pp. 110-113.
- SEECH. (2016). *Matrícula de Licenciatura por Programa*. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Departamento de Estadística. Chihuahua: Gobierno del Estado. (Consultado en Marzo de 2018). Disponible en: <http://seech.gob.mx/estadistica.asp>.
- SEP. (2016). *Principales Cifras*. Estadístico, Secretaría de Educación Pública, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, México. (Consultado en Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.snie.sep.gob.mx/Estadistica.html>.
- SEP. (2001). Apéndice C: Cuadros estadísticos sobre número de escuelas, alumnos y profesores en México: 1900 - 1979. En S. d. Pública, F. Solana, R. Cardiel, & R. Bolaños (Edits.), *Historia de la Educación Pública en México*. México: Fondo de la Cultura Económica. pp. 597-599.
- SEP; IESALC; UNESCO. (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC), México. (Consultado en Diciembre de 2017). Disponible en: <https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/index.html>
- Torres-Carrillo, Alfonso. (2004). Por una investigación desde el margen. En C. L. Sociales, *La práctica investigativa en ciencias sociales*, Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 76-78.
- UNESCO. (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2010*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Canadá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. pp. 162-191.
- UNESCO. (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. estadístico, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia. pp. 258-281.

ARTÍCULO

La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora

University Tutoring seen by its students: Proposals for improvement

PILAR MARTÍNEZ CLARES, JAVIER PÉREZ CUSÓ, NATALIA GONZÁLEZ MORGÁ, CRISTINA GONZÁLEZ LORENTE Y MIRIAN MARTÍNEZ JUÁREZ*

*Universidad de Murcia
Correo electrónico: javierperezcusos@um.es

Recibido el 18 de julio de 2019; aprobado el 29 de julio de 2020

RESUMEN

El desarrollo de la tutoría y la orientación como elementos clave en la calidad de la educación superior plantea la necesidad de analizar la opinión del alumnado respecto a su desarrollo, valorando tanto las prioridades y carencias que perciben como las propuestas de mejora que puedan aportar. Este trabajo tiene como propósito principal conocer y categorizar dichas propuestas de mejora. Para ello se diseña un cuestionario *ad hoc*, con el que se recogen las opiniones de 354 estudiantes de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Se realiza tanto un análisis cuantitativo, generando una red semántica a través del programa ATLAS.ti 7, como cuantitativo, empleando el programa SPSSv.23 que permite la comparación de propuestas entre estudiantes de diferentes titulaciones, cursos y sexo. Los resultados muestran una variedad muy interesante de propuestas que pueden ayudar a la mejora del diseño de los planes de acción tutorial.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior; Tutoría; Orientación educativa; Orientación personal; Orientación profesional

ABSTRACT The development of tutoring and guidance as key elements in the quality of higher education raises the need to analyse the opinion of students. For this was assessed both the priorities and gaps they perceive and the improvement proposals they can suggest. The main purpose of this work is to know and categorize these improvement proposals. For this, an ad hoc questionnaire is designed, which gathers the opinions of 354 undergraduate students of the Faculty of Education at the University of Murcia. A qualitative analysis is carried out, generating a semantic network through the ATLAS.ti 7 program, and quantitative analysis, using the SPSSv.23 program that allows the comparison of proposals between students of different degrees, courses and sex. The results show a very interesting variety of proposals that can help to improve the design of the tutorial action plans.

KEYWORDS Higher Education; Tutoring; Educational guidance; Personal guidance; Career guidance

INTRODUCCIÓN

La universidad del siglo XXI afronta retos relacionados con las características de la propia sociedad en la que se inserta. En un entorno volátil e incierto, la estabilidad y las certezas han perdido su sentido, también en el ámbito del desarrollo personal, profesional y científico. El alumnado universitario precisa más que nunca de una personalización de la enseñanza universitaria que le facilite abordar este tipo de retos y frente a un futuro socio-laboral incierto. Como señala Rodríguez Espinar (2018) las universidades han de ser capaces de ofrecer respuestas flexibles ante las necesidades formativas que se plantean a lo largo de la vida. Para ello es necesario reflexionar y modificar las estructuras y modos de hacer tradicionales en la educación superior, centrando los esfuerzos en ofrecer respuestas a las necesidades de aprendizaje del alumnado. La enseñanza universitaria se ha de enfrentar al dilema entre la formación humanística y lo que se ha denominado ética utilitarista de la formación (Pérez, Quijano y Muñoz, 2018).

La tutoría en el ámbito universitario resurge como un proceso capaz de dar respuesta a la realidad de la universidad del siglo XXI y, por ende, a las necesidades del alumnado, convirtiéndose en uno de los debates centrales en el Proceso de Bolonia y también en un importante tópico de investigación actual que ha centrado los esfuerzos de numerosos investigadores que han desarrollado multitud de estudios en los últimos años (Amor y Dios, 2017; López-Gómez, 2017; Martínez, Martínez y Pérez; Rodríguez-Hoyos, Calvo y Haya, 2015; Solaguren y Moreno, 2016; Hernández Amorós et al., 2017; etc.). Estudios que muestran, en términos generales, un problemático desarrollo de la tutoría en la práctica educativa, al quedar relegada habitualmente a su dimensión académica obviando

la dimensión profesional y muy especialmente la personal. Por ello se hace necesario el desarrollo de un modelo integral de tutoría que aborde las múltiples necesidades de orientación y tutoría del alumnado, así como diferentes aproximaciones metodológicas (grupal, individual, virtual) y organizativas de la misma, desde los propios centros en coordinación con los demás servicios o unidades de orientación, de modo que se ofrezca una respuesta diseñada y coordinada a la necesidad de formación integral del alumnado universitario (López-Gómez, 2017).

La tutoría universitaria es una de las acciones clave en el proceso de integración de las universidades en el espacio común europeo, asumiéndola como factor clave de calidad. Su finalidad es ofrecer una atención personalizada al alumnado universitario y favorecer su desarrollo integral tanto en el progreso académico como en el personal y profesional (Martínez, Martínez y Pérez, 2012; Álvarez González, 2017). Se convierte así en uno de los elementos diferenciadores que aboga por la calidad y equidad de la formación (Álvarez y Álvarez, 2015; Cano, 2009; Lobato y Guerra, 2016; Martínez, Pérez y Martínez, 2014) y que da respuesta a las distintas necesidades de orientación, apoyo y acompañamiento del alumnado a través de sus diferentes modalidades y ámbitos de acción.

Aun existiendo un acuerdo más o menos generalizado en torno a la necesidad de la tutoría, actualmente es necesario repensar cuáles pueden ser las aportaciones de la mismas de cara a los estudiantes de educación superior. Desglosando sus objetivos y potencialidades, se puede afirmar que la tutoría permite la personalización e individualización de los aprendizajes, dando respuesta a los problemas que surgen en una universidad mucho más diversa y masificada que años atrás, en cuyas aulas conviven y aprenden estudiantes con procedencias, intereses y recorridos vitales muy diferenciados. La tutoría también permite una mejor adaptación del alumnado de primer curso a un nuevo contexto educativo, institucional y organizativamente mucho más complejo que las instituciones educativas de niveles previos, con multitud de servicios, centros, unidades de información... y con un profesorado mucho más variado y, a veces, más distante.

Por otro lado, la tutoría entendida como proceso facilita el desarrollo académico en un contexto complejo en el que los currículos universitarios se han diversificado exponencialmente (optativas, itinerarios, prácticas, trabajos finales, etc.), junto con un cambio fundamental en las metodologías de enseñanza, que exigen al alumnado el empleo de estrategias de aprendizaje más elaboradas y un mayor nivel de protagonismo en comparación a las que empleaban en niveles previos. Además, como indican Martínez y González (2018), la tutoría puede facilitar la adquisición de competencias transversales, que se erigen como uno de los pilares esenciales tanto para el desarrollo personal como para la futura empleabilidad de los egresados. En un contexto laboral en el que se les exigirá una importante capacidad de adaptación y de aprendizaje permanente, se hace imprescindible un adecuado dominio de competencias transversales. Por ello, entre las ventajas de la tutoría también se sitúa el acompañamiento en la transición al mercado

laboral, contribuyendo a que el alumnado reflexione sobre su proyecto profesional y vital, mientras adquieren diferentes herramientas para la búsqueda de empleo.

La tutoría puede convertirse en una de las claves para la transición del alumnado desde la universidad al mundo laboral, contando con las dificultades y complejidad que adquieren hoy día estas transiciones, que son cada vez menos lineales y unívocas. Asimismo, con la expansión de la formación de postgrado, que suma mayores niveles de incertidumbre y diversificación, se hace necesaria la potenciación de la relación de tutoría también en estos niveles (De la Cruz y Abreu-Hernández, 2017), acompañando tanto en las trayectorias formativas y de inserción profesional como en la iniciación a la investigación a partir de los trabajos fin de máster y en el doctorado.

Sin dudar de la necesidad de la misma, no son pocas las dificultades que se vislumbran en su desarrollo (Álvarez González, 2017; Hernández Amorós et al., 2017), entre las que se pueden destacar la falta de un modelo integral desde el compromiso serio de las instituciones universitarias, que integre elementos comunes a toda la universidad y la posibilidad de adecuación por ámbitos de conocimiento, facultades y titulaciones, de modo que se ofrezca una respuesta adecuada y real a las necesidades de todos los estudiantes, pero que parta de un compromiso consensuado y común. Igualmente, la escasa valoración y reconocimiento del profesorado en su laboral como tutor provoca que no se profundice en su formación y dotación de recursos (tiempo para dedicar a la tutoría, recursos organizativos, reconocimiento de créditos, etc.) y finalmente también dificulta un óptimo progreso en la tutoría universitaria la escasez de objetivos compartidos a la hora de abordar la tutoría entre profesores y estudiantes, que en muchos casos se acercan a la tutoría universitaria desde una perspectiva excesivamente burocrática o administrativa y excesivamente académica, alejándose de la vertiente más personal y profesional.

En esta misma línea de debilidades, tal y como se exponen en diversas investigaciones (Rodríguez-Hoyos, Calvo y Haya, 2015; Rodríguez-Izquierdo, 2014; Pérez y Martínez, 2015; Hernández Amorós et al., 2017, etc.) los propios estudiantes señalan algunos de los principales problemas con los que se encuentra el desarrollo de la tutoría en este escenario, dificultades relativas a:

- Problemas en relación a la organización de las tutorías, con horarios de atención reducidos, incompatibilidad horaria con otras actividades académicas o no académicas, falta de presencia de los tutores en los horarios correspondientes, etc.
- Escaso desarrollo de la tutoría, con algunas sesiones al inicio de curso, pero una frecuencia y continuidad inferior a la deseable para responder a las necesidades del alumnado.
- No se emplean de modo adecuado todos los canales de información disponible, se están desaprovechando las potencialidades de las Tecnologías de la Información y

la Comunicación (TIC) y la diversidad de herramientas y aplicaciones digitales para establecer contactos más fluidos.

- Dificultades en relación a la percepción de la necesidad e importancia de la tutoría y una escasa implicación del profesorado en la motivación e incentivación del alumnado para que acuda a las mismas.

Todos estos aspectos dificultan un adecuado desarrollo de la tutoría universitaria, que debería responder a multitud de contenidos y necesidades del alumnado, desde la propia transición y adaptación del alumnado de nuevo ingreso (Álvarez, López y Pérez, 2015) o el desarrollo personal del alumnado hasta la clarificación de los itinerarios profesionales, elección de optativas e itinerarios curriculares, prácticas y estudios, desarrollo de trabajos académicos, inserción profesional, etc.

En definitiva, se debe apostar por un modelo de tutoría integral, formativa y de compromiso y responsabilidad mutua, porque la tutoría universitaria supone una acción multidisciplinar e interdisciplinar, que mejora el proceso de acompañamiento del estudiante, potencia el desarrollo integral y la adquisición de competencias personales y profesionales; Para ello se necesitan tiempos y espacios compartidos, por lo que es imperioso crear una política institucional que regule y gestione la acción tutorial como tarea integrada en el modelo educativo de la institución y que esta última gestione y lidere un modelo de tutoría adaptado a las necesidades del alumnado y a la propia institución con la formación inicial y continua de los profesores tutores.

Además, algunas características del actual alumnado universitario hacen más presente que nunca la necesidad de la tutoría en el contexto universitario (Cano, 2009; Martínez, Martínez y Pérez, 2012), siendo diferentes las razones que avalan esta afirmación:

- Pese a la amplia disponibilidad de información sobre la institución universitaria a través de internet, el alumnado universitario presenta un escaso conocimiento sobre la misma y desconoce en muchos casos la normativa, estructura de los centros, servicios de apoyo que están a su disposición, recursos, etc. Este desconocimiento afecta también a los propios estudios que están realizando, sus posibilidades de inserción y empleo, líneas de investigación, itinerarios formativos y profesionales, etc.
- Bajo nivel de motivación e implicación en los estudios universitarios, en muchas ocasiones causados por un profundo desconocimiento de sí mismos, sus intereses, posibilidades y potencialidades.
- Escaso manejo de estrategias de trabajo, estudio y aprendizaje que les permitan afrontar con éxito los requerimientos formativos en la educación superior. En un entorno formativo en el que se empiezan a emplear metodologías de enseñanza aprendizaje y de evaluación que exigen una mayor implicación del alumnado,

los estudiantes aún acostumbrados a un aprendizaje más superficial pueden tener problemas para un abordaje exitoso.

- Importancia creciente de la internacionalización y la movilidad de los estudiantes, que genera nuevas necesidades de apoyo y orientación en el alumnado (Caldera, Carranza, Jiménez y Pérez, 2015; Corbella y Elías, 2018)

Con todo lo expuesto, debe destacarse que, en un contexto preocupado por la calidad de la educación superior, la tutoría se convierte en uno de sus principales factores de análisis de la misma, contribuyendo de manera muy especial a centrar todo el trabajo docente en el aprendizaje de los estudiantes, conociendo mejor sus necesidades y conectando sus aprendizajes con las necesidades que se le plantean a la educación universitaria (Martínez, Pérez y Martínez, 2018).

Álvarez y Álvarez (2015) señalan que no sólo es necesario justificar la necesidad de la tutoría en el ámbito universitario desde la perspectiva del alumnado, sino también desde la óptica del docente y los propios centros, puesto que la relación de tutoría va a permitir un mejor conocimiento de la realidad y necesidades del alumnado, que les van a ofrecer una importante retroalimentación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo. De este modo se convierte en un elemento ineludible de calidad de la institución universitaria, enlazando con los principios de los principales modelos de gestión de calidad de nuestro contexto, EFQM e ISO 9000 que destacan la importancia de una continua retroalimentación de los procesos en un continuo contacto con el estudiante.

En los últimos años se han desarrollado interesantes experiencias de investigación en torno a este ámbito, aún así es necesario profundizar en torno a dos líneas fundamentalmente: por un lado, la tutoría virtual, una modalidad de la tutoría que pretende aprovechar las posibilidades de las TIC a la hora de potenciar una comunicación más fluida y dinámica entre estudiantes y tutores, y, por otro, las percepciones de los propios implicados en los procesos de tutoría, profesorado y estudiantes (López-Gómez, 2017).

Es desde esta necesidad de retroalimentación y de contar con la visión de los implicados por lo que este trabajo se plantea como objetivo principal conocer y categorizar las propuestas que exteriorizan los propios estudiantes en pro de una mejora de la acción tutorial en las aulas universitarias.

MÉTODO

Para abordar el objetivo de esta investigación se plantea un diseño descriptivo y transversal, con un enfoque analítico mixto, empleando tanto análisis de corte cualitativo como cuantitativo.

Instrumento

El instrumento de recogida de información es un cuestionario diseñado ad hoc, denominado *Cuestionario sobre Tutoría Universitaria para Alumnos (CUSTUA)*, que se plantea recoger información sobre tutoría universitaria desde la perspectiva del alumnado en relación a diferentes dimensiones. Se estructura en diferentes escalas cuyos ítems deben responderse en una gradación de 1 a 10. Finalmente se plantea una pregunta abierta en la que se solicita a los participantes que, tras la reflexión y valoración que han realizado en torno a la tutoría universitaria a través de la lectura y cumplimentación del cuestionario, realicen propuestas de mejora. Esta última pregunta es, precisamente, en torno a la cual se realiza el presente trabajo.

Procedimiento

El procedimiento de investigación se inicia con la concreción de los objetivos a alcanzar, tras un análisis exhaustivo de la literatura científica, continúa con el diseño y validación por grupo de expertos del cuestionario empleado. El instrumento se aplica a los participantes en horas de clase, puesto que facilita el acceso a los mismos y asegura que son asistentes habituales. Posteriormente, los datos recogidos se incorporan a una base de datos que se analiza tanto a través del programa SPSS v23 (análisis cuantitativo) como a través del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti v7. Las propuestas de mejora de los estudiantes se categorizan, codifican y organizan en una red semántica con ayuda de este último programa de análisis. Las categorías se incluyen como variables binomiales en el programa de análisis estadístico con el propósito de realizar una comparación a través de tablas de contingencia con el estadístico Chi-cuadrado en relación a las variables: grado, curso, sexo y si alternan o no trabajo con estudios.

Participantes

La muestra inicial es de 572 estudiantes, pero, finalmente, 354 estudiantes realizaron propuestas de mejora. Los participantes en este estudio son estudiantes de segundo (36.44%), tercer 31.64 (%) y cuarto (31.92%) curso de las titulaciones de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Un 24.86% de los participantes manifiesta compatibilizar sus estudios con una actividad remunerada. En la tabla 1 se muestra la distribución de la muestra por sexo y titulación.

Tabla 1
Distribución de la muestra por títulos y sexo

	Educación Primaria	Educación Infantil	Pedagogía	Educación Social	Total
Hombres	27.71%	0%	18.67%	14.81%	19.21%
Mujeres	72.29%	100%	81.33%	85.19%	80.79%
Total	46.89%	16.67%	21.19%	15.25%	354

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

Los resultados obtenidos, tras la categorización y codificación de las propuestas de mejora en relación a la tutoría universitaria desde la concepción del estudiante de la Facultad de Educación, se recogen en la red semántica representada en la Figura 1, donde aparece la clasificación de tales aportaciones en tres grandes categorías: Contenidos, Planificación y Relación tutor-alumnado. Para facilitar la lectura y comprensión de estos resultados, a continuación se desarrolla cada una de estas categorías con sus respectivos códigos y citas (análisis cualitativo), así como un análisis descriptivo e inferencial de las respuestas (análisis cuantitativo).

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS CÓDIGOS O PROPUESTAS DE MEJORA

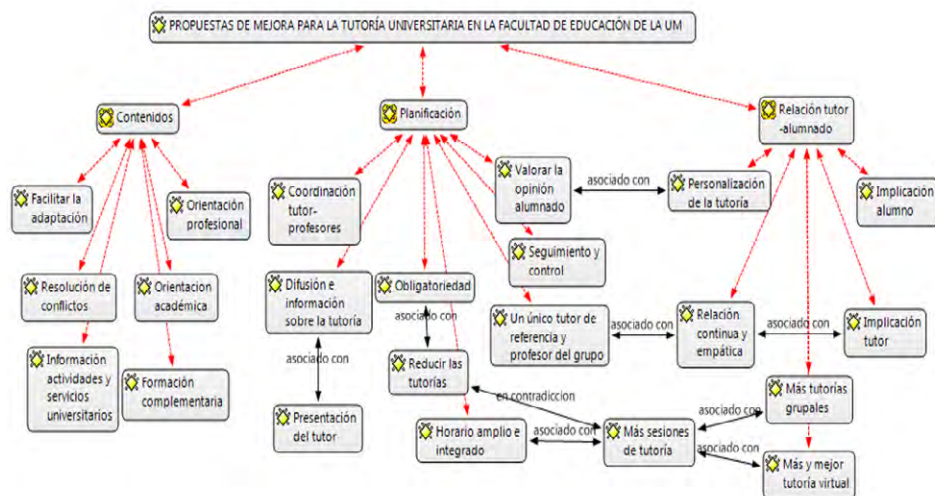


Figura 1. Red semántica sobre propuestas de mejora de la Tutoría en la Facultad de Educación

Categoría 1: Contenido de la tutoría universitaria

La primera de las tres grandes categorías hace referencia a la posibilidad de mejorar la tutoría universitaria a través de la incorporación de una serie de contenidos o bien aumentar su presencia en el desarrollo de dichas acciones. Entre estos contenidos, el alumnado dirige especial atención a aquellos relacionados con la orientación y tutoría más académica para recibir, entre otras estrategias, “un mayor apoyo por parte de los tutores a la hora de realizar el TFG” y conocer mejor cuáles son o deben ser “sus objetivos en el desarrollo de la carrera”. Por su parte, los estudiantes no dejan de lado la importancia de trabajar contenidos orientados a su inserción laboral y proyección profesional. En este sentido, el código Orientación Profesional alude al desarrollo de sesiones de tutoría “donde se expliquen las competencias y salidas profesionales” del Grado “desde el primer año” de sus estudios, así como otros contenidos que les “ayuden a encaminar su futuro laboral (como, por ejemplo, dónde pueden encontrar puestos de trabajo)”.

Esta ampliación y mejora de los contenidos trabajados no se limita únicamente a su desarrollo académico y a sus proyecciones profesionales, sino que además demandan más información general respecto a las numerosas “posibilidades que puede ofrecer la universidad” para favorecer su adaptación y acogida. Igualmente, consideran como propuesta de mejora obtener desde la tutoría una mayor información acerca de “eventos, congresos, jornadas, voluntariados, etc.”, para que así puedan participar de forma más activa en la vida universitaria.

Asimismo, reclaman trabajar más aspectos que abarquen la resolución de conflictos para “solucionar posibles problemas del grupo-clase”, con el objetivo de mantener un mejor clima de convivencia en el aula, a la vez que utilizar estas hora de tutoría para reforzar competencias transversales (formación complementaria).

Categoría 2: Planificación de la tutoría

Conseguir una mayor planificación de las sesiones de tutoría en general, y de las acciones y funciones que desempeña el tutor en particular, es sin duda una de las propuestas de mejora donde más insiste el alumnado junto con la relación que se debe establecer entre éste y el tutor. Se requiere recibir información sobre la tutoría, es decir, “que la información del desarrollo de las tutorías, de su planificación, etc., llegue desde principio de curso” y “explicar, al menos, qué son y qué servicios dan, en qué consisten o para qué pueden servir”.

Muchos estudiantes remarcan la importancia de conocer a su tutor de manera presencial y proponen “realizar de forma obligatoria las tutorías” y que “a principio de curso se presente [al grupo-clase] aquella persona que sea tutor/a”. Se propone comenzar con una primera sesión de tutoría de presentación y continuar con sesiones obligatorias “en horas específicas dentro del horario académico (pero no coincidentes con el horario de clase)”

para conseguir, por un lado, un horario más amplio e integrado y, por otro, aumentar el número de sesiones de tutorías programadas a lo largo del curso académico.

Otra propuesta que algunos estudiantes concretan es “un mínimo de una tutoría por cuatrimestre” o de “tres tutorías al año”, mientras que otros plantean aumentarlas considerablemente hasta realizar “una o dos horas semanales”. Con independencia de cuál sea el horario propuesto, también aparecen acciones de mejora en relación a la planificación de la tutoría cuando transmiten la necesidad de “realizar un seguimiento que evalúe la tutoría” para así obtener evidencias de lo que está funcionando y de lo que se podría mejorar. Una idea interesante contemplada en el código Seguimiento y Control.

Categoría 3: Relación tutor-alumnado

Si en la categoría anterior el alumnado insiste en la presentación que debe hacer el tutor al inicio del curso, en esta tercera categoría se aborda la relación que debe establecerse entre el tutor y su grupo-clase tras esa primera toma de contacto. Consideran fundamental para mejorar dicha relación, y por ende la tutoría universitaria, una mayor implicación por parte del tutor. Esta idea se repite a lo largo del análisis de las respuestas del alumnado, quienes utilizan expresiones como “interés”, “compromiso”, “predisposición”, “iniciativa” o que “el tutor se involucre más” en sus funciones y relaciones con los estudiantes. Consideran la actitud y el compromiso del tutor como un elemento clave en la mejora de la tutoría y, en menor medida, relacionan dicha actitud con la posibilidad real de establecer una relación con el alumnado “más duradera en el tiempo” y “mucho más empática”.

Para alcanzar este objetivo, los alumnos proponen “disponer de un único tutor de referencia a lo largo del grado” que podría dar continuidad a la relación tutor-alumnado, así como mejorarla. Una implicación del tutor y mejora en las relaciones con el estudiante que también va a demandar “una tutoría más personal y adaptada a sus necesidades”. De esta forma, no sólo proponen aumentar las horas de tutoría e incorporar más sesiones, sino que esa ampliación vaya acompañada de un mayor equilibrio de las diferentes modalidades: grupales y virtuales.

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS CÓDIGOS O PROPUESTAS DE MEJORA

Se obtiene un total de 22 propuestas de mejora o códigos agrupadas en tres grandes categorías. En la tabla 2 se realiza un balance general del peso de cada una de las propuestas en el conjunto de las respuestas (los porcentajes no son proporcionales, ya que un mismo estudiante puede haber emitido hasta tres propuestas). El porcentaje de respuesta más alta se encuentra asociado a la categoría de planificación y relación tutor-alumno, concretamente al *incremento de las sesiones de tutoría* (23.2%), seguido de una *mayor implicación por parte*

del docente-tutor (19.8%) y una mayor *difusión del plan de acción tutorial y actividades* que integra (16.1%). Por el contrario, la propuesta que aparece en menor medida corresponde a la categoría de contenido tutorial y corresponde a proporcionar *información sobre formación complementaria* (0.3%).

Tabla 2
Propuestas por categorías. Porcentaje

Categorías	Códigos	%
Contenidos	Contenidos de orientación profesional	10.7
	Contenidos de orientación académica	8.8
	Resolución de conflictos	7.4
	Ofrecer información sobre actividades y servicios universitarios	6.5
	Facilitar la adaptación al contexto universitario	1.1
	Información sobre formación complementaria	.3
Planificación	Incrementar el número de sesiones de tutoría	23.2
	Difusión del plan de acción tutorial y de las actividades planteadas en el mismo	16.1
	Horario de las tutorías amplio e integrado en el currículo	9.1
	Presentación del tutor	9.6
	Establecer la obligatoriedad de las tutorías	5.1
	Valorar la opinión del alumnado	5.6
	Seguimiento y control del desarrollo de las tutorías	3.4
	Coordinación entre profesores y tutores	1.1
	Único tutor de referencia y profesor del grupo-clase	1.1
	Reducir el número de tutoría	.5
Relación tutor alumnado	Mejorar la implicación del tutor	19.8
	Mantener una relación continua y empática entre el tutor y los estudiantes	11.0
	Personalización de la tutoría	8.8
	Incrementar el número de tutorías grupales	4.8
	Implicación del alumnado	2.8
	Incrementar las tutorías virtuales	2.3

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, se analizan las propuestas de mejora por titulación. Los estudiantes de los distintos grados de la Facultad comparten la misma opinión con respuestas similares, si bien, en la tabla 3 se aprecian los códigos o propuestas donde existen diferencias significativas ($p < .03$).

Mientras la difusión del Plan Acción Tutorial es una propuesta mayormente planteada por los estudiantes de Educación Social, el incremento del número de tutorías grupales es una percepción más común entre el alumnado de Educación Primaria, de igual manera que el incremento de la tutoría virtual en el Grado de Pedagogía y la importancia de conocer a su tutor de manera presencial, proponiendo como mejora su presentación al

comienzo del curso, se reitera en mayor medida en el Grado de Educación Infantil y, especialmente, entre el alumnado de 3º año de carrera.

Como se aprecia en la tabla 4, las diferencias entre las opiniones del alumnado también se encuentran asociadas al año de carrera. Cabe destacar como los estudiantes de primeros cursos proponen una mayor implicación por su parte en las sesiones de tutoría y perciben una mayor necesidad de estas sesiones, mientras que el alumnado de 4º curso se centra en el contenido abordado, proponiendo especialmente incorporar contenidos relacionados con la orientación profesional.

Tabla 3
Propuestas de mejora por título. Diferencias significativas. Chi-cuadrado

	Educación Primaria	Educación Infantil	Pedagogía	Educación Social	Chi-cuadrado (grados de libertad) Sig.
Difusión del plan de acción tutorial y de las actividades planteadas en el mismo	14.5%	8.5%	12.0%	35.2%	18.364 (3) .000
Incrementar el número de tutorías grupales	7.8%	0.0%	5.3%	0.0%	9.078 (3) .028
Incrementar las tutorías virtuales	1.8%	0.0%	6.7%	0.0%	9.361 (3) .025
Presentación del tutor	1.2%	30.5%	16.0%	3.7%	48.884 (3) .000
Valorar la opinión del alumnado	4.8%	13.6%	1.3%	5.6%	9.762 (3) .021

Fuente: elaboración propia

Tabla 4
Propuestas de mejora por curso. Diferencias significativas. Chi-cuadrado

	Segundo	Tercero	Cuarto	Chi-cuadrado (grados de libertad) Sig.
Implicación del alumnado	6.2%	0.9%	0.9%	8.430 (2).015
Incrementar el número de sesiones de tutoría	31.8%	18.8%	17.7%	8.506 (2).014
Contenidos de orientación profesional	3.9%	13.4%	15.9%	10.341 (2).006
Presentación del tutor	7.0%	17.9%	4.4%	13.304 (2).001

Fuente: elaboración propia

En relación al sexo de los participantes, se perciben diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los códigos o propuestas de mejora (Implicación del alumnado, obligatoriedad de las tutorías, seguimiento y control del trabajo realizado durante las sesiones y

reducir el número de tutorías), siendo el estudiante varón quien insiste más en todas estas propuestas, tal y como muestra la tabla 5.

Tabla 5
Propuestas de mejora por sexos. Diferencias significativas. Chi-cuadrado

	Hombre	Mujer	Chi-cuadrado (grados de libertad) Sig.
Implicación del alumnado	7.4%	1.7%	6.287 (1) .012
Establecer la obligatoriedad de las tutorías	10.3%	3.8%	4.733 (1) .030
Seguimiento y control del tutor	8.8%	2.1%	7.588 (1) .006
Reducir el número de tutoría	1.5%	0.0%	4.218 (1) .040

Fuente: elaboración propia

Por último, los análisis de los resultados muestran que apenas se perciben diferencias significativas entre el alumnado dedicado en exclusividad a los estudios y aquellos que alternan estudios con trabajo. Tan sólo es superior, de forma significativa, la percepción de necesidad sobre el incremento de la implicación del alumnado en las tutorías, en el alumnado que compagina ambas acciones (8%= alumnado que trabaja frente 1.9% del alumnado que no trabaja; $p=.007$)

CONCLUSIONES

La tutoría en el ámbito universitario es objeto de interés por parte de investigadores, analistas y por los propios centros universitarios, debido tanto al desarrollo normativo que surge tras el Proceso de Bolonia como por el hecho de que tanto las características del actual alumnado universitario y el propio contexto en el que éste se inserta hacen preciso este proceso de acompañamiento. Como señalan Álvarez y Álvarez (2015) aporta un valor añadido a la formación del alumnado, de forma que no sólo favorece el desarrollo integral del mismo y la consecución de los propios objetivos de la educación superior, sino que va a posibilitar abordar algunas de las problemáticas que más preocupan a las autoridades académicas como, por ejemplo, el abandono prematuro del alumnado (Freixa, Llanes y Venceslao, 2018).

Desde la tutoría se potencia el desarrollo integral del alumnado, lo que incluye no sólo la dimensión más académica, sino también una perspectiva más personal y profesional. Esto hace irrenunciable el esfuerzo y la exigencia que desde los centros universitarios debe dedicarse al desarrollo de los procesos de tutoría, considerándolos un elemento intrínseco a la formación universitaria. Se enfatiza así la necesidad de que la acción tutorial no se

conciba como una práctica aislada y, aunque bienintencionada, a veces descoordinada. Debe constituirse como una práctica intencionada, programada y coordinada con el resto de procesos formativos que se desarrollan en educación superior. Otro de los elementos fundamentales en la tutoría se centra en la figura del tutor y la relación que este establece con el alumnado, centro de los procesos de tutoría al que es necesario prestar atención.

Como muestran los resultados de este trabajo, el alumnado participante en este estudio señala algunas propuestas de mejora en torno a estos tres elementos clave: contenidos a trabajar en la tutoría, el modo en que ésta debe ser planificada, qué elementos han de ser tenidos en cuenta y, finalmente, el modo en que se relacionan tutores y estudiantes.

En relación a los contenidos señalan algunos elementos clave en torno a los que creen que la tutoría debe profundizar en mayor medida, especialmente los referidos al apoyo en el desarrollo académico, pero sin olvidar la necesidad de recibir orientación y asesoramiento en la adaptación al contexto universitario, mediación y resolución de conflictos (en el seno del grupo-clase y en la relación con el profesorado), información sobre el propio contexto universitario y los servicios que éste ofrece, así como apoyo en el desarrollo profesional. La cantidad de propuestas relacionadas con el desarrollo académico y de adaptación al contexto universitario concuerda con diferentes investigaciones (Amor y Dios, 2017; Solaguren-Beascoa y Moreno, 2016) que señalan que el alumnado otorga más importancia a la tutoría en el ámbito académico y profesional, apreciando en menor medida el apoyo para el desarrollo personal. Como destaca López-Gómez (2017) es esencial el abordaje de las tres dimensiones (personal, académica y profesional) debido tanto a la importancia que estas tres áreas tienen en las personas en formación universitaria como al propio valor de la integralidad como concepto en la universidad e, incluso, al propio hecho de que estén recogidas en la normativa universitaria como uno de los derechos del alumnado.

En relación al modo en que se planifica la tutoría, las propuestas giran en torno a elementos cuya necesidad ha sido también señalada ampliamente por diferentes estudios y analistas. Entre otros, destaca la necesidad de coordinación de los tutores con el resto del equipo docente, donde Álvarez González (2017) hace hincapié en reforzar la coordinación entre todos los agentes implicados en la tutoría y la orientación. Otros aspectos de mejora recaen en la importancia de ampliar el conocimiento del alumnado sobre la tutoría, sus funciones, objetivos y actividades que desarrolla (Lledó, Lorenzo, Gómez y Lorenzo, 2018; Pérez y Martínez, 2015), ampliar e integrar los horarios de atención en el resto de cronograma de actividades y obligaciones del alumnado, planteándose la necesidad de incluir el elemento de los horarios en la planificación de la tutoría (Caldera, Carranza, Jiménez y Pérez, 2015) e, incluso, reservar una hora para la asistencia del alumnado a tutoría (Lledó, Lorenzo, Gómez y Lorenzo, 2018). Es imprescindible que se planifique el necesario seguimiento y control de las actuaciones de los tutores, además de una mayor frecuencia de sesiones y la posible obligatoriedad de las tutorías, asunto que supone uno

de los dilemas más importantes a la hora de planificar la tutoría en la universidad: ¿es la tutoría un proceso voluntario o al formar parte del propio proceso formativo, ha de ser considerado como un proceso obligatorio?

Queda clara la necesidad de mejorar e integrar la planificación de la tutoría a lo largo de todo el proceso de educación superior del alumnado, de modo que no se perciba como la suma de algunas actuaciones aisladas sin sentido, sino que se integren perfectamente en un sistema en el que participen tanto el sistema tutorial del propio centro como de la universidad en la que éste se integra. Para ello resulta preciso un compromiso institucional, por un lado, y de los propios profesores, tutores y del alumnado, por otro, para reconocer las verdaderas necesidades y dificultades en el desarrollo de un proceso que es reconocido como uno de los más importantes elementos de calidad universitaria.

Sobre la relación entre tutor y estudiante, base del proceso de tutoría, los participantes sugieren diferentes propuestas de mejora centradas especialmente en la necesidad de incrementar la implicación y motivación del tutor, aunque no olvidan tampoco señalar, la necesidad de incrementar el compromiso del propio alumnado. También se sugieren algunas propuestas relacionadas con la posibilidad de emplear los medios virtuales y con la mejora de la relación, tanto en el número de sesiones de tutoría como en su calidad, a través de una mayor confianza y empatía del tutor hacia el alumnado.

Es preciso reconsiderar y revalorizar la figura del profesor universitario como tutor, al que, a diferencia de épocas pasadas, no se le exige exclusivamente un importante conocimiento técnico sobre la materia que imparte, sino también competencias específicas para potenciar la relación tutorial con el alumnado: escucha activa, manejo de conflictos, trabajo en equipo, planificación del tiempo (Castaño, Blanco y Asensio, 2012). Además, es importante que el profesor en su labor de tutor conozca mejor al estudiante con el que trabaja, más allá del conocimiento superficial con el que habitualmente cuenta. El tutor debe conocer cómo aprende, cuáles son sus intereses, las dificultades que encuentra en su trayectoria universitaria y de profesionalización, entre otras (Álvarez Pérez, 2013). En concordancia con Lobato y Guerra (2016), para el desarrollo de la tutoría en educación superior es pertinente reforzarla a través del incremento de tutores y del respaldo institucional que reciben, así como de la formación, apoyo y supervisión. En orden a algunas investigaciones, el alumnado percibe que los profesores presentan déficits en las competencias de tipo social (Andrade-Abarca, Ramón, Loaiza-Aguirre, 2018), precisamente aquellas que han de poner en juego en la función tutorial.

En el presente estudio, los análisis comparativos realizados valorando diferentes variables permiten apreciar que no existen diferencias en la mayor parte de las propuestas de mejora según el curso, grado y sexo de los participantes, aunque sí pueden señalarse algunas como las siguientes.

Según el grado de los estudiantes aparecen diferencias en el número de alumnos que proponen una mayor difusión, siendo los estudiantes de Educación Social quienes lo

proponen en mayor medida. En relación al sexo de los participantes, aparecen algunas diferencias, siendo mayor el porcentaje de hombres que proponen una mayor implicación del alumnado, la obligatoriedad de la asistencia a las tutorías, un mayor seguimiento y control del profesorado o incluso reducir el número de sesiones de tutoría. En relación al curso de los participantes destaca el hecho de que quienes están en cursos inferiores reclaman incrementar el número de sesiones. Finalmente, también se comparan las propuestas de los estudiantes que compatibilizan estudios con trabajo, frente a los que no lo hacen, apareciendo como única propuesta con diferencias significativas la relacionada con la necesidad de una mayor implicación del alumnado.

Más allá de que la tutoría se haya establecido desde el plano normativo como un derecho del alumnado y una obligación de las instituciones universitarias, en educación superior las transformaciones de calado tardan más en desarrollarse, llegan más tarde que las disposiciones normativas (Ursin, 2017). Es preciso que, desde las instituciones públicas, tanto universidades como instituciones y agencias de calidad, se valore la función tutorial del docente universitario, de modo que se pueda reconocer y potenciar la labor tutorial y que no quede relegada a un papel voluntarioso y puntual de parte del profesorado, sino que se establezca como una función más del quehacer docente diario.

La tutoría es una respuesta a la universidad actual, es un derecho de los estudiantes que proporciona calidad a la educación superior y contribuye a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación, asesoramiento, formación y desarrollo tanto individual como grupal, favoreciendo el desarrollo integral y autónomo de los estudiantes. La actitud y compromiso de la comunidad universitaria mejorará si se consigue potenciar un modelo integral de tutoría que dé una respuesta globalizada e integradora a todas las necesidades de orientación del alumnado, a través de un sistema holístico de orientación que sea accesible y cercano a todos, enmarcado en un sistema de garantía de calidad que asegure su control y mejora permanente y continua (Echeverría y Martínez, 2015).

Hablar de tutoría es hablar de calidad en educación; es hacer referencia a los procesos que se llevan a cabo en cada centro o institución educativa buscando la mejora e innovación continua. La acción tutorial es un proceso que exige la interacción de todos los actores involucrados en ella, con la intención de acometer planes y programas en acción, cuya pertinencia y competencia se pueda observar en la medida en que den respuesta a las necesidades concretas de una sociedad en un contexto cambiante en el que es necesario navegar en la incertidumbre (Martínez Clares, 2017).

REFERENCIAS

Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42.

- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125-142.
- Álvarez Pérez, P. R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 26, 73-87.
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D. y Pérez Jorge, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la Universidad. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 599-608). Cadiz: Bubok
- Amor, M. I. y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.
- Andrade-Abarca, P. S., Ramón, L. N. y Loaiza-Aguirre, M. I. (2018). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria. *Revista de investigación educativa*, 36(1), 259-275.
- Caldera, J. F., Carranza, M., Jiménez, A. y Pérez, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de La Educación Superior*, 44(173), 103-124. doi: 10.1016/j.resu.2015.04.004
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204.
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
- Corbella, V.I., Elías, S. (2018). Movilidad estudiantil universitaria. *Perfiles educativos*, 40 (160), 120-140
- De la Cruz, G. y Abreu-Hernández, L. F. (2017). Evaluación de la tutoría en los estudios de postgrado: construcción y valide de escalas. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 11-36.
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2015). Sistema Integrado de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-3. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/issue/view/13601>
- Freixa, M., Llanes, J. y Venceslao, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. doi: 10.6018/rie.36.1.278971
- Hernández Amorós, M. J., Urrea Solano, M. E., Aparicio Flores, P., Estesio Lamas, J., Llorens Pascual, A., Pérez Vázquez, E., ... y Soler García, R. (2017). Percepción del alumnado de la Facultad de Educación sobre el carácter humanista de la acción tutorial. En R. Roig Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 883-893). Alicante: Octaedro Editorial.
- Lledó, A., Lorenzo, G., Gómez, M. y Lorenzo, A. (2018). Variables determinantes para una nueva cultura tutorial desde el PAT. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 351-360. doi: 10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1294
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2016v52n2/educar_a2016v52n2p379.pdf
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
- Martínez Clares, P. (Coord.) (2017). *Manual de Orientación Educativa y Profesional*. Murcia: DM.

- Martínez, P. y González, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231-262. doi: 10.5944/educXX1.15662
- Martínez, P., Martínez, M. y Pérez, J. (2012). Fundamentación de la tutoría universitaria. En M.I. Mora (Dir.), *Tutoría universitaria. Un estudio del plan especial de tutoría en la Universidad de Murcia* (pp. 33-74). Murcia: Editum
- Martínez, P., Martínez, M. y Pérez, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. doi: 10.6018/rie.32.1.148411
- Martínez, P., Pérez, F. J. y Martínez, M. (2018). Aplicación de los Modelos de Gestión de Calidad a la Tutoría Universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 33-50.
- Pérez, J., Martínez, P. y Martínez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 29, 81-101.
- Pérez, F. J. y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192.
- Pérez, M., Quijano, R. y Muñoz, I. (2018). Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula Abierta*, 47(2), 167-176.
- Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A. y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-481. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113. doi: 10.1016/j.aula.2014.03.002
- Solaguren-Beascoa, M. y Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266. doi: 10.5944/educXX1.14479
- Ursin, J. (2017). Transforming Finnish Higher Education: Institutional mergers and conflicting academic identities. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 307-316 doi: 10.6018/rie.35.2.295831

ARTÍCULO

Las Instituciones de Educación Superior en la conformación de los Sistemas Nacionales de Innovación en los países iberoamericanos

Institutions of Higher Education, the conformation of National Systems of Innovation in the Ibero-American countries

SANTOS LÓPEZ LEYVA*, MARÍA FERNANDA HIGUERA COTA*
Y TERESITA DEL NIÑO JESÚS CARRILLO MONTOYA**

* Universidad Autónoma de Baja California

** Universidad Autónoma de Sinaloa

Correo electrónico: slleyva@uabc.edu.mx

Recibido/Aceptado

RESUMEN

Esta investigación considera la importancia de las IES en la conformación de Sistemas Nacionales de Innovación en Iberoamérica, para identificar agentes participantes desde un enfoque global, al considerar que las IES y Estados interactúan en un contexto globalizado, donde Universidades y gobiernos han experimentado cambios a nivel mundial, trayendo nuevos retos para desempeñar de forma eficiente su función dentro de la sociedad. Encontrando, que el desempeño de las IES es un elemento significativo para evaluar la innovación y que Iberoamérica aún tiene mucho por hacer para lograr posicionar a sus IES dentro del Ranking Académico de las Universidades del Mundo.

PALABRAS CLAVE

Universidades; Sistemas Nacionales de Innovación e Iberoamérica; Instituciones de Educación Superior

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT This research considers the importance of HEIS in shaping National Innovation Systems in Ibero-America, to identify participating agents from a global approach, considering that HEIS and States interact in a globalized context, where universities and governments have undergone changes at the level worldwide, bringing new challenges to efficiently perform its function within society. Finding that the performance of HEIS is a significant element to evaluate innovation and that Latin America still has a lot to do to position its HEIS in the Academic Ranking of the Universities of the World.

KEYWORDS Universities; National Innovation Systems and Ibero-America; Higher Education Institutions

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, los países han venido experimentando una aceleración en el cambio tecnológico y con ello la intensificación y la diversificación de las actividades económicas. Como consecuencia, tanto en los países desarrollados como los países en vías de desarrollo se han incrementado la brecha de desigualdad, la exclusión social y el desempleo, lo cual se observa, también, en los territorios iberoamericanos¹. Para combatir estas problemáticas es necesario que las naciones cuenten con capital humano² calificado que haga uso eficiente de la tecnología existente y sea capaz de crear nuevos productos y/o servicios que satisfagan las necesidades contemporáneas, es decir, que la sociedad debe ser innovadora de tal forma que logre conseguir un desarrollo sostenible a través del tiempo. Por ello se infiere que el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) es determinante a la hora de evaluar el Sistema Nacional de Innovación de los países Iberoamericanos³.

Esta sociedad innovadora sólo se logrará si se cuenta con ciudadanos preparados y capacitados a través de la experiencia profesional y de la educación recibida en las IES, lo cual lleva al siguiente cuestionamiento: ¿cuál es el papel de las IES en la conformación de los Sistemas Nacionales de Innovación de los países de Iberoamérica? Mediante un análisis comparativo del posicionamiento de la IES iberoamericanas dentro del Ranking

¹ Los países iberoamericanos son de gran importancia debido a la superficie mundial que abarcan y el porcentaje de población total que representan, 15,2% y 9,2% respectivamente, de acuerdo a la CEPAL y SEGIB (2006).

² En palabras de Navarro (2005) el capital humano “corresponde al valor que generan las capacidades de las personas mediante la educación, la experiencia, la capacidad de conocer, de perfeccionarse, de tomar decisiones y de relacionarse con los demás” p.4.

³ La región Iberoamericana está compuesta por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal y España (CEPAL y SEGIB, 2006).

Académico de las Universidades del Mundo (ARWU) y los indicadores para el Índice Global de Innovación (IGI), ambas en el 2018, se encuentra que la Universidad de Cornell, la Escuela de Negocios en Fontainebleau (INSEAD), y la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (WIPO) (2018) perciben a la región como prometedora, y que las IES son significativas para el adecuado funcionamiento del Sistema Nacional de Innovación, tanto en contextos globalizados como en contextos locales.

El modelo del Sistema Nacional de Innovación

A finales de la década de los ochenta comenzó a surgir un especial interés por parte de autores (Freeman, Lundvall, Nelson, Patel y Pavitt, Metcalfe, entre otros) respecto a las acciones que se realizaban al interior de las naciones para fomentar el cambio tecnológico, por lo que surge el concepto de Sistema Nacional de Innovación, un modelo que ha servido para “analizar las diferencias o similitudes institucionales entre distintos países y regiones, y para explicar las diferencias en sus tasas de crecimiento y de innovación, así como para analizar por qué se dan estas diferencias entre distintos campos del conocimiento o sectores industriales” (Kuramoto, 2007:107).

En la tabla 1 se observan algunos enfoques desarrollados por los estudiosos del Sistema Nacional de Innovación.

Tabla 1. Desarrollo del concepto de Sistema Nacional de Innovación

Autor	Año	Aportación al concepto de Sistema Nacional de Innovación
Nelson	1992	“Una serie de instrucciones cuya interacción determina el desempeño innovador de las empresas de un país o región”
Patel y Pavitt	1994	“Las instituciones nacionales, su estructura de incentivos y sus competencias, que determinan la tasa y la dirección del aprendizaje tecnológico o el volumen y la composición de las actividades generadoras de cambios de un país o región”.
Freeman	1995	“Una red de instituciones públicas y privadas, cuyas actividades e interacciones inician, importan, modifican y difunden nuevas tecnologías”.
Metcalfe	1995	“Una serie de instituciones que, tanto individual como conjuntamente contribuyan al desarrollo y la difusión de nuevas tecnologías, y proveen el marco dentro del cual los gobiernos deben diseñar e implementar políticas dirigidas a estimular los procesos de innovación. Es un sistema de instituciones conectadas para crear, almacenar y transferir los conocimientos, destrezas y desarrollos que definen nuevas tecnologías”.
Lundvall	2002	“Los elementos y relaciones que interactúan en la producción, difusión y uso de conocimiento nuevo y útil desde el punto de vista económico que están localizados en una región determinada”.

Elaboración propia con información de Nelson (1992), Patel y Pavitt (1994), Freeman (1995), Metcalfe (1995) y Lundvall (2002).

A partir de lo anterior, y para efectos de esta investigación, el Sistema Nacional de Innovación, será entendido como el conjunto de instituciones y de relaciones que interactúan de manera articulada con la finalidad de generar un contexto más competitivo, que estimule

los procesos de innovación a través de la adquisición, la transferencia y la creación de conocimientos (cambios tecnológicos). De igual modo, es relevante mencionar que el Sistema Nacional de Innovación es una herramienta útil para identificar y analizar las diferencias y similitudes en las tasas de progreso tecnológico que experimentan no sólo las naciones, sino también las regiones, como es el caso de Latinoamérica.

Por otra parte, Kuramoto (2007) describe que el Estado, la academia y las empresas desempeñan un papel estratégico al interior de los países a la hora de fomentar el cambio tecnológico. En el pasado se le dejaba la innovación totalmente al sector privado, sin embargo, Etzkowitz y Leydesdorff (1997), en su modelo de la triple hélice, plantean que el desarrollo tecnológico es un aspecto que incentiva la vinculación entre la empresa, la universidad y el gobierno. Es decir, para que la innovación se consolide, resulta necesario cumplir con una serie de condiciones como: contar con recursos económicos, una forma de integración por parte de los sistemas nacionales a través de la gestión de investigación y desarrollo (I+D) y disponer de capital humano calificado.

A continuación, en la figura 1, se muestra el modelo de la triple hélice propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff, el cual considera que las relaciones de cooperación entre la academia, sector productivo y gobierno es un elemento clave a la hora de crear entornos innovadores.

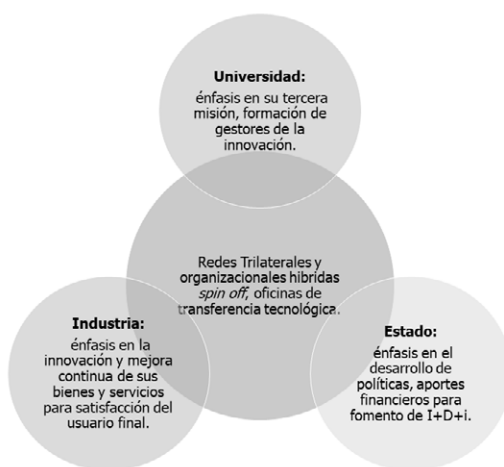


Figura 1. Modelo de la Triple Hélice

Fuente: Etzkowitz y Leydesdorff (1997).

La figura 1 pone de manifiesto la necesidad de sumar esfuerzos por parte del sector privado y la academia y el gobierno, donde este último es el responsable de potencializar dichos enlaces actuando como ente regulador. De igual modo, Cejudo, Dissauge y Michel

(2016) proponen que son diversos los actores inmersos dentro del proceso de innovación, y retomando la aportación de Etzkowitz y Leydesdorff, también plantean la participación de la academia, el Estado y el sector productivo, pero en su propuesta integran a la sociedad como un cuarto actor dentro de este proceso.

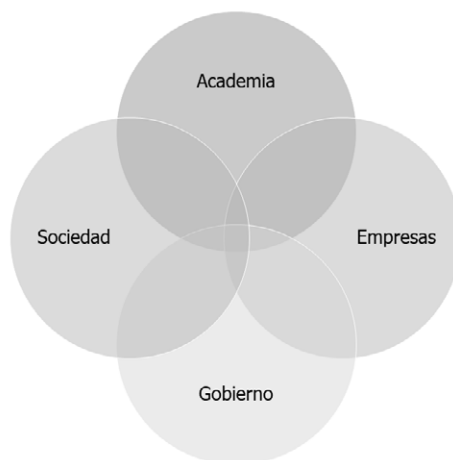


Figura 2. Actores dentro del proceso de innovación

Fuente: Cejudo, Dissauge y Michel (2016).

En la figura 2, se observa que para que la innovación sea exitosa es necesario que exista una interacción entre los cuatro actores, donde cada uno de ellos tiene un papel central al momento de explicar la generación de los entornos proclives para la misma, por ello es de vital importancia la determinación del rol que desempeña cada esfera u actor en el proceso de innovación y desarrollo, como lo explican Cejudo, Dissauge y Michel (2016).

Primero el sector productivo es considerado como el catalizador de la innovación, pues gracias a las aportaciones económicas las ideas llegan al mercado y cumplen con los dos fundamentos básicos de la innovación: 1) generar rentabilidad y 2) mejorar la calidad de vida de las personas.

Mientras que el gobierno representa la capacidad de atención y respuesta a las necesidades de la sociedad, esta última dicta que necesidades son prioritarias, cubriendo así los intereses que predominen. La academia por otra parte, es el espacio donde se realizan los hallazgos para generar propuestas innovadoras.

Siguiendo con la lógica de Kuramoto, Cejudo *et al.* y Etzkowitz, y Leydesdorff, a continuación, un apartado en el que se explica el papel de las Instituciones de Educación Superior en la innovación en las últimas décadas para el desarrollo de los territorios iberoamericanos.

Las Instituciones de Educación Superior y su papel en la innovación y desarrollo

La educación superior ha ido cambiando a través de los años, en un principio las universidades estaban dirigidas sólo a miembros de la élite, y ofrecían conocimientos en arte y política, con el paso del tiempo surgieron nuevas demandas del mercado laboral, y las universidades aumentaron su oferta educativa, en la actualidad los requerimientos para desenvolverse en algún puesto de trabajo son sumamente especializados, de modo que las carreras se han diversificado, a tal grado que también se ofrecen carreras técnicas, especialidades, másteres y doctorados.

Los efectos de la globalización —acceso a nuevos mercados, disminución de empleos, concentración de capitales, apertura comercial, entre otros— han impuesto nuevas demandas a las universidades, al ser estas instituciones las encargadas de formar y capacitar al capital humano de los países: “De manera más específica, la globalización y el incremento de la competencia internacional que ha traído consigo, obligan a las universidades públicas a alcanzar estándares mundiales” (Moreno y Ruiz, 2009: 28).

La educación superior juega un papel primordial para favorecer el desarrollo económico y social para el siglo XXI. Tal como aseguran Comboni y Juárez (1997: 7): “en una sociedad, la formación en el nivel superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación para ciertos sectores de la población a lo largo de la vida”.

Las instituciones de educación superior cumplen un rol de partida doble, pues sirven como generadoras de capital humano y por otro lado producen conocimientos que se pueden aplicar para producir tecnología. Asimismo, Mungaray, Ramos, Plascencia y Moctezuma (2011:121) señalan que la importancia de las Instituciones de Educación Superior como eje para el desarrollo está ampliamente documentada, pues en países como Estados Unidos “...las dos aglomeraciones más exitosas de empresas de alta tecnología en información comunicación y biotecnología, se ubican en Boston y el área de la Bahía de San Francisco, donde se encuentran también cuatro de las universidades más importantes del país”. Por ejemplos como el anterior, se infiere que las instituciones de educación superior contribuyen al fomento de la innovación.

Ante los nuevos y complejos cambios experimentados en las sociedades Iberoamericanas y el resto del mundo, el papel de la universidad, para la creación de entornos favorables para la innovación ha tomado mayor relevancia. Desde hace más de dos décadas autores como Nelson (1992), Freeman (1995), Metcalfe (1995) y Lundvall (2002) han posicionado a la educación superior como un elemento de gran importancia para el fomento de la innovación.

Partiendo de la importancia que tiene la educación superior en el fomento de la innovación y el desarrollo económico y social en los países, los gobernantes y organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han propuesto una serie de alternativas para fortalecer este nivel educativo. Para 1995 el Banco Mundial emitió una propuesta denominada “La Educación Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia”, la cual puso de manifiesto la presencia de una crisis en materia de educación superior en los países en vías de desarrollo. En 1998, la UNESCO llevó a cabo una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI la cual sirvió como parteaguas para abordar los retos que se avecinaban con la globalización. A su vez, los gobiernos de cada país abordan los desafíos en materia de educación superior a través de las políticas ejecutadas procedentes de los planes nacionales de desarrollo.

Metodología del estudio

Se llevó a cabo un análisis comparativo del posicionamiento de las IES de la región de Iberoamérica en el *Ranking Académico de las Universidades del Mundo* (ARWU) (2018), con la finalidad de determinar el papel de la esfera académica en los niveles de la innovación, en relación a los lugares ocupados en el Índice Global de Innovación (IGI)⁴ (2018), esto con el propósito de conocer: ¿Cuál es el papel de las IES en el comportamiento de los Sistemas Nacionales de Innovación en los países de Iberoamérica? De lo anterior, se encontró que aquellos países de Iberoamérica que lograron posicionar IES dentro del ARWU son los mismos que se encuentran mejor ponderados dentro del IGI.

El *Ranking Académico de las Universidades del Mundo* o ARWU, utiliza seis indicadores objetivos para clasificar a las universidades del mundo:

- 1) Número de alumnos que han ganado premios Nobel y medallas Fields (Alumni)
- 2) Profesores que han ganado premios Nobel y medallas Fields (Award)
- 3) Número de investigadores altamente citados (HiCi)
- 4) Número de artículos publicados en revistas de Nature y Science (N&S)
- 5) Número de artículos indexados en ScienceCitationIndexExpanded (SCIE) y Social SciencesCitationIndex (SSCI) (PUB)
- 6) Rendimiento per cápita respecto al tamaño de una institución (PCP)

El ARWU, realiza una valoración anual desde 2003, de más de 1 200 universidades y tan sólo las 500 mejores eran publicadas en la Web, hasta 2017 que se publicaron las mejores 800 hasta llegar a las 1000 mejor posicionadas en 2018. Dicho *ranking* se creó con el propósito de contrastar las IES de China con las del resto del mundo. Sin embargo, hoy por hoy, su análisis se ha convertido en un referente para el resto del mundo. El éxito del

⁴ Siglas en inglés del Global Innovation Index

ranking consiste en una metodología fiable, misma que lo ha posicionado como el más utilizado a nivel mundial en cuestiones de prensa, investigaciones, etc.

La selección de IES para el *ranking* global es un proceso delicado donde se consideran aquellas universidades que poseen uno o más de los seis indicadores mencionados con anterioridad. A continuación, se describen, de forma breve, los indicadores para mayor entendimiento del por qué se hizo uso del ARWU como variable independiente. Cada uno de los indicadores corresponde a un elemento a evaluar para las universidades, el Alumni se utiliza para determinar la calidad de la docencia recibida por los egresados de una institución superior y esto se hace a través de la contabilización de los premios Nobel y medallas Fields recibidas por los ex alumnos. En cuanto a la calidad del profesorado esta es medida a través de la contabilización de aquellos profesores de una IES que al igual que los ex alumnos hayan ganado premios Nobel y medallas Fields, así como a través de la consideración de investigadores que cuenten con altos índices de citación en diversas materias.

En lo que a producción investigadora se refiere, el ARWU, echa mano de distintas bases de datos que es posible encontrarlas en las siguientes páginas web, <http://www.highlycited.com> y <http://www.webofknowledge.com>, donde se dan a conocer el total de artículos publicados en Nature y Science (N&S), el total de artículos indexados en ScieceCitationIndex–Expanded y Social ScienceCitationIndex, así como el rendimiento académico per cápita de una institución, el cual se obtiene de los cinco indicadores anteriores combinados y dividiéndolos entre el número de profesores de tiempo completo, tal como se describe en el ARWU (2018).

Por otro lado, se decidió recuperar el índice Global de Innovación publicado por la Cornell University, INSEAD, WIPO (2018), que para efectos de esta investigación es utilizado como variable dependiente, porque en él no sólo se examina el rendimiento económico de los países, hace también un análisis muy amplio que incluye la evaluación de políticas, las cuales, de acuerdo con lo descrito dentro del propio índice Global de Innovación (2015: 1): “desempeñan una función esencial para las economías en desarrollo y las economías emergentes, en las que el fomento de la innovación es un aspecto central de los planes y estrategias de desarrollo y una clave para hacer frente a problemas sociales apremiantes, como la contaminación, los problemas de salud, la pobreza y el desempleo”, de ahí la relevancia de hacer uso de este índice.

Por otro lado, el IGI (2018) examina más de 126 países y establece un *ranking* del desempeño de los países en materia de innovación, para el cual utiliza siete pilares (institucional, capital humano e investigación, infraestructura, sofisticación de mercados, sofisticación de negocios, conocimiento y tecnología y por último productividad), de cada uno de los pilares se desprenden tres indicadores que permiten un acercamiento aún más preciso de los esfuerzos por crear entornos proclives para la innovación.

En la tabla 2 se pueden apreciar los siete pilares y sus indicadores. Cabe señalar que la información utilizada para dichos indicadores fue seleccionada cuidadosamente por la

Universidad de Cornell, INSEAD y WIPO (2018), de distintas fuentes, entre ellas, Banco Mundial, UNESCO, y otra procedente directamente de los gobiernos y encuestas aplicadas a las empresas de mayor representatividad de cada país.

Tabla 2. Componentes Índice Global de Innovación

Pilar	Descripción
Institucional	Ambiente político
	Entorno regulatorio
	Ambiente de negocios
Capital humano e investigación	Educación general
	Educación terciaria
	Investigación y desarrollo
Infraestructura	Tecnologías de información y comunicación
	Infraestructura
	Sostenibilidad ecológica
Sofisticación de mercados	Crédito
	Inversión
	Competencia comercial y escala de mercado
Sofisticación de negocios	Trabajadores del conocimiento
	Vínculos de innovación
	Absorción del conocimiento
Conocimiento y tecnología	Creación de conocimiento
	Impacto del conocimiento
	Difusión del conocimiento
Creatividad	Activos intangibles
	Servicios de bienes creativos
	Creatividad digital

Fuente: Cornell University, INSEAD, WIPO (2018) Índice Mundial de Innovación 2018: energizando el mundo con innovación.

Es importante señalar que, de los siete pilares, cinco corresponden a todos aquellos esfuerzos que se realizan por parte de los países para crear un entorno donde se dé la innovación, mientras que los últimos dos corresponden a los resultados obtenidos de dichos esfuerzos. A continuación, se describen brevemente cada uno de los pilares, haciendo énfasis en el pilar de capital humano e investigación, ya que sus indicadores corresponden al tema que trata esta investigación.

El ambiente institucional está formado por las percepciones que se tiene tanto del gobierno, como de las instituciones que brindan servicios públicos, es un análisis breve de la credibilidad hacia los partidos políticos en el país a evaluar.

El capital humano e investigación, integra tres elementos educación general, educación terciaria e I+D, cada uno de estos indicadores es relevante a la hora de evaluar a la innovación, no obstante el papel de las IES se encuentra presente en el segundo indicador:

la educación terciaria, ésta a su vez, se encuentra formada por tres factores: 1) la matriculación terciaria, es decir, aquellos alumnos inscritos en nivel superior; 2) los graduados en ciencias, manufactura, ingeniería y construcción, y 3) la movilidad de entrada terciaria, entendida como el número de estudiantes (de educación terciaria) que estudian en el país valorado.

Con relación al pilar de infraestructura, cubre aquellas mediciones realizadas en la producción de energías, así como la medición de los efectos que dicha producción suscita. Por otra parte, en el pilar de sofisticación de mercados se calcula el nivel de crédito que posee el sector privado como porcentaje del PIB, esto con la finalidad de estimar la capacidad de préstamos que estas pueden otorgar. Por último, la sofisticación de negocios tiene que ver con las competencias que poseen las empresas nacionales frente a las internacionales.

El conocimiento y tecnología es medido a través de tres elementos, creación, impacto y difusión del conocimiento, los cuales, como afirma Garrido (2014), son necesarios para construir y sostener una civilización. Estos tres indicadores se valoran cuantificando las solicitudes de patentes, los ingresos de propiedad intelectual y a través de la tasa de crecimiento del PIB por persona ocupada.

Por último, la creatividad es un elemento que se percibe en los productos y servicios ofertados, así como la publicidad que se implementa para hacer marketing. De tal forma que el Índice Global de Innovación hace uso de los videos de YouTube publicados en redes sociales por los usuarios del país a evaluar, así como la producción de largometrajes y publicaciones en Wikipedia.

A modo de resumen, los países pertenecientes a la región de Iberoamérica son percibidos por la Universidad de Cornell, INSEAD y WIPO (2018), como países con un potencial de innovación que se encuentra en aumento, pero sigue sin hacerse uso adecuado de éste. Países como Costa Rica, México y Uruguay ocupando el lugar 54°, 56° y 62° respectivamente, sobresalen por poseer resultados por encima de la media (63) obtenida en la región en el Índice Global de Innovación. Y aunque son resultados favorables, en lo que a la región se refiere España, Portugal y Chile se encuentran a la vanguardia posicionándose en los lugares 28°, 32° y 47°.

Análisis del posicionamiento de las Instituciones de Educación Superior Iberoamericanas dentro del ranking académico de las universidades del mundo como factor para la innovación

La posición obtenida en el *ranking* Académico de las Universidades del Mundo es considerada hoy en día como un referente de calidad en la educación superior. El *ranking* es producto de los esfuerzos realizados en el centro para las Universidades de Primera Categoría, en la Universidad de Jiao Tong de Shanghái desde 2003, dónde se evalúan anualmente a las 500 mejores universidades del mundo basándose en datos de metodología transparentes.

Las cinco universidades mejor reconocidas para el año 2018 son: Harvard, Stanford, Instituto tecnológico de Massachusetts, Universidad de Berkeley y Universidad de Cambridge, en lo que se refiere a Iberoamérica, sólo tres universidades de la región están posicionadas en la categoría 151-200 de las mejores universidades del mundo y pertenecen a tres países distintos, Brasil, España y Portugal -la Universidad de San Paulo, Universidad de Barcelona y Universidad de Lisboa- respectivamente.

Asimismo, dentro de la clasificación 201-300 mejores universidades, en Iberoamérica se ubican cinco universidades, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Pompeu Fabra también española, al igual que la Universidad de Granada y por último la Universidad Autónoma de México, cabe destacar que esta última es la única universidad mexicana dentro de este *ranking*.

Por otro lado, dentro de las siguientes clasificaciones 401-500, 501-600, 601-700, 701-800, 801-900 y 901-1000 se incrementa el número de universidades Iberoamericanas posicionadas, 8, 12, 6, 13, 11 y 8 respectivamente, cabe mencionar que este año 2018 es la primera vez que el *ranking* se expande y aumenta el número de universidades evaluadas de 500 a 1000.

A continuación, en la tabla 3 se muestra el desglose del total de universidades posicionadas dentro del ARWU 2018 por país Iberoamericano, y su posición dentro del índice global de innovación para el mismo periodo.

Tabla 3 Contraste IES-IGI

País	IES ARWU	Ranking IGI
España	33	28
Portugal	6	32
Chile	4	47
Costa Rica	0	54
México	3	56
Uruguay	0	62
Colombia	2	63
Brasil	23	64
Panamá	0	70
Perú	0	71
Argentina	3	80
República Dominicana	0	87
Paraguay	0	89
Ecuador	0	97
Guatemala	0	102
El Salvador	0	104
Honduras	0	105
Bolivia	0	117

Fuente: elaboración propia con información del *Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University* y la Universidad de Cornell, INSEAD y WIPO (2018).

Iberoamérica cuenta con un total de 74 instituciones de educación superior posicionadas en el ARWU, es decir, 7.4% del total de las Instituciones dentro de este *ranking* pertenecen a la región Iberoamericana. A partir de la tabla 3, se determina que del total de las economías Iberoamericanas solo el 38.8% posee IES posicionadas en el ARWU, tal como se muestra a continuación en la figura 3.

La figura 3 muestra los países iberoamericanos que poseen IES posicionadas en el ARWU, además del lugar que ocupan dentro del índice global de innovación. Como era de esperarse, España al encontrarse en el puesto 28° cuenta con el mayor número de Universidades posicionadas dentro del ARWU con un total de 33 IES, de las cuales la Universidad de Barcelona se encuentra dentro de las primeras 151-200 mejores Universidades. Por otro lado, Brasil cuenta con 23 IES posicionadas dentro del ARWU lo lógico sería que le siguiera a España en cuanto al desempeño en Innovación, sin embargo, se encuentra en la posición 64°, sin embargo, para el caso de los países iberoamericanos al igual que para el contexto mundial la educación superior no es el único elemento explicativo de la innovación.

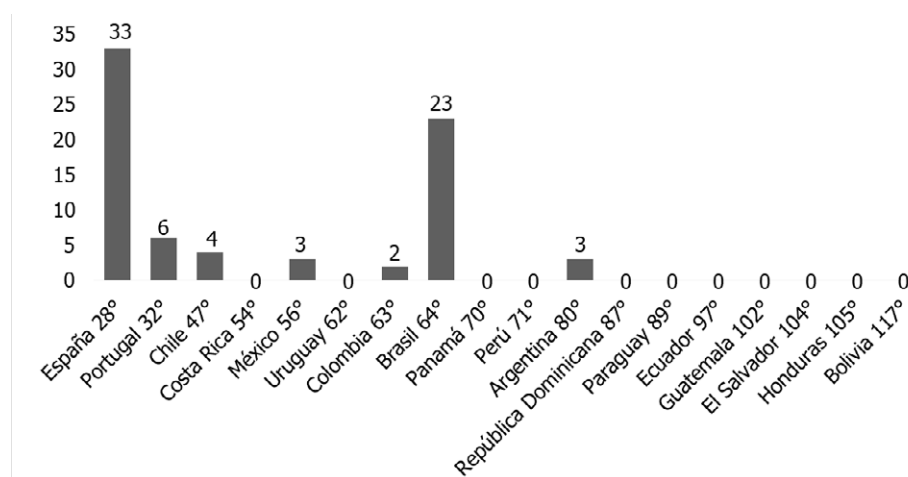


Figura 3 IES Iberoamericanas posicionadas en el ARWU y el lugar que ocupa cada país en el IGI 2018.

Fuente: elaboración propia con información del Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University y la Universidad de Cornell, INSEAD y WIPO (2018).

Portugal sigue a España en el lugar 32° y cuenta con 6 IES posicionadas dentro del ARWU, lo que nos indica una relación significativa entre el desempeño de las IES en la innovación. Seguido de Chile en la posición 47° con 4 IES, de las cuales una se encuentra dentro de las primeras 300-400 mejores (la Universidad de Chile). Es interesante el caso de México y de Argentina debido a que ambas economías poseen 3 IES dentro del ARWU, sin embargo,

la diferencia entre los puestos ocupados dentro del IGI es considerable, ya que México se encuentra en el puesto 56° y Argentina en el puesto 80°.

Con la finalidad de conocer de forma desagregada el desempeño de las IES Iberoamericanas se muestra la figura 5, que contiene el porcentaje de IES de acuerdo a la clasificación de ARWU.

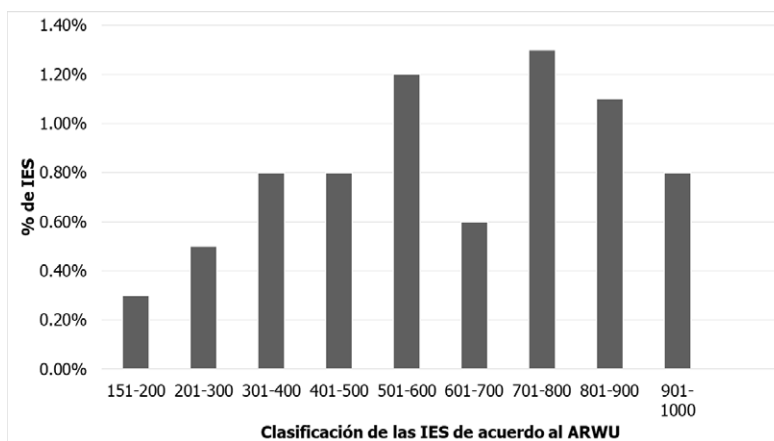


Figura 4. Porcentaje de IES Iberoamericanas posicionadas de acuerdo a las clasificaciones del ARWU

Fuente: elaboración propia con información del Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University.

Tal como se muestra en la Figura 4 el mayor porcentaje de participación de IES Iberoamericanas se encuentra dentro de la clasificación 701-800 con 1.3% de IES de la clasificación total, seguido de la clasificación 501-600 con un total de 1.2%, la menor participación se tiene en la clasificación de las 151-200 mejores universidades con 0.3%.

A continuación, un análisis de las 10 mejores Instituciones de Educación Superior Iberoamericanas, con base en los resultados obtenidos por el *Ranking Académico* de las Universidades del Mundo 2018.

A partir de la tabla 4 se identifica que de las diez IES Iberoamericanas mejores posicionadas en el ARWU, tan sólo 3 poseen puntaje de los premios obtenidos por los estudiantes: la Universidad de Buenos Aires, Argentina, con 14.4, la Universidad de Madrid, España, con 19 y la Universidad Nacional Autónoma de México con 12.4. En lo que a los premios a docentes se refiere, sólo la Universidad de Lisboa y la Universidad de Buenos Aires cuentan con participaciones comprobables. Y aunque en el resto de los indicadores casi las diez IES muestran resultados favorables, sigue siendo la Universidad de Barcelona la mejor posicionada en todos los indicadores, excepto en el rendimiento per cápita respecto al tamaño de la institución, pues ahí la Universidad Nacional Autónoma de México posee el mayor puntaje con un 26.6.

Tabla 4. Top 10 IES Iberoamericanas

Ranking Mundial	Institución	País	Alumni	Award	HiCi	N&S	PUB	PCP
151-200	Universidad de Sao Paulo	Brasil	0	0	0	14.2	76.2	17.1
151-200	Universidad de Barcelona	España	0	0	27.1	12.5	53.3	23.2
151-200	Universidad de Lisboa	Portugal	0	8	9.6	12.5	50.1	26
201-300	Universidad de Buenos Aires	Argentina	14.4	23.7	0	8.7	35.7	22
201-300	Universidad Complutense de Madrid	España	19	0	0	12.2	44	14.5
201-300	Universidad Pompeu Fabra	España	0	0	13.5	20.1	28.5	39.4
201-300	Universidad de Granada	España	0	0	23.5	4.2	40.8	16.3
201-300	Universidad Autónoma de México	México	12.4	0	0	11.4	52.4	26.6
301-400	Universidad Federal de Río de Janeiro	Brasil	0	0	0	10	42.2	21.2
301-400	Universidad Estatal Paulista	Brasil	0	0	0	5.9	46.7	23

Fuente: elaboración propia con información del *Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University* (2018).

Por otra parte, el Índice Global de Innovación IGI proporciona indicadores detallados de los resultados de innovación en 126 países de todo el mundo, utiliza un total de 80 indicadores que brindan una amplia perspectiva que permite analizar los entornos político y educativo, la infraestructura y el desarrollo empresarial. Igualmente realiza un análisis de la eficiencia en innovación de cada uno de los países, y cada año maneja una temática distinta para abordar las preocupaciones globales actuales, este año fueron los sistemas de energía renovables a pequeña escala. Apoyándonos en los resultados del Índice Global de Innovación se realizó la siguiente tabla, en la cual se muestra la situación actual de la educación superior en Iberoamérica además de los posicionamientos dentro del Índice Global de Innovación y el *Ranking Académico* de las Universidades del Mundo.

Siguiendo con el análisis de los datos utilizados en materia de educación superior por el Índice Global de Innovación (tabla 5), son cuatro los indicadores que se manejan para evaluar la educación superior: 1) educación terciaria, 2) porcentaje de aumento terciario bruto, 3) porcentaje de graduados en ciencia e ingeniería y 4) porcentaje de movilidad de entrada terciaria.

En el primer indicador, Portugal se encuentra a la cabeza al encontrarse en el lugar número 28, seguido de España, Chile, México y Colombia ocupando el lugar 33, 58, 59 y 64 respectivamente. También en el porcentaje de graduados de ciencia e ingeniería Portugal se posiciona en un lugar importante ocupando el puesto 18, seguido de México en el puesto 19, y nuevamente España se encuentra en los primeros lugares de Iberoamérica ocupando el puesto 34, seguido de Colombia en el puesto 36 y sorpresivamente, El Salvador en el puesto 46. Lo que quiere decir que Portugal cuenta con mejor posicionamiento

Tabla 5. Situación actual de la educación superior en Iberoamérica

País	Ranking IGI	IES ARWU	Educación Terciaria		Aumento de % de Nivel de Educación Terciario bruto		% de graduados en ciencia e ingeniería		% de Movilidad de entrada terciaria	
			Puntaje	Ranking	Puntaje	Ranking	Puntaje	Ranking	Puntaje	Ranking
España	28	33	42.2	33	91.2	5	23.9	34	2.7	66
Portugal	32	6	45	28	62.9	36	27.9	18	5	38
Chile	47	4	33.7	58	90.3	6	20.1	59	0.4	96
Costa Rica	54	0	21	93	54	47	13.1	86	n/p	n/p
México	56	3	33.7	59	36.9	70	27.9	19	0.3	98
Uruguay	62	0	23.9	85	55.6	46	14.4	81	n/p	n/p
Colombia	63	2	31.9	64	58.7	42	23.6	36	0.2	101
Brasil	64	23	18.5	98	50.6	52	15.3	79	0.2	100
Panamá	70	0	27	78	47.3	58	17.2	73	n/p	n/p
Perú	71	0	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p
Argentina	80	3	30.7	68	85.7	9	13.6	85	n/p	n/p
República Dominicana	87	0	19.4	97	53	48	14.1	83	2	71
Paraguay	89	0	28.3	74	35.1	73	n/p	n/p	n/p	n/p
Ecuador	97	0	20.1	95	45.5	62	16.7	75	0.8	85
Guatemala	102	0	5.6	114	21.3	87	9.8	92	n/p	n/p
El Salvador	104	0	23.7	86	28	81	22.1	46	0.4	94
Honduras	105	0	12.1	104	20.5	88	14.7	80	0.8	86
Bolivia	117	0	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p	n/p

Nota: n/p indica que no presenta datos.

Fuente: elaboración propia con información del Cornell University, INSEAD, WIPO (2018).

en cuanto a la educación terciaria de acuerdo al IGI, sin embargo, solo cuenta con seis universidades posicionadas en el ARWU.

En cuanto al porcentaje de aumento terciario bruto, los mejores cinco lugares los tienen: España en el 5° lugar, seguido de Chile en el 6° y Argentina en el 9°, seguido de Portugal en el puesto 36° y Colombia en el 42°. Por último, en el porcentaje de movilidad de entrada terciaria la tendencia es parecida, pero muestra un giro inesperado al incorporar en los primeros lugares a tres países que no figuraban para nada en educación, pues en el puesto 38 se encuentra Portugal seguido de España en el puesto 66, y de ahí República Dominicana, Ecuador y Honduras se sitúan en los primeros lugares en el puesto 71, 85 y 86 respectivamente, cabe destacar que éstos últimos tres países no cuentan con universidades posicionadas en el ARWU.

CONCLUSIONES

Como resultado de los hallazgos presentados y siguiendo la lógica que proponen los autores —Nelson, Pattel y Pavitt, Freeman, Metcalfe y Lundvall, entre otros—, se llega a

la conclusión de que efectivamente las IES son un elemento significativo al momento de evaluar una gestión exitosa del Sistema Nacional de Innovación. Países como Estados Unidos, Reino Unido, Dinamarca, Suiza y Suecia son muestra de ello. No obstante, el requerimiento anterior no sólo es propio de los países desarrollados, sino que los países en vías de desarrollo también deben estar en busca de evaluar los esfuerzos por parte de los gobiernos y vincularlos con las IES para trabajar de modo colaborativo y así mejorar en materia de innovación para impulsar el desarrollo, tal como se señaló en la *Declaración de Guatemala* (2018) “la articulación entre las instituciones de la educación básica y de la educación superior, son fundamentales para dar continuidad al desarrollo y fortalecimiento de políticas públicas que garanticen una educación inclusiva, equitativa, de calidad y con oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida”.

La principal preocupación de los países iberoamericanos es y seguirá siendo la realidad de pobreza e inequidad que se vive al interior de éstos, así como el hecho de competir en un contexto globalizado por mercados laborales y mercados comerciales, donde el resto de los países se prepara y estimula procesos de innovación exitosos. Y aunque el análisis arroje datos no del todo desalentadores como el 7.4% de IES posicionadas dentro del ARWU y que más del 33.3% de los países iberoamericanos se encuentran por encima de la mitad del *ranking* del Índice Mundial de Innovación no es suficiente para eliminar la brecha de desigualdad y exclusión social de la que habla Navarro (2005).

Es por ello que la propuesta para los territorios de Iberoamérica radica en fortalecer las IES, promoviendo la investigación y apoyando las publicaciones en revistas de *Nature* y *Science*, así como la publicación de artículos, de forma que las IES cumplan con su función de manera eficiente dentro de la sociedad, además de definir los roles de cada uno de los actores del Sistema Nacional de Innovación para que estos se desempeñen de forma organizada y puedan generar este cambio tecnológico propuesto por Kuramoto (2007), llegando a consolidar esta sociedad global y sostenible en un futuro no tan lejano.

Como ya se mencionó, el ARWU presenta un listado del posicionamiento de las universidades de educación superior, lo que permite conocer que tan efectivo es el rol que desempeñan las IES ante los retos que han generado los nuevos contextos globalizados, donde la innovación se ha convertido en una forma efectiva para dar respuesta a los planteamientos presentados por los gobiernos.

Para evaluar la participación de las IES en la innovación se realizó un cruce de variables procedentes del ARWU y del IGI, encontrando que efectivamente aquellos países que presentaron mayor y mejor IES posicionadas dentro del ARWU eran las mismas que obtuvieron mejores resultados en la ponderación utilizada por el IGI, concluyendo que la función de las universidades dentro de la sociedad es vital para desarrollar entornos innovadores, cabe mencionar que los esfuerzos realizados por las universidades no son suficientes, sino que deben ir de la mano de una sociedad consciente de las necesidades de la misma, y de políticas en busca de la vinculación entre el sector productivo, la universidad, la sociedad y el gobierno.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (1995). La educación superior: Las enseñanzas de la experiencia.
- Comboni, Sonia. y Juárez, José. (1997). La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. *Política y cultura*. (9) 7-27.
- Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University (2018) *Academic Ranking of World Universities*.
- CEPAL y SEGIB (2006). Espacios Iberoamericanos. Chile.17-20.
- Cejudo, Guillermo, Dussauge, Michel. y Michel, Cynthia. (2016). La innovación en el sector público tendencias internacionales y experiencias mexicanas. CIDE. 25-135.
- Cornell University, INSEAD, WIPO (2015) Índice Global de Innovación 2015: Suiza, Reino Unido, Suecia, Países Bajos y EE.UU., en cabeza de lista.
- Cornell University, INSEAD, WIPO (2018) Índice Global de Innovación 2018: energizando al mundo con innovación.
- Etzkowitz, Henry y Leydesdorff, Loet (1997). *Universities in the Global Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Pinter.
- Freeman, Chris (1995). The “National System of Innovation” in Historical Perspective, *Cambridge Journal of Economics*, 19(1), 5-24.
- Garrido, Felipe (2014). *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre la lectura y escritura*. Paidós. México. 1, 1-7.
- Kuramoto, Juana (2007). *Sistema de innovación tecnológica*. Investigación, políticas y desarrollo en el Perú, Lima, 103-133.
- Lundvall, Bengt-åke (2002). *The Learning Economy: Challenges to Economic Theory and Policy*. A Modern Reader in Institutional and Evolutionary Economics, 26-47.
- Moreno, Juan y Ruiz, Pablo (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. CEPAL (106) pp. 27-33.
- Mungaray, Alejandro, Ramos, Jorge, Plascencia, Ismael y Moctezuma, Patricia (2011). Las instituciones de educación superior en el sistema regional de innovación de Baja California 40(158) 121-135.
- Metcalf, Stan (1995), *The Economic Foundations of Technology Policy: Equilibrium and Evolutionary Perspectives*, en P. Stoneman (comp.), *Handbook of the Economics of Innovation and Technological Change*, Oxford, Blackwell Publishers, 513-557.
- Navarro, Iván (2005). Capital humano: Su definición y Alcances en el Desarrollo Local y Regional. Archivos analíticos de políticas educativas. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 13 (35) 1-36.
- Nelson, Rirchard (1992). National innovation systems: a retrospective on a study. *Industrial a Corporate Change*, 1(2), 347-374.
- OEI (2018). XXVI Cumbre Iberoamericana: La antigua Guatemala.
- Patel, P. y Pavitt, K. (1994). *The Nature and Economic Importance of National Innovation Systems*, STI Review, (143), 7-32.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. París.1-137.
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos 2015*. Imbucho, Francia.

ARTÍCULO

Capital estructural en el subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas

Structural capital in the subsystem of Technological and Polytechnical Universities

VÍCTOR MANUEL MOLINA MOREJÓN, IVIS GUTIÉRREZ GUERRA,
RAMÓN HEREDIA MARTÍNEZ Y EYRAN ROBERTO DÍAZ GURROLA

Universidad Autónoma de Coahuila
Correo electrónico: vmolinaa2005@yahoo.com.mx

Recibido el 07 de abril de 2019; aprobado el 22 de agosto de 2020

RESUMEN

El objetivo del estudio es construir una escala de medición y diseñar un modelo contextualizado para las organizaciones de educación superior que permita evaluar los factores Capital Organizacional y Capital Tecnológico y su asociación con el Capital Estructural. El marco conceptual, presenta las bases teóricas para la construcción del instrumento, la metodología describe las acciones desde el diseño del modelo hasta su confiabilidad y validez. Una muestra representativa de 220 docentes de universidades tecnológicas y politécnicas responde al instrumento que se valida utilizando un sistema de ecuaciones estructurales. Se verifican dos hipótesis de trabajo y la pertinencia de la solución utilizada.

PALABRAS CLAVE

Tecnología; Organización universitaria; Conocimiento; Modelo de ecuaciones estructurales SEM.

- ABSTRACT** The objective of this study is to build a measurement scale and design a contextualized model for higher education institutes to evaluate the Organizational Capital and Technological Capital factors and their association with the Structural Capital. The conceptual framework presents the theoretical bases for the construction of the instrument. The methodology provides descriptions that refer to the actions, design of the model, reliability and validity. A representative sample of 220 teachers from technology and polytechnic universities, responded to the instrument that is validated using a system of structural equations. Two working hypotheses were verified, as well as the relevance of the solution.
- KEYWORDS** Technology; University organization; Knowledge; Structural equation modeling.

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto, el término “economía del conocimiento” es cada vez más frecuente, dada la importancia que asumen los servicios, en especial, en los países desarrollados. Uno de los precursores de este concepto fue Alfred Marshall quien en su libro “Principios de Economía”, publicado en 1890, cuando presentó al conocimiento como el “cuarto factor de la producción” (Bueno, 2003). De esta manera, se hizo evidente la necesidad de cualquier unidad económica de generar conocimiento o de aplicarlos en su quehacer diario, en función de aumentar su ventaja competitiva en relación con sus rivales.

Las dinámicas económicas actuales, con el surgimiento de las llamadas “economías de servicios”, demuestran cada vez más la pertinencia de los principios desarrollados por Marshall. La evolución de los estudios económicos ha permitido el surgimiento de términos como capital intelectual, el cual es de uso generalizado dentro de esta ciencia. El origen de este concepto se ubica a principios de la década de 1990 del siglo xx, cuando comenzó a ser utilizado por especialistas suecos y estadounidenses para medir el valor en los mercados financieros de las empresas dedicadas exclusivamente a generar valor a partir de actividades de I + D. Con este término se intentaba explicar o medir el valor en los mercados financieros de inversiones en productos intangibles, propios de la actividad científica y tecnológica, en otras palabras, basado en el conocimiento (Stewart, 1991 y Edvinsson y Malone, 1997). Es decir, se intentaba calcular el valor de los nuevos productos en el nuevo contexto de la naciente economía del conocimiento.

La profundización sobre el tema del capital intelectual ha demostrado que éste no se genera de manera independiente, sino que se encuentra condicionado por diferentes variables que definen su aumento o disminución en una organización específica. Autores como Edvinsson y Malone (1997) consideran que el capital intelectual es una combinación

clave de activos humanos y de estructuras organizativas. Además, deben tenerse en cuenta cuestiones relacionadas con el acceso y la utilización del conocimiento y experiencias de todos los empleados, así como la estructura, la tecnología y los sistemas organizativos de la empresa, la que contribuye a validar con impactos más fuertes la adecuada administración y gestión del capital organizativo.

Así surge el concepto de Capital Estructural, que incluye los activos intangibles desarrollados por el recurso humano de la organización. Es decir, aquellos elementos dentro de la organización contribuyen a la generación de capital intelectual y su posterior conversión en capital financiero. Está conformado por el ámbito estructural de los diseños, procesos y cultura de la organización, a saber, aquellos intangibles que hacen a una empresa única y que son fundamentales para la continuación de la cadena de valor de ésta (Muñoz, López y Díaz, 2017).

En el caso de las universidades, en tanto centro de generación de conocimiento, resulta importante tomar en cuenta cuestiones relacionadas con el Capital Estructural, dada la importancia del mismo en el proceso de agregación de valor en estas instituciones. Sin embargo, los estudios para la medición del mismo han sido poco frecuentes dentro del contexto de las Instituciones de Educación Superior. Es por esto que se considera pertinente y novedosa la aplicación de un modelo de medición del capital estructural en este sector, dado que permitiría entender el total de capacidades, conocimientos, cultura, estrategias, procesos, propiedad intelectual y redes relacionales que crean valor o ventajas competitivas y ayudan a alcanzar sus objetivos.

Es por esto que el presente artículo tiene como objetivos la construcción de una escala de medición para el Capital Organizativo y el Capital Tecnológico, así como diseñar un modelo contextualizado para las organizaciones de educación superior que permita evaluar los factores Capital Organizativo y Capital Tecnológico y su asociación con el Capital Estructural. El presente estudio tuvo como objeto de la investigación el subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (UtyP) de México, sin embargo, se considera que puede ser replicable en cualquier universidad, previa realización de ajustes relacionados con el contexto y el marco regulatorio específico.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación partió de una amplia revisión bibliográfica que abarcó más de 43 títulos, 13 de los cuales fueron publicados del 2014 en adelante. Esto permitió el diseño de un instrumento de recopilación de la información inicial en la forma de un cuestionario, compuesto por indicadores que se consideró permitirían medir los capitales organizativo, tecnológico, estructural e intelectual. El instrumento inicial fue enviado para su validación a 27 expertos, los cuales lo evaluaron y sugirieron modificaciones para su perfeccionamiento. Una vez validado el instrumento, el mismo fue enviado a 173 universidades del subsistema UtyP para evaluar la presencia de los indicadores previamente seleccionados en el contexto de sus organizaciones. La encuesta fue respondida por 220 participantes, y los resultados obtenidos fueron incorporados

en una base de datos que, posteriormente, fue procesada empleando el análisis factorial confirmatorio AFC de segundo orden.

El procesamiento realizado permitió identificar un conjunto de bases teóricas que contribuyen a identificar las dimensiones, variables e indicadores que intervienen en la medición del capital estructural en el contexto del subsistema de las UtyP mexicanas. Por otro lado, se demuestra una mayor incidencia del capital organizativo, por encima del capital tecnológico, en la creación de capital estructural en la UtyP. Asimismo, en la investigación se comprueba que la adecuada administración y gestión de los capitales organizativo y tecnológico tuvieron una influencia positiva en el capital estructural

Para una exposición de resultados coherente, el presente artículo se estructura a partir de epígrafes que buscan presentar la lógica de la estrategia metodológica seguida por los autores. Inicialmente, se presenta el marco conceptual, donde se exponen las bases teóricas utilizadas por los investigadores para la construcción del instrumento inicial y para la elaboración de las hipótesis de trabajo. Posteriormente, se muestra un epígrafe metodológico, donde se describen las acciones relacionadas con el procesamiento de la información desde el diseño previo del modelo hasta la determinación de la confiabilidad y la validez del constructo. En el tercer capítulo se exhiben los resultados obtenidos a partir de la prueba de hipótesis, así como la discusión de los mismos en función cómo inciden la presentación final del modelo. Para finalizar, se enlistan las conclusiones que derivan de la presente investigación, así como las recomendaciones en materia de aplicación práctica y las líneas de trabajo a desarrollar a futuro en este sentido.

La presente investigación reviste especial importancia en el necesario proceso de perfeccionamiento de la educación superior mexicana. Además, da respuesta a la necesidad de que las universidades contribuyan de manera práctica a la solución de problemas de la sociedad, en tanto instituciones no sólo organizaciones educativas, sino también espacios de generación de conocimiento.

Capital estructural

En la dinámica económica actual es cada vez más necesario que las organizaciones comiencen a tomar en cuenta los elementos intangibles que permiten que se lleve adelante su propuesta de valor. En este sentido, se coincide con Villegas-González (2015) quien plantea que el factor humano se ha convertido en uno de los principales generadores de valor dentro de las organizaciones, pese a que en la información financiera no se vea reflejado como tal. Asimismo, muchos estudios demuestran la presencia de una relación fuerte y positiva entre los diferentes indicadores del Capital Intelectual y los rendimientos reales desde el punto de vista económico de una empresa, por lo que se reconoce la incidencia directa del mismo en la creación de valor (Dzenopoljac, Yaacoub, Elkanj, y Bontis, (2017).

Lo anterior hace que la mayoría de las organizaciones importantes comiencen a enfocarse en cómo gestionar su Capital Intelectual para mejorar el desempeño de las mismas desde el punto de vista económico. Es por esto que los modelos para la gestión del conocimiento comienzan a alejarse de los esquemas metodológicos usualmente empleados para adaptarse a las nuevas condiciones del entorno. Tal es el caso de Nonaka y Takeuchi (1995), quienes consideran que el conocimiento debe ser gestionado a partir de una espiral que incorpora dos dimensiones fundamentales: por un lado, la dimensión epistemológica, la cual desentraña el conocimiento explícito o tácito; y por otro, la dimensión ontológica que mide el nivel de conocimiento individual, grupal, organizacional e inter-organizacional.

En el caso específico de las instituciones de educación superior, estudios realizados por Pérez, Saritas, Pook y Warden (2011) apuntan a que sus capacidades de gestionar mayores niveles de Capital Intelectual están estrechamente relacionadas con la presencia de un liderazgo de alta calidad y una preparación adecuada de cada uno de sus miembros. Lo anterior permitirá la generación de modelos de gestión inclusivos y participativos, que incorporen diferentes perspectivas y posiciones. Esta idea también es compartida por los autores Obeidat, Abdallah, Aqqad, Akhoershiedah y Maqableh (2017), quienes señalan que resulta fundamental que la organización se convierta en un espacio que facilite compartir los conocimientos generados y adquiridos en las diferentes funciones por los diferentes miembros de la organización. Es decir, se hace necesario eliminar las barreras potenciales al intercambio de conocimiento y facilitar la cooperación y comunicación multifuncionales para lograr un rendimiento superior.

Además, los mencionados autores plantean la necesidad de un carácter sistémico de las acciones de gestión del conocimiento. Esto debe coadyuvar a la generación de iniciativas más complejas y con alta capacidad de previsión. Así, acción fusionada de un espacio de conocimiento compartido y un enfoque sistémico en la gestión de Capital Intelectual debe contribuir al surgimiento de fuertes y positivos vínculos entre las actividades de creación de una visión para la gerencia, a partir de enfoques y herramientas derivados del propio Capital Intelectual de la organización (Pérez *et al.*, 2011).

Debido a la importancia que asume este enfoque en el contexto actual, se hace cada vez más necesario el diseño de herramientas que contribuyan a medir este tipo de capital en el caso de las instituciones de educación superior. Los estudios consultados al respecto resultan insuficientes y, en la mayoría de los casos, se limitan al entorno de las empresas. Sin embargo, se han identificado algunos estudios que aportan a la operacionalización del concepto, los cuales sirvieron de antecedentes para la presente investigación. Tal es el caso de Bueno (1998), que señala que el Capital Intelectual de una organización está determinado por su Capital Humano, su Capital Relacional, su Capital de Innovación y su Capital Estructural. Este último se encuentra conformado por varias dimensiones como es el caso del Capital Organizativo y el Capital Tecnológico (figura 1).

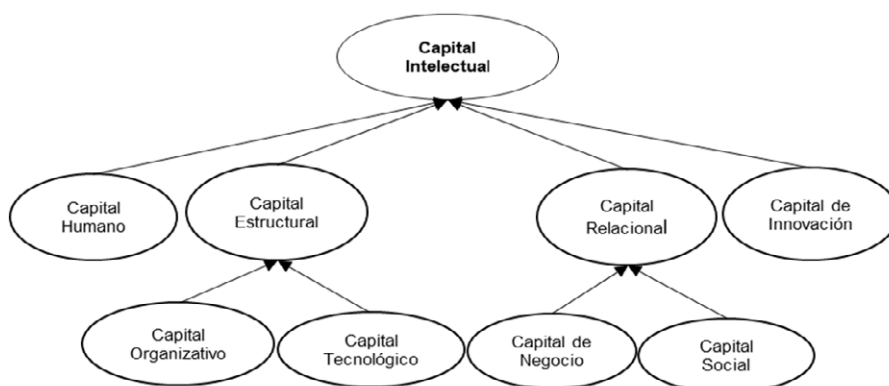


Figura 1. Modelo conceptual de capital intelectual

Elaboración propia

Así, el Capital Estructural de una organización se convierte en un determinante de su capacidad de aumentar su Capital Intelectual, de ahí la importancia de medir su presencia con el objetivo de garantizar mejores gestión y desempeño. Como se había dicho con anterioridad, el capital estructural está conformado por los activos intangibles desarrollados por el recurso humano de la organización (Carrillo, 2012). El mismo se desarrolla a partir del conocimiento que permanece en la organización después que los empleados se van de esta, además, incluye los procesos de gestión, las rutinas organizativas, los procedimientos y los sistemas de gestión y de acción (Demuner, Saavedra y Camarena, 2017: 87).

Por su parte, Obeidat y otros (2017) señalan que el Capital Estructural puede definirse como los almacenes de conocimiento no humanos que conserva una organización, tales como la cultura organizacional, las rutinas, las bases de datos, los sistemas de información, las patentes, los derechos de autor, las marcas registradas, entre otros. Es decir, se conforma por elementos intangibles como el marco legal, la estructura organizacional y la infraestructura que apoyan el desarrollo y la generación del Capital Humano (Edvinsson y Malone, 1997), pero que es independiente de él o de su acción. El Capital Estructural es resultante de conocimiento compartido, es decir, del proceso mediante el cual los individuos intercambian mutuamente sus conocimientos implícitos y explícitos, para crear nuevos conocimientos (Masa'deh, Obeidat y Tarhini, 2016: 686). Estos últimos condicionan tanto los modos de hacer de la organización como la de ellos mismos, convirtiéndose en un activo de la empresa, que puede ser positivo o negativo en función de su gestión y de los contextos específicos de la misma.

Asimismo, parece existir consenso en relación a la necesidad de considerar dos dimensiones a la hora de intentar medir el Capital Estructural. Una de estas dimensiones es el llamado Capital Organizativo, relacionado con variables como la cultura de

la organización, la estructura organizativa, los procesos de formación, el aprendizaje organizativo, la estrategia para la toma de decisiones, los mecanismos de coordinación, las rutinas organizativas y el sistema de planificación y control, entre otras (Carrillo, 2012 y Ordoñez, 2000). La otra dimensión es el Capital Tecnológico de la organización, el cual se encuentra compuesto por variables que permiten determinar el nivel de innovación en productos, servicios y procesos de las empresas, los esfuerzos en labores de I+D dentro de la gestión organizacional, las capacidades tecnológicas de la empresa, la presencia de tecnologías especializadas para el diseño y producción de productos o servicios, la presencia de tecnología en los procesos organizacionales y la innovación social (Muñoz *et.al.*, 2017, Alama, 2006 y Carrillo, 2012).

Estudios realizados en algunas universidades del Reino Unido por Mouritsen, Thorbjørnsen, Bukh y Johansen (2004) se utilizan nueve reactivos para medir la presencia el valor del Capital Estructural, a saber:

- inversiones en bibliotecas y medios electrónicos;
- presencia de capital relacional;
- becas de investigación en el extranjero;
- presencia de científicos internacionales;
- presencia de conferencistas visitantes;
- número de conferencias impartidas;
- número de empleados financiados con fondos no institucionales;
- número de actividades realizadas en comités científicos

Como es posible observar, la mayoría de las variables utilizadas se encuentran relacionadas con el Capital Estructural de las organizaciones. Asimismo, estudios realizados por Banca, Sánchez y Sevilla (2014) en la Universidad Autónoma de Tamaulipas para la medición del Capital Intelectual de la organización estuvieron basado en un cuestionario cuyos reactivos en más de un 60% estaban relacionados con indicadores propios del Capital Estructural. Es por esto que es posible afirmar que, en el caso de las universidades, este tipo de capital resulta importante para garantizar la generación de Capital Intelectual y, con ello, su subsistencia y su rentabilidad como espacios de generación de conocimiento.

En estudios realizados por Carrillo, Gutiérrez y Díaz (2012) se expone la medición experimental de intangibles de Capital Estructural basada en la información de grupos de investigación catalogados como A y A1 en COLCIENCIAS-Colombia. El mismo destaca la importancia de generar una herramienta de apoyo a la gestión y medición de este capital teniendo en cuenta las aplicaciones de modelos de medición internacionales como el Intellectus y el cuadro de mando integral CMI.

Por su parte Flores, Palavecina y Montejano (2013: 2) toman como base el modelo Intellectus para medir el capital intelectual sobre la actividad de investigación en una

universidad de Argentina. Afirman que “el proceso de medir este capital (el Intelectual) es bastante complicado para realizarlo manualmente o con herramientas estadísticas convencionales” y proponen como solución la creación de un *software* para la toma de decisiones que compruebe la capacidad de investigación y desarrollo en las universidades, comentan que emplearán como referencia para captar datos los indicadores de medidas que emplea el modelo Intellectus.

En el caso de Villegas, Salazar y Hernández (2015: 147) se presenta un estudio acerca de los modelos de medición que prevalecen para evaluar al capital intelectual en las empresas, los autores los clasifican como modelos académicos que, en su gran mayoría, miden tres elementos señalados como esenciales: el capital humano, el capital estructural y el capital relacional.

Asimismo, Nava (2011) aplica un modelo de estructuras de covarianza MEC para analizar el capital intelectual en las universidades donde establece modelos de medición, específicamente diseñados para que las universidades expliquen las relaciones entre los tres elementos antes señalados. Este estudio, aunque bastante alejado del que se presenta en este artículo, cobra interés pues presenta un modelo de análisis de trayectorias donde demuestra que el capital humano dedicado a la docencia influye significativamente en el capital estructural y el capital relacional.

Por su parte Byrne (2006) entiende funcional el uso de técnicas de modelos de ecuaciones estructurales para analizar un modelo de medición previo donde el número de factores y sus indicadores están explícitamente especificados. Martínez-Torres (2006) presenta los resultados de una investigación realizada en un departamento universitario de Derecho Social en donde identifica diez activos intangibles que conforman el capital intelectual a través de mapeo conceptual. Los activos intangibles identificados mediante esta técnica de ecuaciones estructurales son compatibles con la literatura sobre capital intelectual. En sus conclusiones afirma que el capital estructural era una vez más el componente de mayor importancia.

La revisión bibliográfica expuesta, sentó las bases teóricas utilizadas por los investigadores para la construcción del instrumento inicial, la elaboración de las hipótesis de trabajo y el modelo conceptual de capital estructural:

Formulación de Hipótesis

El capital organizativo está formado por activos de naturaleza intangible que generan valor en la organización, desarrolla y estructura de forma eficaz y eficiente no sólo la actividad de la organización, sino también la propia identidad de la misma. Hablar de identidad de la organización es lo mismo que cuando se habla de personas: su forma de ser, de comportarse, sus valores e ideales (Bueno, 2003). “Los indicadores de capital organizativo miden las competencias de la organización en cuanto a modos de trabajar;

por ejemplo, determinan si existen procedimientos en la empresa que ayudan a ejecutar tareas rutinarias” (Alama, Martín de Castro y López, 2006: 13). Se tienen en cuenta cuestiones relacionados con el acceso y la utilización del conocimiento y experiencias de todos los empleados, así como la estructura, la tecnología y los sistemas organizativos de la empresa, la que contribuye a validar con impactos más fuertes la adecuada administración y gestión del capital organizativo. Estas reflexiones conducen a la formulación de la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1 (H1). En el subsistema de UtyP, el capital organizativo tiene una influencia positiva y significativa con el capital estructural.

El capital tecnológico incluye todos aquellos conocimientos de carácter técnico, de desarrollo tecnológico, de aplicaciones industriales, de resultados del gasto e intensidad de la I & D, de la ingeniería de procesos y de la dotación y experiencia en tecnologías que posea la empresa (Ordoñez, 2000). Villasalero (2014: 485-486) en su estudio sostiene que la contribución universitaria a la acumulación de capital tecnológico de los empleados no puede analizarse adecuadamente sin tomar en cuenta la estrategia universitaria para la gestión de su capital intelectual como una variable endógena. También inscribe un concepto que denomina capital tecnológico acumulado cuando sostiene la necesidad de que todo lo que se haga nuevo quede registrado como propiedad de la universidad. Casillas, Ramírez, Martinell y Ortega (2016: 152) analizan que este capital tiene “una expresión incorporada en forma de conocimientos, saberes, habilidades y creencias; otra, objetivada en dispositivos y recursos tecnológicos; y otra más, institucionalizada en los diplomas y certificados de los individuos”. Por todo lo anterior, surge la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2 (H2). En el subsistema de UtyP, el capital tecnológico, tiene una influencia positiva y significativa en el capital estructural.

En la Fig. 2 se detallan las relaciones entre el capital organizativo y el capital tecnológico con el capital estructural:

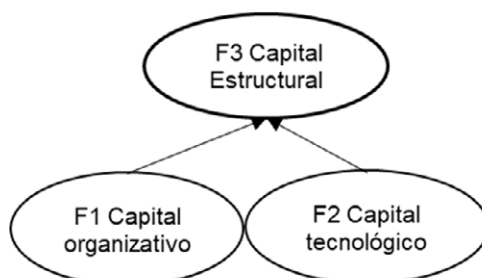


Figura 2. Modelo conceptual de capital estructural

Elaboración propia

METODOLOGÍA

Las UtyP, desde el año 2017, por ordenamiento federal deben cumplir y medir indicadores que fueron establecidos por la Coordinación General de UtyP denominados MECASUT (Modelo de Evaluación de la Calidad del Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas). Son indicadores relacionados con la calidad, el personal, los proveedores, la infraestructura y equipamientos, el aspecto pedagógico, los alumnos, egresados, servicios y programas tecnológicos, la transparencia y la comunidad.

La estrategia metodológica seguida por los autores tuvo su base en (Bueno, 2003a: 21) cuando manifiesta que:

El Modelo «Intellectus» se basa en un desarrollo a partir de una estructura arborescente que trata de clarificar las interrelaciones existentes entre los distintos aspectos intangibles de la organización, bien en su consideración estática, un recurso o activo intangible, o bien en su perspectiva dinámica como actividad intangible o proceso de conocimiento.

Esta “estructura arborescente” fue la idea principal para describir un modelo conceptual a partir de un constructo con diseño propio en el marco del capital estructural del subsistema de UtyP y desarrollar los pasos siguientes.

1.- Instrumento de recopilación de la información inicial en la forma de un cuestionario

El primer paso, donde sólo los autores tuvieron participación directa, fue el análisis comparativo entre los indicadores MECASUT y los del modelo Intellectus (Bueno, 2003). El propósito de este análisis fue que los indicadores MECASUT que también se evalúan en el modelo Intellectus no fueran incluidos, ya que son obligatorios para ser medidos por todo el subsistema UtyP. El instrumento, en forma de cuestionario, agrupó 11 variables de capital organizacional y 16 variables de capital tecnológico. Las definiciones conceptuales de las 27 variables se basaron en el marco conceptual de este estudio y en la definición formulada sobre ellas en el modelo Intellectus. Los autores ajustaron las definiciones al entorno UtyP.

2.- Características de los participantes. Selección de expertos

El método escogido para evaluar la confiabilidad de los consultados, es el que se basa en la autovaloración que sobre sus competencias hacen los propios especialistas. Para la selección de ellos se utilizó la metodología elaborada por el Comité Estatal para la Ciencia

y la Técnica de Rusia, que ha sido traducida y publicada previamente por Oñate y Martínez (1990), y replicado entre otros por (Cabero y Barroso, 2013) y Sarache-Castro, Costa-Salas y Martínez-Giraldo, 2015)

Una vez obtenidos los valores del Coeficiente de Conocimiento (Kc) y el Coeficiente de Argumentación (Ka) se procedió a obtener el valor del Coeficiente de Competencia (K) que finalmente es el coeficiente que determina cuál experto tomar en consideración para trabajar en esta investigación. Finalmente quedaron seleccionados 27 de los 38 expertos que respondieron el cuestionario sobre su nivel de competencias.

El 66.7% de los expertos están en el rango de edad de más de 45 años y el 25.9% entre 36 y 40. El 55% es del sexo femenino. El 70.4% tienen estudios de doctorado y el 22.2% de maestría. El 51.9% son profesores investigadores. El 48.1% tiene una antigüedad de 1 a 5 años mientras que el 18.5% es compartido entre los que poseen una antigüedad de 5 a 10 y más de 20 años. El 48.1% es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de ellos el 69.2% son nivel 1; el 23.1% son candidatos y 7.7% tiene nivel 3.

3.- Instrumento de medición. Criterio de experto para su diseño final

La tercera tarea consistió en el establecimiento de un procedimiento para determinar las variables, que según el criterio de expertos deberían seleccionarse o modificarse para su perfeccionamiento. Se les realizó la siguiente pregunta: ¿Cuáles de las 27 variables del Capital Organizativo y el Capital Tecnológico mostradas, considera que deben aceptarse (o son adecuadas) para medir el capital estructural en el subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas?

Se les solicitó que las respuestas las brindaran en una escala de Likert en donde el total acuerdo se representaría con 5 y el total desacuerdo con 1.

Para el procesamiento de las respuestas se empleó la técnica del procedimiento de concordancia, el cual determina que hay consenso cuando el coeficiente es igual o mayor al 60% (Cuesta, 2001).

Posteriormente se procede a realizar el cálculo del coeficiente aplicando la fórmula (1):

$$(1) \quad Cc = \left[1 - \left(\frac{Vn}{Vt} \right) \right] * 100$$

Cc, coeficiente de concordancia expresado en porcentajes. Vn, cantidad de especialistas en desacuerdo con el criterio predominante. Vt, cantidad total de especialistas.

Cuando el coeficiente de concordancia es mayor al 60% se dice que hay un consenso entre los expertos por lo tanto se determinan las variables seleccionadas, (Cuesta, 2001). Bajo este criterio en la Tabla 1 se presentan las variables que los expertos consideraron que se podían tomar para identificar el Capital Organizativo y el Capital Tecnológico.

Una vez obtenida la respuesta de los expertos se obtuvo el diseño final del instrumento de investigación Tabla 1, contentivo de 12 variables para ser evaluado por una muestra representativa de instituciones de UtyP.

4.- Determinación de la muestra que participará en la evaluación del instrumento de investigación

La muestra partió de una población (N) de 173 universidades del subsistema UtyP. Se solicitaron dos respuestas por cada universidad por lo que la población total fue de 346 participantes.

De acuerdo con Li (1994) el tamaño de la muestra para una población finita o desconocida puede calcularse en base a la conocida fórmula (2):

$$(2) \quad n = \frac{k^2 * p * q * N}{e^2 * (N - 1) + k^2 * (p * q)}$$

Dónde: (N) es tamaño de la población o universo (número total de posibles encuestados). (k) es una constante que depende del nivel de confianza que se asigna. (e) es el error muestral deseado. (p) es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio. (q) es la proporción de individuos que no poseen esa característica y (n) es valor de la muestra

De acuerdo al estudio, se tomaron los siguientes valores: N=346, para el 95% de confianza $Z = 1,96$; $p= 0.5$; $q=0.5$ y $e = 0.05$. Estos parámetros indican que 182 encuestas son suficientes.

5.- Respuestas obtenidas

El instrumento, enviado a estas 173 universidades contenía la siguiente pregunta: ¿En qué medida Ud. considera que las variables del capital organizativo, y tecnológico que se les muestran, están alineadas a los objetivos estratégicos de la Universidad y reflejan el desempeño de las funciones sustantivas del propio Subsistema de UtyP de su organización? Se les solicitó que las respuestas las brindaran en una escala de Likert en donde el total acuerdo se representaría con 5 y el total desacuerdo con 1.

En este caso se obtuvieron 220 respuestas que es superior al tamaño de la muestra mínima recomendable de 200 sujetos para cualquier SEM (Cupani, 2012, p.195).

6.- Aplicación del Análisis Factorial Confirmatorio AFC

Los resultados obtenidos fueron incorporados en una base de datos que, posteriormente, fue procesada empleando el análisis factorial confirmatorio AFC de segundo orden. Se

Tabla 1. Instrumento de investigación validado por expertos

Factores	Variable	Nombre de la variable	Definición conceptual (1)
F1 capital organizativo	V1	Entornos de aprendizaje.	Contextos organizativos que la institución habilita para que el aprendizaje pueda fomentarse dentro de la organización en el marco de indicadores que le dan la capacidad de mejorar y aprender.
	V2	Procesos y pautas organizativas	Conjunto de procesos, rutinas y procedimientos organizacionales que favorecen y mejoran la forma en que se hacen las cosas. Las instituciones con rutinas y reglas similares pueden colaborar fácilmente debido a la proximidad de la organización. Tiene en cuenta la proximidad cognitiva y geográfica.
	V3	Captación y transmisión de conocimiento compartido	El modo en que la institución detecta, internaliza y comunica el conocimiento a sus miembros. El conocimiento se crea y se almacena en la mente de los miembros y para que las organizaciones lo utilicen debe compartirse con los miembros de la institución.
	V4	Organización, creación y desarrollo de conocimiento.	Recursos aplicados por la institución para facilitar el conocimiento se crean en ella y todos sus miembros pueden participar en el conocimiento creado. Se argumenta que mientras los individuos desarrollan un nuevo conocimiento, las organizaciones juegan un papel fundamental en su articulación y amplificación.
	V5	Procesos hacia clientes internos.	Los clientes internos son los miembros y partícipes de la organización. Se trata de aquellos procedimientos de la universidad cuyo resultado va dirigido a uno de sus miembros.
F2 Capital Tecnológico	V6	Gasto en I+D+i	Se evidencia que la organización incurre -para desarrollar las actividades de I+D+i en gastos internos (tanto los corrientes como los de capital).
	V7	Personal en I+D+i	Existe personal que se dedica organizadamente y con tiempo asignado a actividades de I+D.
	V8	Proyectos en I+D+i	Se planifican y ejecutan trabajos de I+D+i en torno a proyectos, bien sean realizados de forma independiente o en colaboración con otros agentes.
	V9	Compra de tecnología.	Se incorpora normalmente nueva tecnología que no ha sido desarrollada internamente a través de proyectos de I+D+i (sistemas tecnológicos, patentes, licencias, etc).
	V10	Dotación de tecnologías TIC.	Existe y se actualiza un conjunto de desarrollos tecnológicos y aplicaciones para el tratamiento de la información que facilitan la captación, almacenamiento, localización, transmisión y explotación de conocimiento.

(1) Basadas en el marco conceptual de este estudio, en la definición formulada sobre ellas en el modelo Intellectus, ajustadas y adaptadas al entorno UtyP por los autores.

Elaboración propia

evaluó la fiabilidad y validez de las diferentes escalas de medida empleando el software EQS 6.1 Se comprobó que todas las cargas factoriales fueran superiores a 0,6 y significativas ($p < 0.001$) y las cargas factoriales estandarizadas (carga factorial promedio) superiores a 0.60 (Bagozzi y Yi, 1988). En cada caso, el alpha de Cronbach excedió el valor de 0.70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994), tabla 2.

Tabla 2. Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio AFC

Factores	Variable	Carga factorial	Carga factorial promedio	Valor t robusto	α Cronbach	Índice Varianza Extraída IVE	Índice Fiabilidad Compuesta IFC
F1	V1	0.75***	0.76	1a	0.882	0.691	0.874
	V2	0.65***		10.212			
	V3	0.81***		13.448			
	V4	0.92***		13.192			
	V5	0.66***		10.843			
F2	V6	0.678***	0.71	1a	0.908	0.835	0.835
	V7	0.716***		20.553			
	V8	0.748***		17.618			
	V9	0.657***		12.047			
	V10	0.742***		10.027			

Elaboración propia

Confiabilidad de la consistencia interna o Índice de fiabilidad compuesta IFC

El modelo no sólo se compone de un constructo sino de varios, tal como sucede en la generalidad de los modelos teóricos en la investigación científica. Para estas situaciones, el cálculo del alpha de Cronbach no debe limitarse a cada variable por separado, sino que se debe considerar la influencia sobre la fiabilidad del resto del constructo. Fornell y Larcker (1981) generaron entonces el (IFC) para cada factor que es interpretado exactamente como el alfa de Cronbach, aunque considerando las interrelaciones entre ellos. Bagozzi y Yi (1988) recomiendan un IFC superior a 0.60. Este indicador fue cumplido tal como se observa en la tabla 2.

Validez convergente y discriminante

Una escala tiene validez de constructo, cuando tiene validez convergente y validez discriminante. La validez convergente existe cuando los Ítems o variables que miden la variable latente están fuertemente correlacionados y se midió por el índice de la varianza extraída (IVE) que de acuerdo con Fornell y Larcker, (1981) debe ser superior a 0.50 en todos los factores, éste también se cumplió, tabla 2. La validez discriminante comprueba si los instrumentos de investigación diseñados para medir un constructo determinado no son capaces de medir otros. Se comprobó esta validez mediante el test de intervalo de confianza.

RESULTADOS

Los expertos no aceptaron como variables a ser evaluadas dentro del capital organizativo la relacionadas con la estructura, procesos hacia clientes externos y proveedores. En cuanto al capital tecnológico, no consideraron incluir las relacionadas con la propiedad intelectual e industrial y la vigilancia tecnológica. El procesamiento realizado demostró que los indicadores de ajuste del modelo contextualizado para las UtyP fueron adecuados, según los valores: $NFI=0.950$ (Índice de Ajuste Normado); $CFI= 0.981$ (Índice de Ajuste Comparativo); $RMSEA=0.052$ (Error Cuadrático Medio de Aproximación) (Bagozzi y Yi, 1988; Bentler, 1992). Browne y Cudeck (1993) señalan que los niveles aceptables del ($RMSEA$) son: $<.05$ buen ajuste; entre $.05$ a $.08$ aceptable y $>.08$ mediocre.

Los resultados indican el cumplimiento de ambas hipótesis dado que en el modelo de capital estructural del subsistema de UtyP, el capital organizativo tuvo una influencia positiva y significativa en el capital estructural. ($H1: \beta_1 = 0.518, p < 0.001$ y $t = 9.689$). Se comprueba igualmente que en el modelo de capital estructural del subsistema de UtyP, el capital tecnológico tuvo una influencia positiva y significativa en el capital estructural. ($H2: \beta_2 = 0.532, p < 0.001$ y $t = 3.038$), figura 3

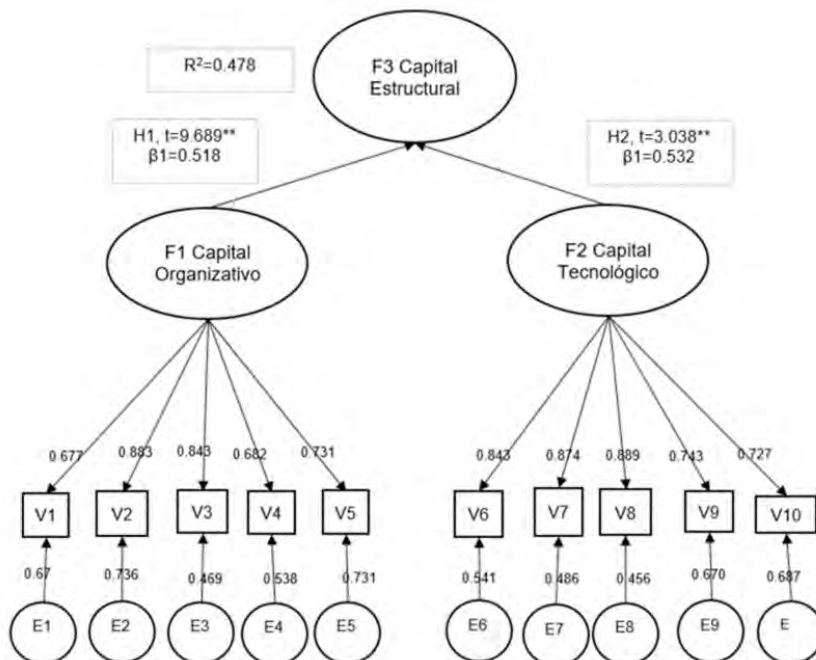


Figura 3.

Elaboración propia

DISCUSIÓN

El objetivo principal fue cumplido al lograr la construcción de una escala de medición para el Capital Organizativo y el Capital Tecnológico, así como diseñar un modelo contextualizado para las organizaciones de educación superior que permita evaluar los factores Capital Organizativo y Capital Tecnológico y su asociación con el Capital Estructural.

El capital tecnológico se midió con cinco variables, las relacionadas con la compra de tecnología (V9) y la dotación de tecnologías de información y comunicaciones TIC (V10) son las que presentan valores menos significativos. Por ejemplo: Las cargas factoriales de estas dos variables tienen el peso más bajo de las variables asociadas al factor F2. Los errores de la medición (representado con la letra e) son también superiores en (V9) y (V10) y el valor de R^2 es inferior que en el resto de las variables. Fig. 3

Esta información permite reflexionar que en las UtyP estudiadas, los aspectos de la I + D relacionados con gastos, personal ocupado o proyectos son bien ejecutados, aunque no así en lo que respecta a la compra o dotación de tecnología. Una situación cercana a la mencionada anteriormente es la referida por Mercado Salgado, Cernas-Ortiz y Sánchez Limón (2014) que en un estudio de capital tecnológico en universidades públicas mexicanas los resultados obtenidos mostraron que:

La infraestructura tecnológica para que los profesores realicen su trabajo, lleven a cabo el proceso enseñanza aprendizaje y la educación a distancia son rubros que deben ser atendidos, pues si bien en la última década los esfuerzos a nivel nacional han sido notorios para habilitar tecnológicamente a las universidades públicas, la velocidad del desarrollo tecnológico es tal que no se debe bajar la guardia (p.73)

El resultado anterior también se interpreta en el sentido de que contar con tecnología avanzada no se traduce necesariamente en mejor desempeño para una universidad tecnológica, también se deben tener en cuenta aspectos como la organización de los procesos, la cultura organizacional y el potencial humano con que se cuenta para la explotación de un instrumento tecnológico determinado, enfoque que va muy ligado a la formación que demanda el subsistema UtyP.

El capital organizativo, evaluado a través de los entornos de aprendizaje, las pautas organizativas, la captación transmisión del conocimiento (conocimiento compartido) y la organización, creación y desarrollo del conocimiento, tiene implicaciones importantes en el capital estructural. Las respuestas de los 220 profesores entrevistados avalan que las variables con una mayor carga factorial y significación son las V3 captación y transmisión de conocimiento y V4 creación y desarrollo de conocimientos.

Masadeh (2016) contrasta, mediante EQS, una hipótesis que afirma que el conocimiento compartido tiene una positiva influencia en el resultado del trabajo y alerta que la

variable “transformación del líder” no fue aceptada dada su baja carga factorial por lo que se infiere que tal transformación no ocurre.

También comenta una solución que, según los autores de este artículo, ocurre también en México pues las personas prefieren compartir el conocimiento en discusiones y no por escrito dada la dificultad de escribirlo correctamente (p.665)

Se considera entonces que la organización debe estar atenta no solo a los conocimientos propios y de sus empleados, sino también al estilo de liderazgo adoptado por los líderes de la organización y el desempeño laboral de los empleados.

Hsu & Fang (2009) definen la capacidad de aprendizaje dentro del entorno de la organización como la capacidad que ella tiene para absorber y transformar nuevos conocimientos y aplicarlos al desarrollo de nuevos productos con ventaja competitiva y alta velocidad de producción.

De las respuestas de los entrevistados la hipótesis que se valida con mayor impacto es la planteada como que el capital organizativo tiene una asociación positiva y significativa con el capital estructural tanto por el valor de su carga factorial como por la significación estadística. La ecuación que modela el comportamiento del factor capital estructural a partir de los resultados de esta investigación se formula como:

$$F3 = .587 * F1 + .143 * F2 + .722 D.$$

Este es un resultado novedoso, nunca antes logrado, donde se manifiesta la mayor relevancia del factor F1 capital organizativo y una menor influencia del capital tecnológico F2 en el marco de valores adecuados de la variación del error de la medición (D).

Otro indicador que ayuda a explicar la importancia o influencia que un factor tiene al interpretar una situación dada es el coeficiente de determinación lineal R^2 ; su valor alcanzado significa que el capital estructural interpretó el 47.8% de la varianza del capital organizacional y tecnológico, lo cual es muy apropiado. Este valor de R^2 completa todos los procedimientos relacionados con la medición de la fiabilidad o bondad de ajuste de los resultados alcanzados.

En algunos estudios como el mencionado por (Lichtenstein, Netemeyer, y Burton, 1990, p.63) se produce resultados negativos (valores de R^2 por debajo del 28%) y ellos explican que necesitan un mayor desarrollo teórico del comportamiento de algunos de sus factores, pues mucha de la varianza calculada sigue siendo inexplicable.

Mercado (2016) plantea en un estudio del capital intelectual en universidades mexicanas que su trabajo debe continuar “confirmando la trayectoria de los factores del capital intelectual, pues ya se sabe que actúan en interacción” y continúa diciendo que es para tener “la certeza de que se trata de una escala multidimensional (y no unidimensional)” porque mide constructos diferenciados (p.117). Los procedimientos que se presentan en este estudio complementan los referidos por la Profesora Mercado pues se tienen en

cuenta las interacciones de diferentes variables de manera simultánea y se da respuesta a lo que ella propone como estrategias para la continuación de su trabajo.

Finalmente, González Millán y Rodríguez Díaz (2010) manifiestan que “los diferentes modelos (que evalúan el capital intelectual) tienen mucha aplicabilidad en las distintas compañías, pero realmente son pocos los que se pueden llegar a adaptar al sector de la educación superior (p.126)

La contribución principal fue evaluar y conocer con total confiabilidad y validez el criterio de 220 maestros de 172 universidades del subsistema de UtyP acerca del manejo del capital organizativo y capital tecnológico en su institución. Son hechos demostrables el haber diseñado un instrumento de investigación teniendo en consideración la opinión de 27 expertos pertenecientes a este propio subsistema, demostrar con procedimiento estadísticos robustos los resultados alcanzados y tener el respaldo de un marco conceptual actualizado.

CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados mostrados y su discusión, se pueden obtener las siguientes conclusiones sobre el objetivo de lograr un modelo propio que mida la influencia que tienen los capitales organizativo y tecnológico en el capital estructural.

a.- El principal aspecto de la metodología fue lograr describir un modelo conceptual a partir de un constructo con diseño propio en el marco del capital estructural del subsistema de UtyP. Se considera pertinente y novedoso la aplicación de un modelo de medición del capital estructural en este sector, dado que les permitiría entender el total de capacidades, conocimientos, estrategias, procesos y redes relacionales que crean valor o ventajas competitivas y ayudan a alcanzar sus objetivos

b.- Los resultados demuestran la confiabilidad de los diferentes procedimientos estadísticos empleados ya sea para la selección de las respuestas de los expertos como aplicando el análisis factorial confirmatorio de segundo orden.

c.- Una cuestión clave es validar un instrumento de investigación antes de enviarlo a una población determinada. Por lo tanto, es necesario determinar las características de los expertos a quienes se consulta el instrumento. En este estudio, el 70,4% de los que respondieron tienen estudios de doctorado, el 22,2% de maestría, el 51,9% son profesores investigadores y el 48,1% son miembros del sistema nacional de investigadores.

d.- Ferenhof, Durst, Zaniboni, Bialecki & Selig (2015) presentan un estudio acerca del estado del arte (solo publicados en editoriales de alto impacto) del capital intelectual en el

periodo 2004-2014. De los 83 trabajos estudiados, solo tres están relacionados con universidades por lo que se puede confirmar la escasez de producción relevante en el marco de estas instituciones; con ello cobra más fuerza el interés por el trabajo que aquí se presenta.

e.- En el artículo “Reporte del capital intelectual en universidades del Reino Unido” se expone la situación de universidades donde se produce una alta falta de conexión entre el capital intelectual y el rendimiento alcanzado y se sugiere que sus universidades deberían participar en el proceso de transformación por el que atraviesa la educación superior. En cambio pone de ejemplo a las universidades austriacas que gradualmente encuentran una manera adecuada de identificar, medir y divulgar su capital intelectual (Bezhani, 2010, p.203).

f.- El presente estudio tuvo como objeto de la investigación el subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (UtyP) de México, sin embargo, se considera que puede ser replicable en cualquier universidad, previa realización de ajustes relacionados con el contexto y marco regulatorio específico. Además, da respuesta a la necesidad de que las universidades contribuyan de manera práctica a la solución de problemas de la sociedad, en tanto instituciones no sólo organizaciones educativas, sino también espacios de generación de conocimiento. Actualmente es de particular importancia en el proceso necesario para mejorar la Educación Superior mexicana.

Este estudio tiene una serie de limitaciones, la primera es que una valuación integral de todo el capital asociado con el intelectual habría dado mayor confiabilidad en términos de su análisis integral. Una segunda limitación se refiere a los pocos patrones de comparación que se presentaron entre los resultados obtenidos aquí y los obtenidos de otras instituciones mexicanas de educación superior, ya que generalmente no formulan hipótesis y no fue posible compararlos con estos resultados. Una tercera limitación es que las encuestas se enviaron por correo electrónico a los gerentes de estas instituciones, el sesgo que se puede presentar es porque los resultados pueden no ser exactamente iguales si se utiliza una población diferente. Una cuarta limitación es que la ubicación geográfica de los UtyPs en estudio no se trata. Este último aspecto es parte de la continuación de esta investigación.

REFERENCIAS

- Alama Elsa; Martín de Castro, Gregorio y López, Pedro. (2006): Capital Intelectual. Una propuesta para clasificarlo y medirlo. Academia, *Revista Latinoamericana de Administración*, vol (37), 1-16.
- Bagozzi, Richard y Yi, Youjae (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 6 (1), 74-94

- Banca, Kenia; Sánchez, Mónica y Sevilla, José. (2014). El Capital Intelectual en la Universidad Autónoma de Tamaulipas
http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/el_capital_intelectual_en_la_universidad_autonoma_de_tamaulipas.pdf
- Bentler, Peter. (2005). EQS 6.1 Structural Equations Program Manual, CA: *Multivariate Software Inc.* book
- Bezhan, Ivoni. (2010). Intellectual capital reporting at UK universities. *Journal of Intellectual Capital*, 11(2), 179–207. doi:10.1108/14691931011039679
- Browne, Michael y Cudeck, Robert. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. [Eds.] *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA, 136–162.
- Bueno, Eduardo. (1998). El capital Intangible como clave estratégica en la competencia actual. *Boletín de estudios económicos, Revista científica de la Universidad Comercial de Deusto*, 53 (164), 207-229.
- Bueno, Eduardo. (2003). Modelo Intellectus: Medición y Gestión del Capital Intelectual, *Documento Intellectus, nº 5, CIC-IADE (UAM)*, Madrid.
- Bueno, Eduardo. (2003a). Gestión del Conocimiento en Universidades y Organismos Públicos de Investigación Universidad Autónoma de Madrid. *Dirección General de Investigación, Consejería de Educación. Comunidad de Madrid*. Disponible en https://www.madrimasd.org/uploads/informacionidi/biblioteca/publicacion/doc/16_GestionConocimientoUniversidadesOPIS.pdf
- Bueno, Eduardo; Murcia, Cecilia; Longo, Mónica y Merino, Carlos. (2011) Modelo Intellectus: *Medición y Gestión del Capital Intelectual. Book Publisher: 2ª*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/298346530_Modelo_Intellectus_Medicion_y_Gestion_del_Capital_Intelectual
- Byrne, Barbara. (2006). Structural Equation Modeling with EQS, Basic Concepts, *Applications and Programming. 2ª ed. Londres: LEA Publishers*.
- Cabero, Julio y Barroso, Julio. (2013). La Utilización del Juicio de Experto para la Evaluación de TIC: El Coeficiente de Competencia Experta. *Bordon Journal of Education*, (65)2. doi: <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Carrillo, Eduardo; Gutiérrez, Fernando y Diaz, Carlos. (2012). Propuesta de indicadores para gestión del capital estructural en grupos de investigación. *Universidad & Empresa*, No. 22, 99-130.
- Casillas, Miguel, Ramírez, Alberto y Ortega, Juan Carlos. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, (16)70. Universidad Veracruzana.
- Cuesta, Armando. (2001). Gestión de Competencias. La Habana: *Editorial Academia*
- Cupani, Marcos. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, (1) 186-199
- Demuner Flores, María del Rosario., Saavedra García, María y Camarena Adame, María. (2017). Medición del capital intelectual en el sector bancario: aplicación de los modelos Skandia y VAIC. *Innovar*, 27(66), 75-89. doi: 10.15446/innovar.v27n66.66712.
- Dzenopoljac, Vladimir, Yaacoub, Chadi; Elkanj, Nasser y Bontis, Nick (2017). Impact of intellectual capital on corporate performance: evidence from the Arab region. *Journal of Intellectual Capital*, 18(4), 884–903. doi:10.1108/jic-01-2017-0014
- Edvinsson, Leif, y Malonne, Michael. (1997). Descubriendo o Valor Real se sua Empresa pela Identificao de seus Valores Internos. <http://capitalintelectual.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/1997-Edvinsson-e-Malone.pdf>

- Ferenhof, Helio; Durst, Susanne; Zaniboni, Mariana y Selig, Paulo. (2015). Intellectual capital dimensions: state of the art in 2014. *Journal of Intellectual Capital* 16(1), 58–100. doi:10.1108/jic-02-2014-0021
- Flores, Carola; Palavecino, Rosa y Montejano, Germán. (2013). Desarrollo de un Sistema de soporte a la Toma de Decisiones basado en Indicadores de Capital Intelectual en el contexto de la Investigación Universitaria. *CoNaIISI'2013*. Córdoba.
- Fornell, Claes y Larcker, David. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50.
- González, José; Rodríguez, Miryam. (2011). Modelos de Capital Intelectual y sus indicadores en la universidad pública. *Cuadernos de Administración*, 43, 113-128. DOI: <https://doi.org/10.25100/cdea.v26i43.428>
- Hidalgo Gallardo, Ruth y García Meca, Emma. (2009). Divulgación de información sobre el capital intelectual de empresas nacionales que cotizan en la Bolsa Mexicana de Valores. *Contaduría y Administración*, (229), 105-131.
- Hsu, Ya-Hui; y Fang, Wenchang. (2009). Intellectual capital and new product development performance: The mediating role of organizational learning capability. *Technological Forecasting and Social Change*, 76(5), 664–677. doi:10.1016/j.techfore.2008.03.012
- Li, Eldon. (1994). Artificial neural networks and their business applications. *Information & Management*, 27(5), 303-313.
- Lichtenstein, Donald; Netemeyer, Richard y Burton, Scot. (1990). Distinguishing Coupon Proneness from Value Consciousness: An Acquisition-Transaction Utility Theory Perspective. *Journal of Marketing*, 54(3), 54. doi:10.2307/1251816
- Martínez-Torres, M.R. (2006). A procedure to design a structural and measurement model of Intellectual Capital: An exploratory study. *Information & Management*. 43(5), 617-626. <https://doi.org/10.1016/j.im.2006.03.002>
- Masadeh, Ra'ed; Obeidat, Yousef & Tarhini, Ali. (2016). A Jordanian empirical study of the associations among transformational leadership, transactional leadership, knowledge sharing, job performance, and firm performance. *Journal of Management Development*, 35(5), 681–705. doi:10.1108/jmd-09-2015-0134
- Mercado, Patricia; Cernas, Daniel y Sánchez, Mónica. (2014) El capital intelectual en universidades públicas mexicanas. Un estudio comparativo. *The Academic Journal of the Universidad Anáhuac-México Sur*, 14(2). DOI: 10.2139/ssrn.2550028
- Mercado-Salgado, Patricia. (2016). Validity of a Scale Measuring Intellectual Capital in Universities. *Universitas Psychologica*, 15(2), 109-120. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.viem>
- Mouritsen, Jan; Thorbjømsen, Stefan; Bukh, Per and Johansen, Mette (2004), “Intellectual capital and new public management: reintroducing enterprise”, *The Learning Organization: An International Journal*, 11(4/5), pp. 380-92. doi:10.1108/09696470410538279 Mouritsen Stefan Thorbjømsen Per N. Bukh Mette R. Johansen
- Muñoz, A., López, V. y Díaz, V. (2017) Modelo de Gestión de Conocimiento para el Núcleo Universitario Santa Lucía, pp. 192-204. doi.org/10.18502/keg.v3i1.1425
- Nava-Rogel, Rosa y Mercado-Salgado, Patricia (2011). Análisis de trayectoria del capital intelectual en una universidad pública mexicana. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 166-187. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000200012&lng=es&tlng=pt

- Nonaka, Ikujiro and Takeuchi, Hirotaka (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press, 60-102
- Nunnally, Jum & Bernstein, Ira (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Obeidat, Bader; Abdallah, Ayman; Aqqad, Noor; Akhoershiedah, Abdel & Maqableh, Mahmoud (2017). The Effect of Intellectual Capital on Organizational Performance: The Mediating Role of Knowledge Sharing. *Communications and Network*, 9, 1-27. <http://dx.doi.org/10.4236/cn.2017.91001>
- Oñate, Nelson; Ramos, Luis y Diaz, Alberto (1988) Utilización del Método Delphi en la pronosticación: Una experiencia inicial. *Economía Planificada*, 3(4), 9-48
- Pérez, Susana; Saritas, Ozcan; Pook, Katja, & Warden, Campbell (2011). Ready for the future? Universities' capabilities to strategically manage their intellectual capital. *Foresight*, 13(2), 31–48. doi:10.1108/14636681111126238
- Sarache-Castro, William; Costa-Salas, Yasel & Martínez-Giraldo, Jhully. (2015). Evaluación del desempeño ambiental bajo enfoque de cadena de abastecimiento verde. *DYNA*, 82(189), 207-215. doi:10.15446/dyna.v82n189.48550
- Stewart, Thomas (1991): "Brainpower: how intellectual capital becoming America's most valuable asset", *Fortune*, 2 de junio, 44-60.
- Villasalero, Manuel (2014). University knowledge, open innovation and technological capital in Spanish science parks. *Journal of Intellectual Capital*, 15(4), 479–496. doi:10.1108/jic-07-2014-0083
- Villegas, Eleazar; Salazar, Blanca y Hernández, Martín (2015). Modelos de medición y métodos de evaluación del capital intelectual. *Administración para el desarrollo*, 8. 137-151
- Villegas-González, Eleazar., Hernández, Martín y Salazar Blanca (2015). "La medición del capital intelectual y su impacto en el rendimiento financiero en empresas del sector industrial en México", *Contaduría y Administración*. 62 (1). doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cya.2016.10.002>

ARTÍCULO

Universidades Estatales de Chile: La orientación de los planes estratégicos institucionales en el camino a la internacionalización

Chilean State Universities: The orientation of the institutional strategic plans towards internationalization

IDA SESSAREGO ESPELETA* Y JOSÉ GONZÁLEZ CAMPOS**

* Universidad Técnica Federico Santa María
Correo electrónico: idasessarego@gmail.com

** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

Recibido el 20 de noviembre de 2018; aprobado el 17 de agosto de 2020

RESUMEN

Este artículo analiza los Planes Estratégicos Institucionales (PEI) de las universidades del Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH), para describir, en términos de frecuencia la internacionalización y determinar si la orientación predominante de dichos PEI es hacia el aprendizaje del idioma inglés. Esta investigación propone un instrumento dicotómico, con ocho dimensiones, denominado Criterios de Verificación de la Internacionalización (CVI), establece tres categorías para jerarquizar los PEI y describe las orientaciones de estos. Los resultados permiten concluir que, aunque las dimensiones relacionadas con una segunda lengua no constituyen la orientación predominante se manifiesta la intención en algunos PEI.

PALABRAS CLAVE

Internacionalización de la educación superior; Inglés como lengua global; Movilidad estudiantil; Planes estratégicos institucionales; Universidades estatales

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

- ABSTRACT** This paper aims to describe the orientation towards the internationalization that all Chilean state universities show in their institutional strategic plans (ISP) to establish if the predominant orientation is a commitment to English language learning. This research proposes an eight-dimension dichotomist instrument named Criteria to Verify Internationalization (CVI), establishes three categories to hierarchize the ISP and describes their orientations. These results confirm that language learning English dimensions are diminished and they do not constitute the predominant orientation of the strategic planning of the researched universities even though they show an intention in some ISP.
- KEYWORDS** Higher education internationalization; English as a global language; Students mobility; Institutional strategic plans; State universities

INTRODUCCIÓN

Desde los años noventa, la internacionalización de la educación superior (ES) se ha convertido en la más importante característica de la reforma educacional alrededor del mundo y estudiar en el extranjero ha sido su más significativo componente (Paige, Cohen, y Shively, 2004; Rodríguez Espinar, 2018). Las políticas de internacionalización se caracterizan por tres áreas principales asociadas al aprendizaje casi obligatorio del idioma inglés: la movilidad estudiantil y la colaboración académica, el multiculturalismo, el uso de redes de trabajo junto con el apropiado uso las tecnologías de la información y la comunicación como parte de los procesos de aprendizaje (Tossavainen, 2009). El investigador De Wit (2011) identifica cuatro grandes categorías de bases para la internacionalización: la política, la económica, la social y cultural, junto con la académica. El autor agrega que los objetivos estratégicos incluyen los intercambios internacionales, el aumento de la formación en lenguas extranjeras como también el intercambio de académicos.

La noción de internacionalización de la educación superior data de los años de 1990 (Bedenlier, Kondakci, y Zawacki-Richter, 2017), aunque el término educación internacional existe desde mucho antes. Sin embargo, el siglo XXI ha sido testigo de un gran aumento de la internacionalización de la Educación Superior debido a factores que se interrelacionan, tales como, las fronteras abiertas y la globalización, que han abierto nuevas oportunidades en países y culturas con las cuales algunos países antes no había contacto (Lauridsen, 2013). Por consiguiente, ha emergido como un área de investigación y práctica (Bedenlier, Kondakci, y Zawacki-Richter, 2018).

Las universidades deben responder a necesidades de aprendizaje de una segunda lengua, que contribuya a la integración y a mantener una diversidad cultural y lingüística, convirtiendo los espacios universitarios en ámbitos multilingües con valor y capacidad (Beacco y Byram, 2007). Por consiguiente, es posible hablar de la emergencia de

decisiones estratégicas de las instituciones de educación superior que permitan desarrollar en sus estudiantes, investigadores, académicos y personal administrativo las habilidades para comunicarse en una o más lenguas extranjeras (Tudor, 2008), procurando lograr la autonomía para usar la lengua en los diversos ámbitos académicos y culturales a los que se ven enfrentando.

La emergencia del idioma inglés, como lengua global, junto con la masividad de las tecnologías ha provocado un impacto en la enseñanza de esta lengua extranjera y al mismo tiempo en las políticas de educación de idiomas en el mundo. Entender la relación entre política de idioma y la enseñanza de la segunda lengua, involucra asumir que la política se relaciona con la planificación y que esta a su vez se relaciona con la pedagogía (Diallo y Liddicoat, 2014).

El dominio de la lengua inglesa es una condición de seguridad de los estudiantes que no son ciudadanos de un país de habla inglesa. El conocimiento del Inglés no es solamente un medio de estudio sino que también un medio de comunicación que le permite a los estudiantes entender, cooperar e intercambiar con todos los grupos multiculturales. (Sawir, Marginson, Forbes-Mewett, Nyland, y Ramia, 2012). En consecuencia, las Instituciones de Educación Superior se han visto en la necesidad de tener políticas educativas de idiomas, que subrayen la educación de lenguas y el uso de las tecnologías para los estudiantes de pregrado y postgrado (Ambrósio, Araújo e Sá, Pinto y Simões, 2014). Considerando que la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje no es un desafío nuevo para las universidades (Schindler, Burkholder, Morad, & Marsh, 2017).

La planificación de las políticas de una lengua extranjera debe responder a las necesidades de aprendizaje de, al menos, una segunda lengua que contribuyan a la integración y a mantener una diversidad cultural y lingüística, convirtiendo los espacios universitarios en multilingües (Beacco y Byram, 2007). En la misma línea, Hamel (2013) declara que las universidades latinoamericanas tendrán que continuar probablemente durante un tiempo prolongado con la enseñanza de lenguas extranjeras para suplir las deficiencias de la educación básica y media. Las políticas educativas de idiomas tienen un desafío importante que implica traducir los estándares y regulaciones de alto nivel en prácticas que influyan directamente en lo que sucede a nivel de las aulas. Es decir, consiste en llevar a cabo un conjunto separado de acciones, incluyendo la creación de instrumentos o herramientas necesarios para apoyar las prácticas en el salón de clases y asegurar el uso adecuado de tales instrumentos para prestar atención específica a los aprendizajes de los estudiantes en el salón de clases cada día (Cronquist y Fiszbein, 2017).

El surgimiento del inglés como lengua global ha influido en la planificación de idiomas como lengua extranjera en la educación superior, estructurando políticas e implementando prácticas en el área del idioma, sin considerar las implicaciones que tales políticas tienen en los profesores que enseñan las lenguas y en los estudiantes, olvidando la naturaleza del contexto donde se aprende la lengua y también como los estudiantes la

aprenden (Nunan, 2003). Por lo tanto, sería un descuido para los investigadores de políticas educativas permanecer indiferentes a esta realidad. Por otro lado, Yeo-Chua y Baldauf (2011) sugieren que el entendimiento entre las políticas de idioma en la educación superior se beneficia de un análisis contextualizado de los actores y de la agencia.

La internacionalización se concibe como un plan muy amplio que involucra aspectos académicos, movilidad estudiantil, educación para la paz, áreas curriculares, enseñanza multicultural. Es un proceso que introduce las dimensiones interculturales, internacionales y globales en la educación superior para mejorar las metas, las funciones y la entrega de la educación superior con el fin de mejorar la calidad de la educación y de la investigación (De Wit, 2017). Sin embargo, el rol del idioma inglés en este plan, la mayoría de las veces, es olvidado en la creciente discusión sobre la internacionalización de la educación superior (Jenkins, 2018). En un estudio publicado por Herschberg, Benschop, y van den Brink (2018), declaran que es una desigualdad dar por hecho que los postulantes saben inglés considerándolo como una desventaja para aquellos estudiantes que no lo saben.

La internacionalización en Europa

El efecto de la declaración de Bologna ha obligado a los estudiantes y académicos a movilizarse entre los países de Europa, provocando una internacionalización multilingüe que considera el inglés como la lengua franca, para contribuir a la internacionalización y usarlo como medio de instrucción (Doiz, Lasagabaster, y Sierra, 2013). Muchas de las universidades se consideran profundamente internacionales adhiriéndose al programa Erasmus que incluye a más de 4 000 instituciones de educación superior en 31 países europeos permitiendo a más de 180 000 estudiantes trabajar y estudiar en el extranjero cada año desde sus comienzos en el año 1987 con el fin que los estudiantes se enriquezcan desde el punto de vista académico y desarrollen habilidades interculturales (Kalocsai, 2011).

El programa Erasmus apoya a las instituciones de educación superior, para trabajar en forma conjunta e intensiva en programas, redes y proyectos multilaterales. A los estudiantes que participan se les da apoyo para que se beneficien educacionalmente, lingüísticamente y culturalmente con la experiencia de vivir en otros países europeos. Los estudiantes pueden tener preparación de idiomas participando del Curso de Idiomas Intensivo Erasmus que los prepara para vivir la experiencia de la internacionalización (Kalocsai, 2011).

La internacionalización de la educación superior en Latinoamérica

En los países de América Latina y el Caribe existen redes nacionales de distintos tamaños y potencias que estimulan la internacionalización con el objetivo de promover y hacer progresar la educación superior (Didou y Jaramillo, 2018). En este contexto, los estudiantes

de países de América Latina, tienen como preferencia Estados Unidos y Europa como países de destino pero en un porcentaje muy marginal en los procesos de internacionalización global (Otero, Giraldo, y Sánchez 2019).

La enseñanza del inglés y otras lenguas es también parte de la formación académica en la educación superior y se pone de manifiesto en los requisitos de titulación o reclutamiento que los estudiantes dominen el idioma inglés. La adquisición del inglés, como idioma de comunicación científica y, crecientemente, de enseñanza para un mercado internacional en forma obligatoria (Didou, 2018). Sin embargo, un último informe sobre la internacionalización en Latinoamérica y El Caribe, describe que una de las carencias de la región es una buena formación en inglés. Se añade, que la falta de aprendizaje de esta lengua limita las posibilidades de desarrollo de los países de la región (Gacel-Ávila, 2018).

La internacionalización de la educación superior en Chile

Las instituciones de educación superior en Chile, al igual que en otros países del globo, han incorporado en sus planes estratégicos el desarrollo de políticas de internacionalización, siendo apoyadas a través del impulso de proyectos gubernamentales tales como la Corporación Nacional de Ciencia y Tecnología (Informe Conacyt, 2016). El apoyo se ha focalizado en los programas de postgrado con el fin de contribuir al desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación del país financiando con becas en Chile y el extranjero (Mineduc, 2017).

Sin embargo, en un gran número de informes, los estudiantes internacionales identifican la comunicación en una segunda lengua como el aspecto más problemático que les impide participar en los programas de intercambio (Sawir *et al.*, 2012). Algunos facultativos han hecho saber que los puntajes de las pruebas estándares de inglés no son a una guía confiable de competencia en el idioma (Sawir *et al.*, 2012). Las universidades que ofrecen cursos de inglés tienen autonomía no sólo de elegir los idiomas que imparten, sino también de establecer sus propias políticas en materia de enseñanza de lenguas y de requisitos para sus programas académicos (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Las instituciones de educación superior chilenas formulan un conjunto de desafíos específicos para que la educación superior pueda cumplir la misión de aportar al desarrollo del país en la fase actual, entre los que se destaca el aprendizaje de un segundo idioma con un alto nivel de competencia (Marshall, 2018).

En una publicación del estado del arte acerca de la internacionalización se establece la necesidad de desarrollar una política para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en especial, el inglés y para la enseñanza en otros idiomas, teniendo en cuenta la fuerte posición del español y del portugués en el mundo. La cuestión lingüística es una restricción importante para la internacionalización de las instituciones. Las universidades deben desarrollar mecanismos de apoyo lingüístico intensivo, tanto para los extranjeros que vienen a sus

universidades, como para los estudiantes y profesores que probablemente desarrollarán estudios e investigación en un escenario internacional (De Wit, Gacel-Ávila, y Knobel, 2017).

Aunque las instituciones de educación superior sean autónomas para decidir cómo integrar una segunda lengua, una política educativa de idioma requiere la articulación de otras políticas relacionadas, tales como, una política para el desarrollo curricular, otra política que se preocupe del uso de las TIC junto con políticas que consideren los procesos cognitivos de los estudiantes, de manera que los resultados orienten la toma de decisiones de la política lingüística (Fenton-Smith y Gurney, 2016).

Durante las últimas dos décadas, las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de desarrollar políticas educativas de idiomas que subrayen la educación de lenguas para todos los estudiantes, pregrado y postgrado, lo que ha traído consigo la oportunidad de ofrecer una amplia variedad de cursos de idiomas, para tomar un número de créditos, independientemente de la especialidad que se estudie (Ambrósio *et al.*, 2014).

Por consiguiente, es posible hablar de la emergencia de decisiones estratégicas de las instituciones de educación superior para desarrollar en sus estudiantes, investigadores, académicos y personal administrativo las habilidades para comunicarse en una o más lenguas extranjeras (Tudor, 2008), procurando lograr la autonomía para usar la lengua en los diversos ámbitos académicos y culturales a los que se ven enfrentando.

El efecto de la lengua inglesa, tal como, desarrollar la capacidad de comunicarse en forma efectiva con las más diversas comunidades de hablantes de inglés, ha traído consigo una diversidad multicultural tanto en el ámbito laboral como en los estudios universitarios convirtiéndose en una herramienta clave de empleabilidad y de comunicación entre hablantes de distintas culturas. El inglés es también el idioma de la ciencia y de la tecnología en el mundo con una difusión que avanza en muchos países y regiones donde antes no había sido tradicionalmente hablado. Se ha transformado también en la lengua de la cultura popular y de la globalización como se puede observar en el campo de la publicidad. Sin embargo, actualmente, el multiculturalismo implica no solo el idioma inglés sino también el uso de otras lenguas (Scridon y Kantor, 2013).

Un estudio sobre la internacionalización en Chile, establece que en el 45% de las universidades tradicionales, el dominio de una segunda lengua es obligatorio antes de graduarse y el 80% recalca que tienen centros o programas estandarizados para la enseñanza de idiomas (Didou y Jaramillo, 2018). No obstante, lo anterior, la evaluación de nivelación de inglés realizada cada año por Education First, en los cinco continentes, a profesionales hombres y mujeres, demostró que nuestro país, se sitúa en el “nivel bajo” entre las cinco categorías en las que se clasifica el conocimiento de inglés (Education First, 2017).

El proceso de internacionalización tal como se ocurre en otras universidades del mundo se robustece mediante relaciones internacionales establecidas por la colaboración entre investigadores universitarios (Didou y Jaramillo, 2018). Entre los obstáculos encontrados en los procesos de internacionalización con intercambio de profesionales aparece el

conocimiento del inglés (Didou y Jaramillo, 2014). Se revela que las universidades chilenas no han sido capaces de avanzar en los procesos de internacionalización, careciendo de liderazgo para el debate de las competencias que se requieren de los estudiantes chilenos, y dar coherencia a los programas públicos existentes con enfoque internacional.

Como es sabido, el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo de aprendizaje que involucra la comunicación ya sea hablada o escrita; que además implica la expresión de ideas y sentimientos (Oxford y Gkonou, 2018). Por alguna razón, el inglés como lengua franca ha sido dejado de lado cuándo se habla o planifica la internacionalización de la educación superior (Jenkins, 2018).

Basado en lo anteriormente expuesto, esta investigación se enmarca en determinar la orientación que presentan los planes estratégicos de las universidades del consorcio de universidades estatales de Chile y responder a la siguiente pregunta: ¿Es el idioma inglés la orientación predominante que caracteriza a los PEI con respecto a la internacionalización en las universidades estatales chilenas?

MÉTODO

La investigación se enmarca en un paradigma positivista utilizando particularmente técnicas cuantitativas. Es un estudio de tipo propositivo, en el sentido de presentar un instrumento que permita cuantificar la orientación que presentan los planes estratégicos de las universidades en relación a la internacionalización y categorizarlas de acuerdo a los resultados que arroja el análisis.

Analizar los planes estratégicos institucionales (PEI) de las universidades estatales de Chile, para caracterizar las orientaciones que presentan y categorizarlas de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el instrumento Criterios de Verificación de la Internacionalización (CVI). Para lograr este objetivo, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar y construir un instrumento de verificación del nivel de internacionalización que presentan los planes estratégicos de las universidades estatales de Chile.
2. Calibrar y describir las características psicométricas del instrumento.
3. Categorizar las universidades a través de sus planes estratégicos institucionales según sus puntuaciones en CVI.
4. Establecer las orientaciones dominantes según categorización CVI.
5. Jerarquizar las orientaciones de acuerdo a las evidencias encontradas en los PEI según el CVI.

Universo y muestra

El universo y muestra de estudio está constituido por las 18 universidades del Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH), y la unidad de estudio son los planes

estratégicos institucionales vigentes al año 2019. Las universidades serán denominadas como: U1, U2, U3, etc., a manera de mantener la confidencialidad de las instituciones analizadas. Para el levantamiento de los datos se creó un instrumento dicotómico, basado en la evidencia del contenido de cada uno de los planes estratégicos de las universidades de estudio (Gaur, y Kumar, 2018).

A partir de las puntuaciones del instrumento se establecerán tres categorías: Categoría “incipiente”, Categoría “en desarrollo” y Categoría “consolidada” cuyos puntajes de corte serán asignados desde una perspectiva frecuentista. El levantamiento se replicará tres veces, procurando un factor de similitud en los registros por sobre el 95% (Cairns, Santoyo, Ferguson y Cairns, 1991). En el proceso de cuantificación de la validez del instrumento, se utilizará como criterio de estimación el índice de validez gamma (González, Viveros y Carvajal, 2016). Adicionalmente, se desarrolla un análisis de componentes principales para respaldar las dimensiones esperadas.

Respecto de la fiabilidad del instrumento, se utilizará la prueba Alfa de Cronbach como estimación de la consistencia interna del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se considerará fiable el instrumento, en la medida que se alcance un coeficiente igual o superior a 0,7. Para la calibración de los datos se construirá una base de datos en Excel y se cuantificará la fiabilidad y validez utilizando el software R-project de carácter libre (*open source*). Los nombres de las universidades no se harán evidentes, sin embargo, la unidad de análisis es de libre disposición por la ley de transparencia y amplia difusión de los planes estratégicos.

RESULTADOS

El análisis de los resultados se detalla a continuación en concordancia con cada uno de los objetivos planteados para esta investigación. El instrumento construido se denomina Criterios de Verificación de la Internacionalización (CVI) tal como muestra la Tabla 1, el cual consta de 39 declaraciones con 8 dimensiones relacionadas con las características internacionalización (De Wit, 2011; Jenkins, 2018; Knight, 1994).

Tabla 1. Criterios de Visualización de Internacionalización

Dimensión 1 (D1) Misión y Visión	Registro de Visualización
1. Menciona la internacionalización en la visión.	0/1
Dimensión 2 (D2) Planificación	
2. La internacionalización es un objetivo estratégico.	0/1
3. La internacionalización es un objetivo estratégico del postgrado.	0/1
4. La internacionalización es una oportunidad.	0/1
5. La internacionalización es una debilidad.	0/1
6. La internacionalización es una necesidad.	0/1

Tabla 1. Continuación

Dimensión 1 (D1) Misión y Visión	Registro de Visualización
7. La internacionalización es una fortaleza.	0/1
8. Estrategia institucional.	0/1
9. Internacionalización como política	0/1
10. internacionalización como objetivo específico.	0/1
Dimensión 3 (D3) Movilidad	
11. Menciona la movilidad en los estudiantes de pregrado	0/1
12. Menciona la movilidad en los estudiantes de postgrado.	0/1
13. Menciona la movilidad en los académicos.	0/1
14. Menciona la movilidad de los investigadores.	0/1
15. Menciona el intercambio estudiantil.	0/1
16. Movilidad para funcionarios.	0/1
Dimensión 4 (D4) Enseñanza de una 2da lengua	
17. Menciona el aprendizaje del inglés como intención (introducción y/o descripción PEI.	0/1
18. Se establece la búsqueda de fondos para fortalecer el aprendizaje de una lengua.	0/1
19. Señala la importancia de aprender otra lengua.	0/1
20. Menciona el inglés como parte de los aprendizajes de los estudiantes.	0/1
21. El aprendizaje del inglés es un objetivo estratégico.	0/1
22. El aprendizaje del inglés es una política universitaria.	0/1
Dimensión 5 (D5) Cursos de Inglés	
23. Menciona la necesidad de ofrecer cursos de inglés.	0/1
24. Se propone como meta ofrecer cursos de inglés a los estudiantes.	0/1
25. Se describe el programa de inglés que se ofrece a los estudiantes de pregrado.	0/1
26. Se describe el programa de inglés que se ofrece a los estudiantes de postgrado.	0/1
27. Se describe el programa de inglés que se ofrece a los académicos e investigadores.	0/1
28. Inglés es una debilidad.	0/1
Dimensión 6 (D6) Nivel de Inglés	
29. Se menciona el nivel de logro mínimo actual del idioma para todos los estudiantes.	0/1
30. Se menciona el nivel de logro esperado en el plan estratégico a futuro.	0/1
31. El nivel de logro se establece con # de alumnos que se espera al final del PEI.	0/1
32. Se describe la forma en que se facilitará a los estudiantes el logro del nivel.	0/1
Dimensión 7 (D7) Certificación Internacional	
33. Menciona la certificación internacional como meta en la visión.	0/1
34. Menciona la certificación en los objetivos estratégicos.	0/1
35. Menciona como se logra la certificación.	0/1
36. Menciona la certificación como un logro esperado para los estamentos universitarios.	0/1
Dimensión 8 (D8) Asignatura en Inglés	
37. Se imparten asignaturas en idioma inglés.	0/1
38. Se desea aumentar la cantidad de las asignaturas en idioma inglés.	0/1
39. Se buscarán fondos para aumentar las asignaturas en idioma inglés.	0/1

Fuente : Elaboración propia.

Las puntuaciones para el cvi oscilan entre 0 y 39 puntos, ambos incluidos. La orientación del PEI es dada por la dimensión que obtiene el más alto puntaje. Desde la perspectiva frecuentista, los puntajes de corte para cada una de las categorías responden a la dinámica de las frecuencias de las puntuaciones, la que es presentada en el gráfico 1.

El gráfico 1 da evidencia de los siguientes puntos de corte: entre [0-12[para la categoría “incipiente”; entre [12-24[para la categoría “en desarrollo” y entre [24-39] para la categoría “consolidada”, en coherencia con los puntos de inflexión. Es necesario aclarar que si la metodología de categorización fuese clásica entonces cada intervalo tendría la misma amplitud, lo que sólo se da en situaciones uniformes o platónicas y nos puede llevar a generar clases de frecuencia 0.

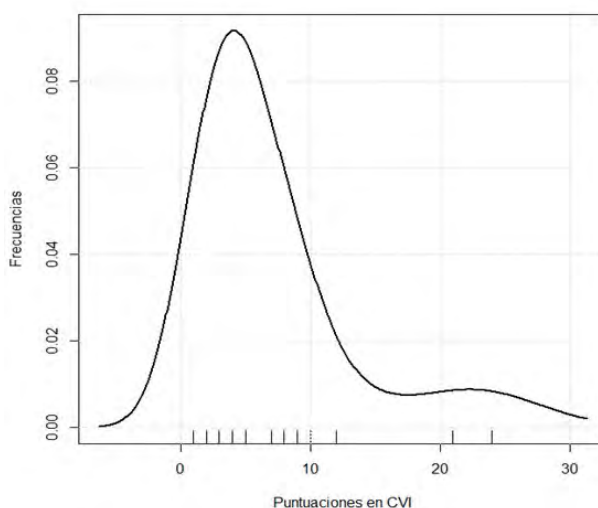


Gráfico 1. Densidad estimada para las puntuaciones en el cvi.

Fuente : Elaboración propia

Calibración y descripción de las características psicométricas del instrumento

Respecto de la validez, se utilizó como criterio de estimación el índice de validez gamma (González, Viveros y Carvajal, 2016) cuyos resultados indicaron que el instrumento es válido, por su cercanía a 1, ya que alcanzó una cuantificación de 0.8461.

Respecto de la fiabilidad del instrumento, se utilizó como estimador de la consistencia interna el coeficiente Alfa de Cronbach (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se obtuvo una fiabilidad de 0.8458, por lo que el instrumento es fiable.

Al realizar un análisis de componentes principales (PCA), considerando las 8 dimensiones, se alcanza una proporción de varianza explicada de 86.10%, siendo este altamente significativo y por tanto considerar 8 dimensiones es adecuado.

Para establecer en cuál de las tres categorías, establecidas en el resultado 1, se clasifica cada universidad se han sumado los puntajes de las 8 dimensiones obtenidos al aplicar el CVI y de acuerdo a ese puntaje se categorizan, según las dimensiones declaradas en el resultado 1 como se ve en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorización de las universidades según puntuación total de las ocho dimensiones.

Universidad	Puntaje total de las ocho dimensiones	Dimensión predominante	Dimensión más Frecuente según Orientación	Categoría
U1	5	D3	Movilidad	Incipiente
U2	4	D3	Movilidad	Incipiente
U3	8	D3	Movilidad	Incipiente
U4	7	D3	Movilidad	Incipiente
U5	2	D3	Movilidad	Incipiente
U6	24	D3-D5	Movilidad y Cursos de Inglés	Consolidada
U7	3	D3	Movilidad	Incipiente
U8	12	D3	Movilidad y Ens. del Inglés	En desarrollo
U9	9	D4	Enseñanza del Inglés	Incipiente
U10	19	D3	Movilidad	En desarrollo
U11	5	D3	Movilidad	Incipiente
U12	1	D2	Planificación	Incipiente
U13	3	D2	Planificación	Incipiente
U14	5	D3	Movilidad	Incipiente
U15	8	D3	Movilidad	Incipiente
U16	7	D3	Movilidad	Incipiente
U17	1	D3	Movilidad	Incipiente
U18	1	D3	Enseñanza del Inglés	Incipiente

Fuente : Elaboración propia

De la Tabla 2 se desprende, en primer lugar, que la categoría “incipiente”, identifica al 83% de las universidades en estudio, siguiendo en esta secuencia la categoría “en desarrollo”, con un 11% y finalmente la categoría “consolidada” con un 6%. Este resultado preliminar deja en evidencia el desafío que deben asumir las instituciones de educación superior referido a la internacionalización.

De manera general, se puede establecer que la orientación dominante es “movilidad”. Del mismo modo, al establecer las orientaciones que predominan, según las categorías del CVI, se concluye que, en la categoría “incipiente”, la orientación predominante es la “movilidad” como parte de la internacionalización. Las dos universidades que están en

la categoría “en desarrollo” también tienen una orientación hacia la “movilidad”. Finalmente, en la categoría “consolidada” hay solo una universidad que tiene una orientación compuesta hacia la “movilidad” y “la enseñanza del inglés”.

Para jerarquizar las orientaciones de cada universidad de acuerdo a la evidencia resultante de la aplicación del CVI se consideraron las puntuaciones más altas obtenidas en cada una de las dimensiones del CVI. En el Gráfico 2, se muestran las principales orientaciones encontradas en los PEI.



Gráfico 2. Jerarquía de las orientaciones

Fuente : Elaboración propia

Se verifica que la orientación predominante, de las universidades investigadas, es hacia la movilidad de estudiantes y académicos al extranjero. En el segundo lugar jerárquico, la orientación es hacia la enseñanza del inglés como una intención del PEI y finalmente en el tercer nivel jerárquico se manifiesta la internacionalización orientada hacia la planificación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La internacionalización se ha convertido en una característica fundamental en los requisitos establecidos para mejorar la calidad de la educación, en especial cuando va alineada con los requerimientos de políticas educativas en la educación superior. Dada la importancia de lo mencionado anteriormente, este estudio concluye que la movilidad de estudiantes y académicos es el símil entendido para la internacionalización, según lo visualizado en los PEI vigentes a la fecha y declarados en la página web de las universidades del CUECH.

Los resultados muestran que la competencia lingüística del inglés, se ubica en segundo lugar jerárquico entre las orientaciones, no obstante, esto, es importante destacar que la brecha entre la orientación predominante y la que sigue en orden de jerarquía es

amplia. Esto podría indicar que a pesar de estar en un segundo lugar son pocas las instituciones que mencionan el aprendizaje del inglés con respecto a la movilidad. Las otras dimensiones relacionadas con una segunda lengua, tales como la D5 cursos de inglés, la D6 necesidad de un nivel de logro, la D7 certificación internacional, así como también, la D8 oferta de asignaturas dictadas en inglés, tienen en la mayoría de los PEI puntajes muy bajos y en algunos casos, no menores, puntaje cero. Este hallazgo, responde a la pregunta inicial de esta investigación en relación a la formación de una segunda lengua manifiesta en el PEI, en el contexto de la internacionalización.

Al revisar la Tabla 2 más exhaustivamente, llama la atención que la categoría “incipiente” predomina por sobre las otras 2 categorías “en desarrollo” y “consolidada”. Es decir, para las universidades, evidenciar en los PEI la internacionalización no es una de las preocupaciones importantes. Por otro lado, en relación a la categorización de los PEI según el instrumento CVI, también se evidencia una brecha amplia entre la categoría “incipiente” identificando quince PEI en dicha categoría y solamente dos de ellos están en la categoría “en desarrollo”. De la misma forma, al comparar las categorías 1 y la 2 con la categoría 3, se reproduce la brecha.

Cabe hacer notar que los PEI en la categoría “incipiente”, cuya orientación principal es hacia la movilidad, se distingue un PEI que evidencia la enseñanza del inglés como único criterio y otro PEI cuyo dominio predominante es también la enseñanza del inglés, sin mencionar la movilidad. Siguiendo con el análisis de las categorías, también, es interesante destacar que el único PEI en categoría “consolidada” tiene una orientación compuesta de las dimensiones de Movilidad y Cursos de Inglés, es decir, presenta dos de las dimensiones que se espera que una universidad orientada hacia la internacionalización tenga en sus planes. Por último, es necesario resaltar que la orientación y las categorías de los PEI demuestran que la movilidad es la actividad predominante de la internacionalización.

En resumen, sin importar la categoría y la orientación en la cual se encuentran los PEI, la enseñanza de una segunda lengua aparece muy disminuida como orientación hacia la internacionalización de los planes de la mayoría de las universidades. Esto se transforma en un desafío para indagar más exhaustivamente si existen actividades más concretas relacionadas con la internacionalización en las universidades o si los PEI reflejan una tendencia real.

El instrumento propuesto, desarrollado y aplicado en esta investigación constituye una herramienta útil para quienes elaboran planes estratégicos, que les permitiría visualizar la orientación que tienen los PEI hacia los procesos de internacionalización a través de una de las características relacionada con la formación de lengua extranjera, junto con entregar una orientación que evidencie el compromiso con la enseñanza de una segunda lengua. Mejorar las categorías constituye un propósito que obligaría a las universidades estatales chilenas asumir un mayor compromiso en el camino hacia la internacionalización, como una forma de dotarlas de un carácter multicultural.

La reflexión, después de este estudio, es convocar a las universidades, a hacer un esfuerzo para avanzar a una categoría superior en la orientación hacia la internacionalización al renovar sus PEI. Es evidente que aún se necesita implementar programas de inglés que consideren un nivel de logro que permita a los estudiantes desempeñarse fluidamente en la segunda lengua, si se desea aumentar las oportunidades de alumnos que se movilizan. De Wit (2011), establece que la movilidad es uno de los instrumentos que promueve la internacionalización, pero no es un objetivo en sí mismo ya que necesita que se inserte finalmente como internacionalización de la educación. La movilidad es una estrategia que los estudiantes valoran, sin embargo, orientar el plan estratégico hacia una dimensión que está muy por sobre las otras dimensiones evaluadas en este estudio, pareciera ser un proceso mal entendido por quienes elaboran los planes y toman las decisiones, y como tal refleja una desigualdad entre las diversas opciones de los estudiantes. La internacionalización, tal como lo establece Knight, (2014) presupone formar un profesional que sea capaz de enfrentar situaciones compartidas internacionalmente y para lograr el desarrollo profesional internacional, se requiere de la competencia lingüística del inglés. Dada la creciente importancia de la internacionalización, las dimensiones relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera son importantes no solamente por considerarse una habilidad funcional, sino que también, porque mejora y profundiza la conciencia multicultural (Knight, 1994). Es paradójico, constatar que la orientación dominante sea la movilidad y que la descendida el aprendizaje de una segunda lengua, siendo esto una preocupación intensa, y urgente para muchos estudiantes en la educación superior.

Es esencial revertir la orientación más descendida, es decir, el inglés como segunda lengua es el siguiente paso que deben mostrar las universidades como una orientación que permee todo el plan estratégico y se convierta en una orientación predominante. Esta realidad, evidentemente, indica la necesidad de entregar apoyo para el desarrollo de las competencias lingüísticas de una segunda lengua, de manera que más estudiantes puedan acceder al conocimiento que ofrece la internacionalización, y así enriquecer las diversas disciplinas que se enseñan y formar parte de la diversidad cultural en plenitud.

REFERENCIAS

- Ambrósio, S., Araújo e Sá, M., Pinto, S., & Simões, A., (2014). Perspectives on educational language policy: Institutional and students' voices in higher education. *European Journal of Language Policy*, 6(2), 175-194. Liverpool University Press. doi:10.3828/ejlp.2014.4
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division
- Bedenlier, S., Kondakci, Y., & Zawacki-Richter, O. (2018). Two decades of research into the internationalization of higher education: major themes in the journal of studies in international education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 108-135. doi:10.1177/1028315317710093

- Cairns, R., Santoyo, V., Ferguson, L. y Cairns, B. (1991). Integración de información interaccional y contextual: El procedimiento de las observaciones sincrónicas. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 17(3), 105 – 120. doi:10.5514/rmac.v17.i3.23341
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El dialogo. Liderazgo para las Americas. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>
- De Wit, Hans (2011). «Globalización e internacionalización de la educación superior» [introducción a monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 77-84. UOC. Doi: 10.14482/esal.2.10151
- De Wit, Hans., Gacel-Ávila, J., & Knobel, M. (2017a). Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (2).
- De Wit, Hans (2017b) Global: Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions: International Higher Education, Summer 2011, Number 64. In *Understanding higher education internationalization* (pp. 9-12). Brill Sense. https://doi.org/10.1007/9789463511612_004
- Diallo, I., & Liddicoat, A. (2014). Planning language teaching: An argument for the place of pedagogy in language policy and planning. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(2), 110-117. Doi:10.1080/18334105.2014.11082024
- Didou, Sylvie, & Jaramillo, Vielka (2014). Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte. *Mendoza, Argentina: Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas del IESALC-UNESCO: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo*.
- Didou, Sylvie (2018). La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno. <http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/761>
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2013). Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in higher education*, 38(9), 1407-1421. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.642349>
- Education First, (2017). *EF English Proficiency Index-A comprehensive ranking of countries by English skills*. Recuperado de <http://www.ef.se/epi>.
- Fenton-Smith Fenton-Smith, B. & Gurney, F. (2016) Actors and agency in academic language policy and planning, *Current Issues in Language Planning*, 17:1, 72-87, Doi: 10.1080/14664208.2016.1115323
- Gacel-Ávila, J. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva. Recuperado de: http://agnito.siu.edu.ar/bitstream/123456789/2285/1/educacion_superior_internacionalizacion%20%281%29.pdf
- Gaur, A., & Kumar, M. (2018). A systematic approach to conducting review studies: An assessment of content analysis in 25 years of IB research. *Journal of World Business*, 53(2), 280-289. Doi: 10.1016/j.jwb.2017.11.003
- González, J., Viveros, F., y Carvajal, C. (2016). Coeficientes edumétricos para la validez y dificultad de un test: Propuesta. *Estudios Pedagógicos*. V.43.(1) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400025>
- Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabajos em Linguística Aplicada*, 52(2), 321-384. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Education.

- Herschberg, C., Benschop, Y., & van den Brink, M. (2018). Selecting early-career researchers: the influence of discourses of internationalisation and excellence on formal and applied selection criteria in academia. *Higher Education*, 1-19.
- Informe Conicyt (2016) Oportunities final 2016 Recuperado de: <https://issuu.com/comunicacionconicyt>
- Jenkins, Jennifer (2018). The internationalization of higher education: but what about its lingua franca?. In *English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective* (pp. 27-43). Routledge.
- Kalocsai, K. (2011). *Communities of practice and English as a lingua franca: A study of Erasmus students in Szeged* (Doctoral dissertation, szte).
- Knight, Jane (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education (CBIE)/Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). 220 Laurier Avenue West, Suite 1550, Ottawa, Ontario K1P 5Z9.
- Knight, Jane (2015). Updated definition of internationalization. *International higher education*. (33).
- Knight, Jane., & de Wit, Hans. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, (95), 2-4. Doi: <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>
- Lauridsen, K. M. (2013). Higher education language policy: report of the CEL/ELC Working Group. *European Journal of Language Policy*, 5(1), 128.
- Marshall, Jorge (2018). Educación superior: institucionalidad para los nuevos desafíos. *Calidad en la Educación*, (32). Doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.158>
- Mineduc, (2017) Informe Final de Evaluación Programas Gubernamentales (EPG) Recuperado de www.dipres.gob.cl/597/articles-163122_informe_final.pdf
- Nunan, David (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL quarterly*, 37(4), 589-613. DOI: 10.2307/3588214
- Oxford, Rebecca L., & Gkonou, C. (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2).
- Otero Gómez, M., Giraldo Pérez, W., & Sánchez Leyva, J. (2019). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes en IES de Colombia y de México. *Revista De La Educación Superior*, 48(190), 71-92. Recuperado a partir de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/712>
- Paige, R., Cohen, A., & Shively, R. (2004). Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10, 253-276. Doi: 10.14746/ssllt.2018.8.2.10
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde "fuera" orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.3090>
- Sawir, E., Marginson, S., Forbes-Mewett, H., Nyland, C., & Ramia, G. (2012). International Student Security and English Language Proficiency. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 434-454. doi:10.1177/1028315311435418
- Scridon, A., & Kantor, L. M. (2013). Language in Action. Bilingualism and Society. *Studii de Știință și Cultură*, 9(3).

- Tossavainen, Paivi (2009). Institutionalising internationalisation strategies in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 34(6), 527-543 <http://dx.doi.org/10.1080/03043790903154457>
- Tudor, I., (2008) 'Higher education language policy: Why and how?', K.M. Lauridsen and D.Toudic (eds), *Languages at Work in Europe. Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*. Göttingen: V. & R. Unipress. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/83096>
- Yeo-Chua, C. S. K., & Baldauf Jr, R. B. (2011). *Global language:(De) colonisation in the new era*. ISBN 9780415998710

Escribir y leer en la universidad

Writing and reading in college

JUAN DOMINGO ARGÜELLES, ESCRITOR

Domingo Argüelles, J., (2019). *Escribir y leer en la universidad*. México: ANUIES, Temas de Hoy en la Educación Superior.

El presente texto es, a la vez, prólogo de mi libro *Escribir y leer en la universidad* y presentación leída el 26 de febrero de 2020 en la Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería. Aquí abordo, de modo general, y como invitación a los lectores, los temas que trato en este volumen que consta de siete capítulos: “¿Para qué leer, para qué escribir?”, “El libro, su naturaleza y su función”, “Erótica del saber”, “El libro y la universidad”, “¿Qué leen los universitarios?”, “Analfabetismo y supersticiones profesionales” y “Dialogar con los que leen”.

Escribir y leer en la universidad busca lectores críticos, lectores escépticos, lectores que puedan coincidir con el autor, pero también lectores que disientan y que asuman la lectura como un diálogo crítico, pues no otra cosa es en gran medida la lectura especialmente en el ámbito universitario, este ámbito que nos enseña a vivir lo leído, pero también a leer lo vivido.

Que un médico, además de documentarse y actualizarse sobre medicina, lea también, con interés y con pasión, a Montaigne, Kant, Balzac, Kafka, Freud, Jung, Weber, Habermas, Márai, etcétera, es algo cada vez más asombroso. No únicamente en los países menos desarrollados, sino en todo el mundo. La globalización ha conseguido estandarizar

al estudiante y al profesionalista en especies, distribuidas en el mundo, que tienen mucho menos diferencias, en su adaptación y evolución, que los famosos pinzones de Darwin.

¿Por qué un numeroso sector universitario, entre estudiantes, docentes y profesionalistas, no lee ni compra libros ni, por supuesto, tiene una afición muy arraigada por ellos? No nos referimos a que lea, perdidamente, literatura de ficción o poesía, sino tan sólo aquello que le compete en su carrera y que, presuntamente, ha hecho su vocación. La simple formulación de la pregunta es desconcertante, porque todos damos por supuesto que si algo caracteriza a la universidad es su vínculo con los libros, pues las universidades no se pueden comprender sin la escritura y sin la lectura, sin las bibliotecas; sin la cultura escrita, en general, que es el motor de su desarrollo.

Todo esto es difícil de comprender para quienes no examinan antecedentes y se complacen en reiterar, obsesivamente, clichés y lugares comunes. La explicación es muy sencilla, en cambio, para quienes abrevan en la realidad y la experiencia. Lo que sucede es que los universitarios son hijos de la educación previa (básica, media y media superior) durante la cual la lectura les fue impuesta, con agravantes, para cumplir únicamente con un plan de estudios y llevar a término un programa académico.

La experiencia de lectura y escritura con la que llegan los estudiantes a la universidad es más bien precaria y amarga. Casi toda ella se concreta a leer obligadamente algunos libros para luego hacer reportes y responder cuestionarios e interrogatorios sobre asuntos que nada o muy poco tienen que ver con el goce de leer y escribir. Y en cuanto a escribir y publicar las investigaciones universitarias, muchas de ellas únicamente leídas por sus autores y consultadas por un pequeño grupo de colegas, Simon Critchley, ha dicho con sorna no disimulada: “*Publish or perish* (publica o perece) es un despiadado lema en el ámbito de la investigación”. En la universidad, generalmente, se escribe y se publica como un requisito burocratizado y no como una pasión profesional en busca de diálogo con los lectores.

En 2012, en una entrevista para mi libro *Lectoras*, le pregunté lo siguiente a la escritora e investigadora Sara Sefchovich: “¿Cuál es la mayor mentira que has escuchado sobre la lectura?”, y su respuesta no puede ser más significativa y sintomática: “Que la gente preparada lee o está ávida de leer. Soy académica en la UNAM y creo que es una mentira pensar que los académicos leen los productos de los otros académicos. Lamento mucho la manera en que se han establecido las jerarquías, méritos y evaluaciones de la vida académica, pues todos esos requisitos absurdos obligan a producir una cantidad de cosas que a nadie le interesan y que, efectivamente, nadie lee. En teoría, uno tendría que estar actualizándose en su campo todo el tiempo, pero con esos procedimientos no lo logras, porque todo eso va en una carreta muy aburrida de jalar”.

Por otra parte, la educación preuniversitaria de la lectura es, también, una carreta muy aburrida de jalar para los niños, los adolescentes y los jóvenes. En vez de despertar la pasión por la historia, la música, el conocimiento y la reflexión sobre lo leído, lo que hace el

sistema educativo es adormecer el cerebro y preguntar bobadas que van desde el tema, los personajes principales, la trama, el nudo y el desenlace, hasta los personajes secundarios, el año de nacimiento del autor, el género en que está escrito el libro, la época de la escuela o la corriente literaria, etcétera, a fin de calificar la “comprensión” de lo leído. Y todo ello a partir de un cuestionario de Verdades Únicas e Inalterables que el lector tiene que seguir al pie de la letra, adaptándose a las exigencias de lo que *debe* responder.

Bajo el sistema de la lectura por coacción y del aprendizaje por interrogatorio inquisitorial o judicial, el disfrute del libro, si lo hubo, se pierde. Y nadie sabe para qué debe saber esas cosas ridículas, vanas e insulsas, e incluso necias, en lugar de conversar y escribir libre y autónomamente sobre lo que cada cual experimentó en su práctica íntima como lector. Lo importante de la lectura no está en saber responder, en un examen, quiénes son los autores de *La muerte de Artemio Cruz* y *Las batallas en el desierto*, sino en haber modificado su sensibilidad y su inteligencia al leer estos libros de Carlos Fuentes y José Emilio Pacheco, respectivamente. Por supuesto, quien haya leído estos libros con gusto, con atención, con interés, no olvidará jamás los nombres de los autores, pero esto es lo de menos.

Lo que ocurre es que la experiencia íntima de la lectura le interesa muy poco a la escuela, porque no hay manera de estandarizarla en un sistema de puntuación y calificación. Si la lectura es un acto autónomo, y si la experiencia es también individual, además de íntima, todo comentario es válido y toda reticencia es justa. Pero, siendo así, no hay manera de evaluar la calidad de la experiencia ni, por supuesto, de jerarquizar el conocimiento adquirido, y esto a la escuela le resulta una catástrofe en su rígido esquema meritocrático.

Cuando los estudiantes llegan a la universidad, casi todos están convencidos de que leer es tedioso y soporífero y que tendrán que sufrir los libros para sacar la carrera, pero que, al final, cobrarán venganza de ellos, porque tan pronto como consigan el título y la cédula profesional se olvidarán para siempre de esos objetos que sólo fueron parte de una escala de sufrimiento para ascender al cielo profesional. La lectura, en este sentido, les parece una estafa y, por ello, tratan de hallar mecanismos para no leer los libros sin enfrentar el riesgo de reprobar.

Muchos, para sacar la carrera, ni siquiera precisarán leer una buena cantidad de libros completos o enteros sobre lo que supuestamente es su vocación. Del mismo modo, a otros muchos que ya hicieron la carrera les bastó con leer resúmenes, fragmentos, capítulos en fotocopias o en internet, siempre con la sensación, o el convencimiento, de que leer y adquirir información y conocimiento no es un acto placentero por sí mismo, sino un simple rito de pasaje, muchas veces tortuoso, que hay que realizar para convertirse en licenciados, maestros y doctores que, por lo mismo que han leído poco, y fragmentariamente, carecen del dominio y la habilidad para siquiera redactar competentemente.

La mayor parte de los graduados necesita que alguien (un corrector, un especialista en redacción) les reescriba sus tesis, y, a veces, que prácticamente se las escriba. Hay personas

que hacen esto, lo cual es un gran fraude no sólo para la educación sino para la ética profesional. Y es uno de los mayores dramas de la lectura y la escritura, que se acentúa en la vida de los profesionistas, a tal grado que no son pocos los que han sido descubiertos, en las más prestigiosas universidades, haciendo uso de los trabajos ajenos dándolos por suyos, producto también de la presión del *Publish or perish* al que hace mención Critchley.

Los que consiguen aficionarse a los libros casi seguramente no los dejarán hasta su muerte, pero para quienes ven los libros como simples instrumentos para cumplir con un requisito, esos les serán absolutamente ajenos en tanto no contraigan una obligación que los conduzca a leerlos o consultarlos. Los licenciados volverán a los libros si estudian maestría o doctorado, o bien si requieren llevar a cabo una investigación específica o un trabajo profesional que no necesariamente les place pero que sí les interesa como parte del currículum o el éxito laboral.

En el fondo el único interés por el que muchos estudiantes abren y memorizan los libros es para conjurar el miedo a reprobado los exámenes y no sacar la carrera. El placer mismo del conocimiento (el deleite de *conocer*) ha sido desterrado de sus vidas. Bertrand Russell diagnosticó que *la educación en el miedo es mala*, pero que en una sociedad deshumanizada esto es del todo previsible, pues “los que son esclavos de estas pasiones no pueden dar otro tipo de educación”: para ellos, la letra tiene que seguir asociada al sufrimiento, no al placer, no al gusto de conocer, no a la alegría de descubrir y saber.

Este librito recoge siete ensayos provocadores –en el sentido de que la provocación incita o estimula– sobre la escritura y la lectura, en general, pero también, especialmente, en la universidad, pues con demasiado optimismo solemos dar por sentado que en el ámbito universitario el ejercicio entusiasta de la lectoescritura es una constante. Tan no es así, que ya existe todo un movimiento en el mundo para plantear la existencia de “universidades lectoras”, si queremos que el conocimiento más profundo, que está en los grandes libros y en los más importantes autores, no se pierda.

Estos ensayos buscan ser un primer acercamiento al tema para universitarios y preuniversitarios. Ojalá lo consigan.

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.

6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.

7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

OBJETIVOS Y ALCANCES

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebasa los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número

de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior —académicos, alumnos, directivos y administrativos—, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista (resu.anuies.mx). La ANUIES, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrnlllbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de

la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

Citas textuales:

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe/no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 49, Nº 195

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2020,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MANUEL FERMÍN VILLAR RUBIO
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

ROGELIO GUILLERMO GARZA RIVERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

JUAN EULOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

JESÚS SALVADOR HERNÁNDEZ VÉLEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

JUAN MÉNDEZ NONELL
DIRECTOR GENERAL DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN MATERIALES AVANZADOS, S.C.

EDUARDO ABEL PEÑALOSA CASTRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ADOLFO PONTIGO LOYOLA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

MARIO ALBERTO RODRÍGUEZ CASAS
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DAVID GARZA SALAZAR
RECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



“¡Con nuestras voces!”: la lucha de estudiantes feministas contra la violencia

"¡Raising our voices!" The struggle of feminist students against violence

ARACELI MINGO

El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios

Family support and loss of autonomy for young university students

CLARA INÉS SANTANDER DUEÑAS Y HÉCTOR MAURICIO ROJAS BETANCUR

Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género

Current reality of career choice from a gender perspective

LORENA ARAGÓN MACÍAS, ANA MARÍA DE GUADALUPE ARRAS VOTA E ISABEL GUZMÁN IBARRA

La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora

University Tutoring seen by its students: Proposals for improvement

PILAR MARTÍNEZ CLARES, JAVIER PÉREZ CUSÓ, NATALIA GONZÁLEZ MORGA,
CRISTINA GONZÁLEZ LORENTE Y MIRIAN MARTÍNEZ JUÁREZ

Las Instituciones de Educación Superior: en la conformación de los Sistemas Nacionales de Innovación en los países iberoamericanos

Institutions of Higher Education, the conformation of National Systems of Innovation in Ibero-American countries

LÓPEZ LEYVA SANTOS, HIGUERA COTA MARÍA FERNANDA Y TERESITA DEL NIÑO JESÚS CARRILLO MONTOYA

Capital estructural en el subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas

Structural capital in the subsystem of Technological and Polytechnical Universities

VÍCTOR MANUEL MOLINA-MOREJÓN, IVIS GUTIÉRREZ-GUERRA, RAMÓN HEREDIA MARTÍNEZ, EYRAN ROBERTO DÍAZ CURROLA

Universidades Estatales de Chile: La orientación de los planes estratégicos institucionales en el camino a la internacionalización

Chilean State Universities: The orientation of the institutional strategic plans towards internationalization

IDA SESSAREGO ESPELETA Y JOSÉ GONZÁLEZ CAMPOS

Reseña

Escribir y leer en la universidad

Writing and reading in college

JUAN DOMINGO ARGÜELLES

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

SUSCRIPCIÓN ANUAL (CUATRO NÚMEROS) EN LA REPÚBLICA MEXICANA: \$700.00

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuies.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO



ANUIES