

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

198

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 50, No. 198 abril-junio del 2021, 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

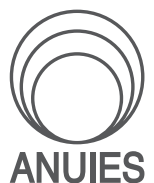
Yolanda Legorreta Carranza
Dirección General de Asuntos Jurídicos

Fernando Ribé Varela
Dirección General de Administración

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

198

RESU



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

COMITÉ 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

Estado, regiones y universidades en la movilidad académica
y la atracción de profesorado 1
State, regions and universities in academic mobility

MANUEL PEREIRA-PUGA

Sistemas de información en las universidades Latinoamericanas:
su impacto en los rankings internacionales 23

Information systems in Latin American universities: their impact in international rankings

GABRIELA GERÓN-PIÑÓN, PEDRO SOLANA-GONZÁLEZ, SARA TRIGUEROS-PRECIADO Y DANIEL PÉREZ-GONZÁLEZ

¿Pueden las universidades compatibilizar intereses diversos en torno a propósitos
comunes? Un estudio de casos múltiples de universidades chilenas 37

Can universities reconcile diverse interest around common purposes?

A multiple case study of Chilean universities

MARIO ALARCÓN

Instituciones vs. sujetos. El papel de la universidad pública en la «educación
a lo largo de la vida»: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo? 59

Institutions vs. Individuals. The role of the Public University

in "Lifelong Education": ¿why?, ¿what for?, and ¿how?

JORDI PLANAS Y ADRIÁN DE GARAY

Determinantes del egreso de la Universidad de la República hasta los 25 años.
Comparación entre los paneles PISA Uruguay 2003 y 2009 83

Determinants of the Universidad de la Republica graduate until 25 years.

A comparison between the PISA Uruguay 2003 and 2009 panels

TABARÉ FERNÁNDEZ, SANTIAGO CARDOZO, PABLO EZQUERRA Y ANDRÉS WILKINS

Cyberbullying en posgrado 109

Cyberbullyng in postgraduate experience

MIGUEL ÁNGEL CASILLAS ALVARADO, JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

Evaluación y Prácticas de estudiantes y profesores noveles chilenos
en planificación y enseñanza 131

Assessment in English language teaching and learning: Practices of Chilean

EFL pre-service and novice teachers

TANIA TAGLE OCHOA, CLAUDIO DÍAZ LARENAS, PAOLA ALARCÓN HERNÁNDEZ,

RESEÑA

Las universidades como motores del desarrollo económico 155

Universities as engines of economic development

SANTOS LÓPEZ-LEYVA

ARTÍCULO

Estado, regiones y universidades en la movilidad académica y la atracción de profesorado

State, regions and universities in academic mobility

MANUEL PEREIRA-PUGA

Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas
Correo electrónico: manuel.pereira@csic.es

Recibido 01 de marzo del 2019; Aprobado 07 de abril de 2021

RESUMEN

El objetivo de este artículo es mejorar el conocimiento sobre los factores asociados a la capacidad de atracción de talento académico de las universidades. Para ello se analiza la estructura del profesorado de la universidad pública española con relación a una serie de indicadores sobre movilidad.

Los resultados de este estudio exploratorio muestran lo siguiente: 1) la influencia significativa del marco normativo estatal en la capacidad de atracción de profesorado no local, incluso en un Estado descentralizado, donde las competencias de educación superior han sido transferidas a las regiones; 2) la relación positiva entre el tamaño y antigüedad de los sistemas regionales y la tendencia al localismo, en ausencia de estructuras de incentivos a la movilidad, y 3) la importancia del comportamiento estratégico de las universidades en los resultados de sus procesos de contratación.

PALABRAS CLAVE Movilidad académica; Recursos humanos; Capacidad de atracción; Localismo; Endogamia académica

ABSTRACT The objective of this article is deepening the understanding on the factors associated to universities' potential for attracting academic talent. To do so, it analyses the staff of Spanish public universities in regards to a set of indicators on academic mobility.

The results of this exploratory study show: (1) the significant influence of the State normative frameworks on universities' capacity to attract non-local academics, even in a decentralized State, where powers relating to higher education have been transferred to regional governments; (2) the positive relationship between size and age of regional higher education systems and their tendency to localism, in absence of a structure of incentives for mobility; and (3) the importance of universities' strategic behavior on the outcomes of their hiring processes.

KEYWORDS Academic mobility; Human resources; Attractiveness; Localism, academic; Inbreeding

INTRODUCCIÓN

Las políticas de recursos humanos académicos son un elemento estratégico de la producción de conocimiento (Bauder, 2015), de ahí que la atracción y la retención de talento representen factores clave para el éxito de las universidades, departamentos, centros de investigación y otras unidades de Investigación y Desarrollo (I+D).

Desde los orígenes medievales de la institución universitaria, la movilidad del profesorado y el intercambio de conocimiento se han considerado valores en sí mismos (Mussetlin, 2004; Kim y Locke, 2010; Bauder, 2015). Pero más allá de este planteamiento existe evidencia empírica que sugiere el impacto positivo de la movilidad en el desempeño académico. Horta (2013) muestra que altos niveles de movilidad, entendida como cambios de afiliación institucional de un profesor a lo largo de su carrera, impactan positivamente en la producción científica. Por su parte, Jonkers y Cruz-Castro (2013) prueban que haber experimentado movilidad internacional se asocia con el establecimiento de co-autorías internacionales y con la publicación en revistas de mayor impacto.

Desde perspectivas diferentes, trabajos clásicos como el de McNeely (1932) defienden que emplear a grandes proporciones de graduados de la propia universidad perjudica el progreso de la institución. Y, más recientemente, Manuel Soler (2001), tomando datos de

varios países europeos, muestra en la prestigiosa *Nature* cómo la endogamia académica¹ correlaciona negativamente con la producción científica nacional.

Siendo la movilidad académica y la capacidad de atracción de las universidades temas tan relevantes, todavía se sabe poco sobre cómo estas están condicionadas por los marcos normativos, los factores regionales y el comportamiento organizacional de las universidades. En este artículo se analiza el caso del Sistema Universitario Español (SUE) para mejorar la comprensión en este terreno. Específicamente, se realiza un análisis exploratorio para responder tres preguntas: 1) ¿en qué grado el marco normativo condiciona el resultado de los procesos de contratación en términos de movilidad del profesorado?; 2) ¿en qué medida factores regionales (como la antigüedad, el tamaño del sistema y políticas regionales) se asocian con diferencias entre comunidades autónomas en términos de atracción de personal de fuera del entorno?, y 3) ¿qué impacto puede tener el comportamiento organizacional de las universidades en su capacidad de atracción?

Para tal fin se realiza un análisis comparativo de los 17 sistemas universitarios regionales con base a una serie de indicadores de movilidad obtenidos de las estadísticas universitarias publicadas anualmente por el Gobierno. Una vez hecho esto, se propone un marco explicativo de las diferencias halladas; el cual interrelaciona los tres niveles mencionados previamente: factores estatales, regionales e institucionales.

España es un caso interesante porque se trata de un Estado descentralizado, donde las competencias en materia de educación superior han sido transferidas a las comunidades autónomas, lo que implica desarrollos legislativos y políticas públicas propias, sistemas universitarios de distinto tamaño y con diversos desarrollos históricos.

Dado que todas las autonomías comparten las mismas “reglas del juego” (el marco normativo y financiero del Estado), un análisis comparativo de esta naturaleza permite abordar si dimensiones regionales y arreglos institucionales se asocian con una mayor o menor capacidad de atracción de profesorado. Dicho de otro modo, este análisis es útil para mejorar el conocimiento sobre qué factores suponen un obstáculo o un facilitador para la atracción de talento.

El artículo se estructura del siguiente modo: Tras esta introducción, la sección 2 incluye el marco teórico de la investigación. La sección 3, por su parte, explica las principales características del SUE en lo referido a la contratación de profesorado y otros aspectos que influyen en ésta. La sección 4 está dedicada a la metodología. La sección 5 muestra y discute los resultados. Y, finalmente, en la sección 6 se ofrecen una serie de conclusiones e implicaciones para las políticas públicas de recursos humanos académicos.

¹ La endogamia académica es un concepto con múltiples definiciones. Genéricamente, se refiere a la situación en la un profesor trabaja en la misma institución en la que estudió. Muchos autores restringen el término, limitando su uso para referirse a aquellos académicos que han trabajado durante toda su carrera en la universidad que les otorgó su titulación. Para conocer más sobre la endogamia académica puede consultarse la obra colectiva editada por Yudkevich, M., Altbach, P. G., & Rumbley (2015) sobre *Academic inbreeding and mobility in higher education: Global perspectives*.

MARCO TEÓRICO

Dada la importancia actual de las universidades como productoras de conocimiento (García, 2018), la movilidad académica se ha estudiado fundamentalmente en relación a sus efectos en la productividad científica, el establecimiento de vínculos y conexiones entre científicos y el progreso en la carrera profesional (contratación y promoción). Por citar algunos ejemplos, autoras como Yudkevich y Sivak (2012) observan relaciones negativas entre endogamia y productividad. Smyth y Mishra (2013) encuentran menores índices H y menor participación en proyectos entre los endogámicos. Y Horta, Veloso y Grediaga (2007) sostienen la existencia de menos conexiones y una orientación más local entre los profesores endogámicos.

Si bien algunos autores no han encontrado una producción científica significativamente mejor de los investigadores móviles frente a los demás (véase, por ejemplo, Wyers y Conrad [1984]), la movilidad de investigadores entre países, y entre sectores productivos, es habitualmente percibida como una oportunidad de mejorar habilidades y establecer conexiones (Corley *et al.*, 2017).

A pesar de esta importancia, no disponemos de un cuerpo teórico consolidado sobre cómo los marcos normativos y las características institucionales condicionan la movilidad laboral del profesorado universitario. Sin embargo, sí hay investigaciones previas que sirven de guía de este estudio exploratorio.

Marco normativo y autonomía universitaria

Los resultados de los procesos de contratación de las universidades se relacionan con el modelo de gobernanza. La gobernanza es un tema estudiado con profusión en la literatura sobre educación superior (véase: Van Vught, 1995; Sporn, 1999; Braun, 2001; Neave, 2003; Ordorika, 2014). Es destacable la obra de Clark (1993), que define tres modelos de universidades: las controladas por el Estado, las gobernadas por la comunidad académica y las orientadas al mercado. Más recientemente, Whitley (2012) propone cuatro tipos ideales de instituciones universitarias en base a su autonomía y autoridad en lo relativo a cuatro dimensiones, entre las que se encuentra la del reclutamiento de académicos. De menor a mayor autoridad y autonomía, clasifica las universidades en: *Hollow*, *State-contracted*, *State-chartered* y *Private portfolio* (Whitley, 2012: 498). Por su parte, Paradeise, Reale y Goastellec (2009) enfatizan la relevancia de la gobernanza contraponiendo el modelo de las universidades nórdicas (caracterizado por la elevada autonomía) frente al existente en los países del sur de Europa; donde el Estado tiene una influencia mayor en aspectos regulativos, financieros, etc.

Desde esta literatura, cabría esperar que mayor autonomía universitaria en aspectos como la contratación, las condiciones salariales, etc. derivase en resultados diversos de

políticas de contratación. Mientras, menor autonomía se plasmaría en resultados de procesos de contratación más homogéneos. Asimismo, en contextos de gobernanza multinivel con alta autonomía de los gobiernos sub-nacionales sería esperable encontrar diferencias entre regiones asociadas a distintas políticas sub-nacionales.

Factores institucionales

Empleando el marco analítico de la “dependencia de los recursos” (Pfeffer y Salancik 1978; Pfeffer, 1982), las universidades son altamente dependientes del contexto social y se hallan sujetas a las demandas de éste. No obstante, también poseen capacidad para actuar estratégicamente (Gornitzka, 1999).

Por otro lado, desde una perspectiva neo-institucionalista, es esperable que las organizaciones busquen amoldarse a las normas y valores del entorno, y asimismo, tiendan a la inercia. Aquí jugarían un papel destacado las dinámicas de resistencia al cambio surgidas desde dentro de las propias organizaciones (March y Olsen, 1989).

Una tercera vía de análisis es la teoría de la *path dependence* (Levi, 1997; Pierson, 2000). Según ésta, las decisiones tomadas en momentos clave del pasado son difícilmente reversibles y condicionan de modo significativo las decisiones futuras. Desde estas perspectivas, resultaría difícil que se produjesen cambios radicales, a lo largo del tiempo, en las políticas de recursos humanos tanto a nivel de los gobiernos como al de las universidades. No obstante, podrían darse casos en que regiones y/o instituciones específicas se apartasen del patrón común.

Finalmente, desde una cuarta aproximación, se pone de manifiesto que la capacidad de atracción de talento de una universidad tiene que ver con su “atractivo”. Por ejemplo, Lepori, Seeber y Bonaccorsi (2015), en su estudio reciente sobre movilidad en la universidad europea, muestran empíricamente que la reputación de la institución y su orientación investigadora (en detrimento de la docente) son predictores en su capacidad de atracción de profesorado internacional. Siendo esto así, sería esperable encontrar diferencias significativas en los resultados de los procesos de contratación entre universidades ubicadas en el mismo país/región.

EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL: MARCO NORMATIVO, SISTEMA DE CONTRATACIÓN Y GOBERNANZA

El marco normativo del SUE se caracteriza por dos elementos relevantes: por un lado, el proceso de descentralización derivado de la aprobación de la Constitución, y, por el otro, la transferencia de competencias en materia de educación a las comunidades autónomas.

La Constitución española, promulgada en el año 1978, recoge en su Título VIII la ordenación territorial del Estado en comunidades autónomas (descentralización). A este hecho, se le agrega el proceso de transferencia de competencias en educación superior que se lleva a cabo en años sucesivos.

Como resultado, las universidades españolas se rigen por normativas generales de carácter estatal; donde cabe destacar la Ley de Universidades en vigor² y la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación³. Estas normativas determinan aspectos clave del funcionamiento de los centros universitarios y las carreras profesionales de los académicos, como pueden ser: las categorías laborales del Personal Docente e Investigador (PDI), los procesos de contratación y promoción académica, el reconocimiento de méritos investigadores (a través del sistema de los llamados sexenios de investigación)⁴, etc. Por su parte, los centros universitarios dependen directamente de la comunidad autónoma en la que se hallan radicadas. Las comunidades autónomas tienen potestad para aprobar sus propios desarrollos legislativos. Asimismo, se encargan de la financiación de sus universidades, así como de otros aspectos críticos como el mapa de titulaciones de la comunidad o la creación de nuevos centros.

En lo referido específicamente a la selección y la contratación de profesorado, España ha tenido en las últimas cuatro décadas hasta cuatro sistemas distintos de reclutamiento de profesorado universitario, mismas que cubren los principales modelos existentes en el mundo: centralizado en el Estado/descentralizado en las universidades y, a su vez, caracterizados por una sola fase o por procesos en dos fases⁵.

² Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786> Accedido el 31 de diciembre de 2018.

³ Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-9617> Accedido el 31 de diciembre de 2018.

⁴ Los sexenios de investigación son complementos de productividad que pueden ser solicitados por los profesores de las universidades españolas y los científicos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Este complemento se obtiene tras la evaluación positiva del desempeño investigador del solicitante en el periodo evaluado (seis años). Esta evaluación es llevada a cabo por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI). La obtención de un sexenio de investigación lleva aparejado, además del complemento salarial, un reconocimiento de la labor investigadora del solicitante. Un profesor del SUE o científico del CSIC puede obtener hasta seis sexenios de investigación a lo largo de su carrera. Estos son acumulativos; es decir, cada nuevo sexenio obtenido se acumula a los anteriores (aumentando la remuneración del profesor) y el complemento derivado del mismo se sigue recibiendo hasta la jubilación.

⁵ El modelo pre-constitucional (vigente hasta 1983) se caracterizaba por una única fase de exámenes centralizados a nivel nacional, donde el éxito implicaba la obtención de una plaza con condición de funcionario en una universidad del sistema.

Posteriormente, la Ley de Reforma Universitaria, aprobada en un parlamento con mayoría absoluta del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) introdujo, entre otros, dos elementos que conviene destacar en este apartado: en primer lugar, el establecimiento de dos categorías de profesorado funcionario (Catedrático de Universidad y, adicionalmente, Profesor Titular de Universidad) mas una serie de figuras de profesorado temporal (Profesor Ayudante y Profesor Asociado); en segundo lugar, un modelo de selección del profesorado descentralizado en las propias universidades, en el cual se prescinde de los exámenes nacionales en favor de tribunales de evaluación locales controlados por los departamentos (es decir, con presencia mayoritaria de miembros de la universidad en la que se convoca la plaza, aunque con presencia de profesores de otras instituciones).

En el año 2007, con un gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), se aprueba la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU)⁶. Esta reforma legislativa introduce el actual modelo de contratación de profesorado, el cual se caracteriza por la existencia de dos fases: en la primera, el profesor ha de presentar ante ANECA su solicitud de acreditación⁷. La ANECA examina los méritos del candidato y emite una evaluación favorable o desfavorable. En caso de ser acreditado, el candidato puede entonces presentarse a procesos de selección en universidades, caracterizados por la existencia de un tribunal cuya mayoría de miembros pertenece a la universidad convocante.

En el modelo de acreditaciones no hay un número máximo de las mismas (como sí sucedía en el sistema anterior). Por consiguiente, puede darse la situación de que haya muchos más individuos acreditados que plazas vayan a convocarse en los próximos años. A modo ilustrativo, cabe destacar que en 2014 el 64% de los solicitantes de la acreditación de Profesor Titular y el 70% de los de Catedrático obtuvieron una evaluación positiva (ANECA, 2015).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432> Accedido el 31 de diciembre de 2018.

En el año 2001, se publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE) la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), aprobada, en esta ocasión, bajo los auspicios de un gobierno apoyado parlamentariamente por una mayoría absoluta del Partido Popular (conservador). La LOU crea un sistema de acceso a las plazas permanentes funcionariales que se conoce como “habilitaciones nacionales”. Este sistema se articula en dos fases: en la primera, los candidatos deben alcanzar la habilitación. La obtención de la misma se deriva de la superación de un examen, centralizado a nivel nacional, ante un tribunal designado completamente por sorteo. Una vez habilitado, el candidato está en disposición de presentarse a los concursos (de Profesor Titular o Catedrático, en función del tipo de habilitación obtenida) que cada universidad convoque. En otras palabras, un candidato sólo puede presentarse a una plaza convocada por una universidad X tras haber sido habilitado a nivel nacional. Un elemento importante de este sistema es que habilitaciones había un número máximo de estas; o sea, que los candidatos competían entre sí por un número limitado de habilitaciones disponibles.

Adicionalmente a este nuevo sistema de selección del profesorado en dos fases, la LOU introdujo dos novedades destacables: por un lado, la creación de dos nuevas figuras de profesorado: Profesor Contratado Doctor (plaza permanente; similar a la de Profesor Titular de Universidad, pero sin naturaleza funcional) y Profesor Ayudante Doctor (temporal). El texto de la LOU puede consultarse aquí: Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515> Accedido el 31 de diciembre de 2018.

Por el otro lado, la LOU sienta las bases para la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Como recoge su sitio web, la ANECA: “es el órgano de evaluación de la calidad de la educación superior de alcance nacional encargado de realizar actividades de evaluación, certificación y acreditación, del sistema universitario español con el fin de su mejora continua y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. Recuperado de: <http://www.aneca.es/ANECA/Presentacion> Accedido el 02 de enero de 2019.

⁶ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786> Accedido el 02 de enero de 2019.

⁷ Existen acreditaciones a diversas figuras: Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor de Universidad Privada, Profesor Titular de Universidad y Catedrático de Universidad. Además de la ANECA, en España existen otras agencias de acreditación de carácter regional. Las agencias regionales tienen la potestad de conceder acreditaciones para algunas figuras (entre las que no se incluyen las de profesor funcionario: Profesor Titular y Catedrático). Estas acreditaciones sólo son válidas para el acceso a plazas en universidades de la comunidad autónoma en cuestión.

En definitiva, el modelo de selección en vigor implica, en primer lugar, la superación de una evaluación externa a las universidades consistente en el envío de los méritos relevantes por parte del candidato a la agencia evaluadora, en un procedimiento de varios meses de duración (acreditación); en segundo lugar, la participación en concursos celebrados en la universidad que convoca la plaza⁸.

El sistema actual es coherente con lo que ha ocurrido la mayor parte del tiempo (1983-2001 y 2007- actualidad); las decisiones de contratación están muy ligadas al control de los departamentos universitarios.

Más allá del sistema de selección, la gobernanza universitaria del SUE también impacta en las políticas de recursos humanos académicos. En España, los departamentos tienen un poder limitado en lo relativo a la convocatoria de nuevas plazas. Éstas, singularmente las permanentes, son aprobadas por el Rectorado de la universidad y no por los centros o los departamentos. A su vez, los rectores son elegidos por sufragio universal ponderado de la comunidad académica (personal docente e investigador, personal de administración y servicios, y estudiantado). Esta conjunción de intereses deriva en procesos políticos y de negociación complejos entre rectorados y departamentos en lo relativo a los procesos de contratación y promoción.

Asimismo, los cargos académicos (dirección de departamento, decanato de facultad, dirección de escuela universitaria, etc.) son elegidos en procesos electorales donde los candidatos han de ser miembros permanentes de la unidad en cuestión. Así, cada nuevo profesor permanente que se incorpora puede, potencialmente, alterar en algún punto las relaciones de poder pre-existentes en la unidad de la que se trate (departamento, escuela, facultad, etc.).

DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio exploratorio se fundamenta en las Estadísticas Universitarias de España, publicadas anualmente por la Secretaría General de Coordinación y Seguimiento Universitario, del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Se emplean indicadores relativos a: proporción de PDI que trabaja en la comunidad autónoma en la que ha leído la tesis doctoral, proporción de PDI que trabaja en la universidad en la que ha leído la tesis, proporción de PDI extranjero y proporción de nuevos doctores extranjeros; todos ellos desagregados a nivel autonómico. Adicionalmente, se emplea el porcentaje de PDI extranjero y de nuevos doctores internacionales por universidad⁹.

⁸ Es conveniente señalar, adicionalmente, que en determinados casos (en función de los méritos), los candidatos procedentes de terceros países pueden ser contratados por una universidad española sin necesidad de someterse al proceso de acreditación.

⁹ Algunos de estos indicadores presentan ciertas limitaciones a la hora de analizar las dinámicas de atracción y reclutamiento de académicos en los sistemas universitarios regionales, como se discute en la sección de resultados.

MOVILIDAD LABORAL DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA

El 87,4% del profesorado doctor en universidades públicas presenciales españolas trabaja en la misma comunidad autónoma en la que ha defendido su tesis doctoral. Y el 73,4% lo hace específicamente en la misma universidad donde se doctoró (tabla 1). Los altos valores de profesorado formado en la propia comunidad autónoma y en la misma universidad reflejan un marco general (normativa de contratación, sistema retributivo, modelo de gobernanza universitaria, entre otros) que no incentiva significativamente la movilidad del profesorado. Sin embargo, las diferencias entre algunas comunidades autónomas ponen de manifiesto la importancia de desagregar el análisis a nivel regional.

Tabla 1. Profesorado en universidades públicas presenciales doctorado en la misma comunidad autónoma/universidad donde trabaja (2016-2017)

	% PDI que trabaja en la comunidad autónoma en la que ha leído la tesis	% PDI que trabaja en la universidad en la que ha leído la tesis
Castilla, La Mancha	49,1	49,1
Navarra, Comunidad Foral de	60,3	49,9
Rioja, La	62,3	62,3
Baleares, Islas	65,9	65,9
Extremadura	71,6	71,6
Cantabria	77,0	77,0
Murcia, Región de	77,6	72,2
Aragón	79,0	79,0
Galicia	82,0	53,0
Castilla y León	82,7	75,2
Asturias, Principado de	84,4	84,4
TOTAL	87,4	73,4
Madrid, Comunidad de	88,7	66,0
Andalucía	91,5	75,6
Comunidad Valenciana	92,8	84,4
País Vasco	93,1	91,6
Canarias	93,5	91,7
Cataluña	94,4	69,9

Fuente: Estadística del personal de Universidades (EPU).

Su elección deriva de la disponibilidad de datos publicados por el Ministerio. Ahora bien, a pesar de esta cuestión, los indicadores disponibles sí permiten capturar adecuadamente dimensiones de importancia capital para la mejora del conocimiento sobre los modelos de recursos humanos y las políticas públicas de atracción de talento.

La relación entre el grado de desarrollo de los sistemas universitarios y la atracción de profesorado externo

Un primer análisis a este respecto consiste en caracterizar los sistemas universitarios de las comunidades autónomas con menores y mayores tasas de profesorado “local”. Las cuatro autonomías con menor porcentaje de profesorado doctor formado en la propia comunidad autónoma son: Castilla, La Mancha (49,1%); Comunidad Foral de Navarra (60,3%); La Rioja (62,3%) e Islas Baleares (65,9%).

Tabla 2. Sistemas universitarios regionales con menos profesorado “local”

Comunidad Autónoma	Nombre de la universidad	Tipo de titularidad	Año de fundación
Baleares, Islas	Universidad de las Islas Baleares	Pública	1.978
Castilla, La Mancha	Universidad de Castilla la Mancha	Pública	1.985
Navarra, Comunidad Foral de	Universidad de Navarra	Privada	1.952
	Universidad Pública de Navarra	Pública	1.987
Rioja, La	Universidad de la Rioja	Pública	1.992
	Universidad Internacional de La Rioja	Privada (no presencial)	2.008

Estas cuatro comunidades comparten varias características relevantes en este punto: sus sistemas universitarios son de tamaño moderado, es decir, están compuestos por una o, a lo sumo, dos universidades; sólo tienen una universidad pública, y todas estas universidades públicas son jóvenes, pues han sido creadas en los últimos cuarenta años (véase tabla 2).

Del otro lado, aparecen las comunidades autónomas con mayores porcentajes de profesorado doctorado en universidades de la propia región. Las autonomías con valores superiores a la media estatal son: Cataluña (94,4%); Canarias (93,5%); País Vasco (93,1%); Comunidad Valenciana (92,8%); Andalucía (91,5%), y Comunidad de Madrid (88,7%).

Los sistemas universitarios de estas autonomías también comparten elementos comunes entre sí: son sistemas con múltiples universidades, públicas y privadas; asimismo, cuentan con al menos una institución de más de cincuenta años de antigüedad.

Puede observarse así cómo los sistemas universitarios regionales más “consolidados”, con diversidad de centros e instituciones antiguas (véase tabla 3), en un contexto como el español, tienden a lo que podría denominarse la “reproducción regional” del profesorado. Es decir, un modelo en el que las universidades contratan fundamentalmente a doctores de la propia institución o de sus vecinas más próximas.

Tabla 3. Sistemas universitarios regionales con más profesorado “local”

Comunidad Autónoma	Número de universidades de titularidad pública	Número de universidades de titularidad privada	Año de fundación de la universidad más antigua de la comunidad autónoma
Andalucía	10	1	1505 (Universidad de Sevilla)
Canarias	2	2	1927 (Universidad de La Laguna)
Cataluña	8 (1 no presencial, Universitat Oberta de Catalunya)	4	1450 (Universidad de Barcelona)
Comunidad Valenciana	5 (1 no presencial, Universidad Internacional de Valencia)	4	1499 (Universidad de Valencia)
Comunidad de Madrid	8 (2 no presenciales, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Internacional Menéndez Pelayo)	9	1499 (Universidad Complutense de Madrid)
País Vasco	1	2	1886 (Universidad de Deusto)

Comparando el primer grupo de sistemas universitarios regionales con el segundo pueden observarse modelos diferentes de reclutamiento de personal docente e investigador. Los sistemas más jóvenes han captado grandes cantidades de doctores “de fuera”; mientras, los sistemas más consolidados se han nutrido sobre todo de académicos “locales” y, singularmente, doctorados por la propia universidad.

La pregunta que se deriva de este hecho es, por tanto, si los sistemas universitarios regionales jóvenes estarán tendiendo o no a modelos de reclutamiento similares a los que se han dado en los sistemas regionales más “consolidados”.

Para responder con certeza a esta pregunta sería necesario contar con los datos sobre el centro de doctorado de los profesores contratados por las universidades de estas comunidades autónomas en los últimos años. De este modo, podría calcularse qué proporción del profesorado contratado en épocas recientes se ha formado en la propia región, y que proporción proviene de otros entornos. Desafortunadamente, estos datos no están disponibles.

Un modo imperfecto de analizar esta tendencia es observar cómo ha evolucionado en los últimos cursos académicos el porcentaje de profesorado que se ha doctorado en la comunidad autónoma en la que trabaja. Los datos de la Secretaría General de Coordinación y Seguimiento Universitario permiten realizar este análisis desde el curso 2013-2014 hasta el 2016-2017.

En este periodo de tiempo, el porcentaje de personal académico doctorado en una universidad de la región donde trabaja, y en la misma universidad, ha variado del modo que recoge la tabla 4:

Tabla 4. Evolución de la proporción de profesorado “local” en universidades públicas presenciales (2013-2014, 2016-2017)

	% PDI que trabaja en la comunidad autónoma en la que ha leído la tesis	% PDI que trabaja en la universidad en la que ha leído la tesis
Extremadura	-12,3	-12,3
Canarias	-2,9	-4,5
Galicia*	-2,5	-10,1
Asturias, Principado de	-0,6	-0,6
Balears, Islas	-0,1	-0,1
Castilla y León	0,0	0,1
Andalucía	0,1	0,1
TOTAL	0,3	0,4
Comunidad Valenciana	0,4	0,3
Madrid, Comunidad de	0,4	1,1
Aragón	0,7	0,7
Cantabria	1,0	1,0
Castilla, La Mancha	1,0	1,0
Cataluña	1,1	5,8
Murcia, Región de	1,2	1,2
Navarra, Comunidad Foral de	2,1	2,7
Rioja, La	6,7	6,7
País Vasco**

Fuente: Estadística del personal de Universidades (EPU).

*El dato de Galicia no incluye la Universidad de Santiago de Compostela, que no facilitó la información.

**No hay datos para el periodo 2013-2014.

De las cuatro comunidades autónomas con menor porcentaje de doctores “locales”, este valor ha aumentado, con respecto al curso 2013-2014, en tres de ellas: La Rioja (6,7%); Navarra (2,1%); Castilla, La Mancha (1%), y se ha mantenido estable en las Islas Baleares (-0,1%).

Aunque los datos disponibles no permiten acometer un análisis concluyente, podría apuntarse una cierta tendencia al localismo. Las universidades jóvenes se habrían nutrido en una primera fase de crecimiento y desarrollo de doctores no “locales”. Sin embargo, con el transcurrir de los años, habrían comenzado a egresar a sus propios doctores. Así, habrían ido modificando su modelo de reclutamiento, promoviendo la incorporación de candidatos internos.

La comparación de los sistemas regionales más “consolidados” y los más jóvenes permite teorizar un modelo de evolución de estos. Bajo un marco normativo e institucional como el del Estado español, descrito en apartados anteriores, los sistemas universitarios regionales

tienden al establecimiento de modelos de reclutamiento con un importante componente de contratación local. Por tanto, cabe esperar que, en ausencia de una estructura de incentivos a la movilidad, los sistemas regionales más “jóvenes” asimilen los patrones de los más “consolidados” en términos de proporción de profesorado doctorado en universidades de la propia comunidad autónoma y, singularmente, de la misma universidad.

Reclutamiento de profesorado extranjero en la universidad española, ¿cuestión estatal, regional o institucional?

Otra dimensión desde la que analizar la movilidad académica en los sistemas universitarios es la relativa a la incorporación de profesorado internacional. El indicador posiblemente más adecuado para tal fin es el de porcentaje de profesorado doctorado por una universidad extranjera. La Secretaría General de Coordinación y Seguimiento no dispone de y/o no publica estos datos en sus estadísticas universitarias. Sin embargo, sí facilita información relativa al profesorado extranjero por universidad. En este artículo se usa el porcentaje de profesorado extranjero como sustitutivo de ese otro indicador.

Tabla 5. Profesorado total y de nacionalidad no española en universidades públicas (2016-2017)

	PDI Total	PDI Extranjero	% PDI extranjero
Cataluña	18586	868	4,7
Baleares, Islas	1410	33	2,3
Madrid, Comunidad de	16917	385	2,3
TOTAL (universidades públicas españolas)	102297	2120	2,1
Comunitat Valenciana	11668	167	1,4
Castilla, La Mancha	2383	34	1,4
Cantabria	1359	19	1,4
Andalucía	17121	238	1,4
País Vasco	4464	62	1,4
Asturias, Principado de	2076	26	1,3
Castilla y León	6314	79	1,3
Estado	1217	15	1,2
Murcia, Región de	3328	41	1,2
Galicia	5193	56	1,1
Canarias	3283	34	1,0
Aragón	3768	38	1,0
Rioja, La	452	4	0,9
Extremadura	1873	15	0,8
Navarra, Comunidad Foral de	885	6	0,7

Fuente: Estadística del personal de Universidades (EPU).

Conviene explicitar que el porcentaje de profesorado “extranjero” presenta, al menos, dos limitaciones: por un lado, incluye como profesorado internacional a personas de nacionalidad distinta a la española pero que se han formado en universidades del Estado español. Y, por el otro, no reconoce la internacionalización del profesorado español que obtuvo su doctorado en una institución foránea. No obstante, es un indicador con la validez necesaria para establecer patrones de internacionalización en las comunidades autónomas y sus universidades.

Como puede comprobarse en la tabla 5, los sistemas universitarios regionales en España atraen una proporción muy limitada de profesorado extranjero. Las universidades públicas españolas tienen sólo un 2,1% de profesorado de otras nacionalidades. Sólo tres comunidades autónomas superan este valor: Comunidad de Madrid (2,3%); Islas Baleares (2,3%), y Cataluña (4,7%). De estos datos se desprende que, actualmente, la atracción e incorporación de personal foráneo no constituye una prioridad para los actores implicados en la creación e implementación de políticas públicas de recursos humanos académicos.

Con relación a este marco (caracterizado por la gobernanza multinivel: legislación general estatal y descentralización de la enseñanza universitaria en las comunidades autónomas), emerge la pregunta de si las universidades emplean su autonomía para desarrollar modelos de atracción abiertos a nivel internacional.

La tabla 6 ofrece los datos relativos a PDI total, PDI de nacionalidad española y PDI extranjero en cada una de las universidades públicas del Estado. En términos generales, la capacidad de atracción de académicos extranjeros es muy limitada en las universidades del SUE.

Sin embargo, existen instituciones universitarias con una proporción de profesorado internacional significativamente superiores al valor total del Estado. Todas ellas se ubican en Cataluña y la Comunidad de Madrid. Esto da cuenta de la importancia de los factores regionales en la capacidad de atracción de talento de las universidades. En un Estado descentralizado, como es el caso de España, estos factores tienen que ver no sólo con el ecosistema de I+D e innovación, empresarial, etc.; sino también con la posibilidad de los gobiernos autonómicos de desarrollar sus propias estrategias de I+D y diseñar e implementar programas y políticas públicas de educación superior y ciencia. Piénsese, por ejemplo, en la iniciativa del Gobierno de la Generalitat de Catalunya de crear la fundación ICREA, que promueve, precisamente, la atracción de científicos de alto nivel a universidades y centros de investigación catalanes.

Ahora bien, más allá del nivel autonómico, las universidades poseen características que las hacen más o menos atractivas a potenciales candidatos (prestigio, posicionamiento en los *rankings* internacionales, instalaciones y equipamientos, reputación de la ciudad en que se encuentra el campus, etc.) y, asimismo, pueden adoptar diversos comportamientos en respuesta al ambiente normativo e institucional. A ese respecto, resulta interesante

analizar los patrones de atracción de profesorado internacional de centros ubicados en la misma comunidad autónoma.

En Cataluña, una universidad emplea un porcentaje de profesorado extranjero casi siete veces mayor que el valor estatal y también significativamente mayor que el resto de centros de la comunidad autónoma: la Universidad Pompeu Fabra (14,5%). En la Comunidad de Madrid, a su vez, también se observan diferencias entre universidades. Un elemento relevante, a este respecto, es que las cinco universidades del SUE con mayor proporción de profesorado internacional son instituciones de nueva creación: Pompeu Fabra (1990), Carlos III de Madrid (1989), Autónoma de Barcelona (1968), Girona (1991) y Politécnica de Cataluña (1971).

Los datos ofrecidos en la tabla 6 responden a la situación actual; es decir, no permiten conocer cómo está evolucionando el modelo de atracción de talento de cada universidad¹⁰.

Tabla 6. Profesorado según nacionalidad en universidades públicas (2016-2017)

	PDI total	PDI España	PDI Extranjero	% PDI Extranjero
Pompeu Fabra	1338	1144	194	14,5
Carlos III de Madrid	1555	1463	92	5,9
Autónoma de Barcelona	4328	4124	204	4,7
Girona	1536	1464	72	4,7
Politécnica de Catalunya	2780	2668	112	4,0
Rovira i Virgili	1757	1689	68	3,9
Barcelona	5688	5488	200	3,5
Rey Juan Carlos	1780	1720	60	3,4
Autónoma de Madrid	2742	2664	78	2,8
Pablo de Olavide	1086	1058	28	2,6
Granada	3536	3451	85	2,4
Illes Balears (Les)	1410	1377	33	2,3
Salamanca	2272	2223	49	2,2
TOTAL	102297	100177	2120	2,1
Complutense de Madrid	6216	6104	112	1,8
Alicante	2201	2163	38	1,7
Las Palmas de Gran Canaria	1626	1600	26	1,6
Politécnica de València	2689	2647	42	1,6
Lleida	1159	1141	18	1,6
Jaume I de Castellón	1288	1269	19	1,5
Castilla-La Mancha	2383	2349	34	1,4

¹⁰ Más allá del dato de *stock*, sería útil si las universidades contratan ahora un mayor o menor porcentaje de profesores extranjeros que hace unos años.

Cantabria	1359	1340	19	1,4
País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	4464	4402	62	1,4
València (Estudi General)	4328	4269	59	1,4
Politécnica de Cartagena	615	607	8	1,3
Vigo	1573	1553	20	1,3
Oviedo	2076	2050	26	1,3
Nacional de Educación a Distancia	1217	1202	15	1,2
Murcia	2713	2680	33	1,2
León	925	914	11	1,2
Málaga	2478	2450	28	1,1
Sevilla	4449	4400	49	1,1
Cádiz	1574	1557	17	1,1
A Coruña	1493	1477	16	1,1
Córdoba	1407	1392	15	1,1
Zaragoza	3768	3730	38	1,0
Burgos	803	795	8	1,0
Alcalá	1713	1696	17	1,0
Santiago de Compostela	2127	2107	20	0,9
Politécnica de Madrid	2911	2885	26	0,9
La Rioja	452	448	4	0,9
Extremadura	1873	1858	15	0,8
Miguel Hernández de Elche	1162	1153	9	0,8
Almería	805	799	6	0,7
Jaén	948	941	7	0,7
Pública de Navarra	885	879	6	0,7
La Laguna	1657	1649	8	0,5
Valladolid	2314	2303	11	0,5
Huelva	838	835	3	0,4

Fuente: Estadística del personal de Universidades (EPU).

Atracción internacional de jóvenes investigadores

Finalmente, dado que una de las misiones fundamentales de la universidad es formar a jóvenes investigadores, el análisis de la movilidad en el SUE requiere explorar la capacidad de atracción de doctorandos. La estadística de tesis de doctorales desagrega el número total de éstas aprobadas (en el año 2017) por nacionalidad del autor. La tabla 7 establece dos categorías: doctor de nacionalidad española y de otras nacionalidades. Esta muestra que el 24,2% de las tesis doctorales defendidas en universidades públicas tienen un autor de nacionalidad distinta a la española.

No obstante, es procedente señalar que la proporción de nuevos doctores de nacionalidad no española varía considerablemente entre autonomías. Siete de ellas no alcanzan el 15% de nuevos doctores extranjeros, mientras que las tres más internacionalizadas en este indicador doblan ese porcentaje: Extremadura (45,7%), Cataluña (35,0%) y Castilla y León (30,3%).

Tabla 7. Tesis doctorales aprobadas en universidades públicas españolas por comunidad autónoma y nacionalidad del investigador (2017)

	Total	España	Otras	% extranjeros
Extremadura	311	169	142	45,7
Cataluña	2850	1853	997	35,0
Castilla y León	674	470	204	30,3
Baleares, Islas	102	75	27	26,5
Madrid, Comunidad de	3615	2707	908	25,1
TOTAL (universidades públicas)	15412	11675	3737	24,2
Comunidad Valenciana	1864	1467	397	21,3
Andalucía	2672	2108	564	21,1
Galicia	637	517	120	18,8
País Vasco	624	521	103	16,5
Cantabria	163	137	26	16,0
Aragón	337	285	52	15,4
Asturias, Principado de	300	256	44	14,7
Castilla, La Mancha	114	98	16	14,0
Navarra, Comunidad Foral de	118	102	16	13,6
Canarias	328	285	43	13,1
Universidades del Estado	186	162	24	12,9
Murcia, Región de	473	421	52	11,0
Rioja, La	44	42	2	4,5

Fuente: Estadística de tesis doctorales.

Con datos desagregados a nivel de universidades vuelve a ponerse en evidencia la importancia de los factores institucionales. Como puede concluirse de la tabla 8, la proporción titulados extranjeros varía significativamente entre universidades ubicadas en la misma comunidad autónoma. Así, se comprueba que, dentro de un mismo ambiente normativo y socio-económico los actores se desempeñan de modo diverso, en función de sus propias políticas y características (nivel de financiación, equipamientos e instalaciones, reputación, etc.).

Tabla 8. Tesis doctorales aprobadas en universidades públicas españolas por nacionalidad del investigador (2017)

	Total	España	Otras	% otras
Pompeu Fabra	213	103	110	51,6
Politécnica de Catalunya	337	169	168	49,9
Extremadura	311	169	142	45,7
Carlos III de Madrid	176	97	79	44,9
Salamanca	361	228	133	36,8
Pablo de Olavide	129	83	46	35,7
Almería	91	59	32	35,2
Autónoma de Barcelona	837	559	278	33,2
Rovira i Virgili	244	164	80	32,8
Barcelona	994	678	316	31,8
Alcalá	450	321	129	28,7
Alicante	231	165	66	28,6
Huelva	93	67	26	28,0
Politécnica de València	428	310	118	27,6
Politécnica de Madrid	398	289	109	27,4
Granada	680	498	182	26,8
Illes Balears	102	75	27	26,5
TOTAL (universidades públicas)	15.412	11.675	3.737	24,2
Santiago de Compostela	283	215	68	24,0
Complutense de Madrid	1.263	961	302	23,9
Autónoma de Madrid	1.041	796	245	23,5
Valladolid	153	118	35	22,9
León	105	81	24	22,9
Burgos	55	43	12	21,8
Jaume I de Castellón	190	149	41	21,6
València (Estudi General)	715	570	145	20,3
Lleida	129	103	26	20,2
Girona	96	77	19	19,8
Córdoba	181	146	35	19,3
Politécnica de Cartagena	68	55	13	19,1
Sevilla	769	630	139	18,1
País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	624	521	103	16,5
Las Palmas de Gran Canaria	99	83	16	16,2
Jaén	124	104	20	16,1
Cantabria	163	137	26	16,0
Vigo	183	154	29	15,8
Zaragoza	337	285	52	15,4

Rey Juan Carlos	287	243	44	15,3
Oviedo	300	256	44	14,7
Castilla, La Mancha	114	98	16	14,0
Cádiz	244	210	34	13,9
Málaga	361	311	50	13,9
Pública de Navarra	118	102	16	13,6
A Coruña	171	148	23	13,5
Nacional de Educación a Distancia (UNED)	175	154	21	12,0
La Laguna	229	202	27	11,8
Murcia	405	366	39	9,6
Miguel Hernández de Elche	300	273	27	9,0
La Rioja	44	42	2	4,5

Fuente: Estadística de tesis doctorales.

CONCLUSIONES

El personal docente e investigador es la pieza esencial para el buen funcionamiento de la universidad. Por eso, la movilidad de los académicos y la capacidad de atracción de talento de las instituciones universitarias ha suscitado el interés de numerosos investigadores del ámbito de la educación, la economía, la sociología y las políticas públicas.

El análisis del caso español es singularmente relevante para el avance del conocimiento en este campo de estudio. La descentralización en materia educativa del Estado español permite examinar cómo, bajo un marco normativo general¹¹ (el establecido a nivel estatal) las políticas públicas y características de cada comunidad autónoma se asocian con distintas dinámicas de movilidad académica. Asimismo, la comparación entre universidades que operan en la misma comunidad da cuenta de la importancia del comportamiento estratégico de las organizaciones en los resultados de sus procesos de contratación.

Dentro de ese marco analítico, los resultados obtenidos y mostrados en este artículo permiten extraer una serie de conclusiones. El marco normativo, institucional y financiero español no ha generado una estructura de incentivos que incite a las universidades a participar activamente el “mercado” de recursos humanos académicos. Por el contrario, promueve que las universidades se nutran fundamentalmente de doctores formados en la misma región y, significativamente, en sus propias aulas.

Da buena cuenta ello que los porcentajes más altos de España en profesorado egresado por la misma comunidad autónoma, y algunos de los más altos por la propia universidad, se den en comunidades autónomas que poseen lo que en este artículo se ha descrito operativamente como “sistemas universitarios regionales más consolidados” (varias universidades y, al menos una de ellas con más de cincuenta años de antigüedad).

¹¹ Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades; Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, etc.

Por otro lado, el hecho de que haya comunidades autónomas con proporciones significativamente más bajas de profesorado con doctorado en una universidad de la propia región debe analizarse con prudencia. Aunque los datos disponibles no permiten concluir con claridad, es plausible que estos datos tengan más que ver con un proceso histórico que con una política autonómica o un comportamiento estratégico de las universidades en favor de la atracción de talento externo. De este modo, las universidades jóvenes, en sus primeros años de existencia se habrían nutrido necesariamente de doctores externos. Y, años más tarde, habrían comenzado a egresar doctores, modificando su patrón de contratación externa hacia un modelo más localista.

Adicionalmente a lo anterior, las grandes diferencias entre algunas universidades (incluso entre algunas situadas en la misma comunidad autónoma) en indicadores como la proporción de profesorado internacional señalan la importancia de los atributos y el comportamiento estratégico de las instituciones universitarias. Incluso en un marco no incentivador de la movilidad, los centros pueden implementar estrategias que les permitan mejorar su participación en el “mercado” internacional.

Las implicaciones para la política pública de este trabajo pueden resumirse brevemente. La movilidad laboral es valorada por la comunidad académica como un valor en sí mismo; un valor relacionado con la concepción que los académicos tienen de la ciencia y la actividad científica. Asimismo, la literatura evidencia la relación de la movilidad con la mejora del capital humano, el establecimiento de conexiones entre investigadores y, en algunos casos, con la producción científica. En un contexto de competitividad creciente a nivel internacional, sería positivo que los gobiernos central y autonómicos, así como otros organismos (Agencia Estatal de Investigación [AEI], Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]), promoviesen la movilidad en un doble sentido. Por un lado, implementando políticas que mejoren la capacidad de atracción de las universidades, dotando de mayor peso a la movilidad en las actividades evaluativas, etc. Y, por el otro, favoreciendo la movilidad nacional e internacional de los jóvenes doctores; de tal modo que experimenten diversos modelos organizativos, sistemas de gobernanza, formas de organización del trabajo, aproximaciones, visiones, etc.

En el contexto del Estado, varias iniciativas en esta materia suelen considerarse casos de éxito, como son la creación de las fundaciones ICREA (Cataluña) e Ikerbasque (País Vasco). Asimismo, la participación de España en programas europeos como los Marie Skłodowska Curie suponen un incentivo positivo a las universidades.

Finalmente, en lo relativo a la investigación futura, los resultados aquí expuestos permiten concluir la necesidad de profundizar en la investigación en dos ámbitos. De una parte, el análisis sobre los factores políticos, económicos e institucionales condicionantes de la movilidad académica, y de otra, el estudio de los mecanismos organizativos y de gobernanza que subyacen a los distintos resultados de los procesos de selección entre las universidades; es decir, los aspectos determinantes de una contratación fundamentalmente local o externa.

REFERENCIAS

- ANECA (2015). Resultados del Programa de Acreditación para el acceso a los cuerpos de profesorado universitario (ACADEMIA) 1 enero – 31 de diciembre de 2014. Madrid: ANECA.
- Bauder, H. (2015). “The international mobility of academics: A labor market perspective”. *International Migration*, 53(1), 83-96.
- Bridgeland, W. (1982). “Departmental Image and the Inbreeding Taboo within Large Universities”. *College Student Journal* 16 (3), 287–289.
- Camacho, J. (2001). “Investment Is the Best Cure for Inbreeding.” *Nature*, 413, 479–480.
- Clark, B. (1983). *The higher education system*. Berkeley: University of California Press.
- Corley, E.A., Bozeman, B., Zhang, X., and Tsai, C. (2017). “The expanded scientific and technical human capital model: the addition of a cultural dimension”. *J of Technol Transf*, <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9611-y>
- Cruz-Castro, L., and Sanz-Menéndez, L. (2010). “Mobility versus Job Stability: Assessing Tenure and Productivity Outcomes”. *Research Policy* 39 (1): 27–38.
- Eisenberg, T., and Wells, M. T. (2000). “Inbreeding in Law School Hiring: Assessing the Performance of Faculty Hired from Within”. *The Journal of Legal Studies* 29 (S1), 369–388.
- García Masip, F. (2018). “Universidad, supercomplejidad y desconstrucción”. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 11-38.
- Gaughan, M., and Robin, S. (2004). “National science training policy and early scientific careers in France and the United States”. *Research Policy*, 33(4), 569–581.
- Godechot, O., and Louvet, A. (2008). “Academic Inbreeding: An Evaluation”. *Laviedesidees*.
- Gornitzka, Å. (1999). “Governmental policies and organisational change in higher education”. *Higher education*, 38(1), 5-31.
- Hargens, L. L., and Farr, G. M. (1973): “An Examination of Recent Hypotheses about Institutional Inbreeding”. *The American Journal of Sociology*, 78 (6), 1381-1402.
- Horta, H. (2013). “Deepening Our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research.” *Higher Education* 65 (4), 487–510.
- Horta, H., Machi S., and Yonezawa, A. (2011). “Academic Inbreeding: Exploring Its Characteristics and Rationale in Japanese Universities Using a Qualitative Perspective.” *Asia Pacific Education Review* 12 (1), 35–44.
- Horta, H., Veloso, E., and Grediaga, R. (2007). “Navel Gazing?: Academic Inbreeding and Scientific Productivity.” *Management Science* 56 (3), 414–429.
- Inanc, O., and Tuncer, O. (2011). “The Effect of Academic Inbreeding on Scientific Effectiveness.” *Scientometrics* 88 (3), 885–898.
- Jonkers, K., & Cruz-Castro, L. (2013). “Research upon return: The effect of international mobility on scientific ties, production and impact”. *Research Policy*, 42(8), 1366–1377.
- Kim, T., and Locke, W. (2010). *Transnational academic mobility and the academic profession*. London: Centre for Higher Education Research and Information, The Open University.
- Lepori, B., Seeber, M., and Bonaccorsi, A. (2015). “Competition for talent. Country and organizational-level effects in the internationalization of European higher education institutions”. *Research Policy*, 44(3), 789-802.
- Levi, M. (1997). “A model, a method, and a map: Rational choice in comparative and historical analysis”. *Comparative politics: Rationality, culture, and structure*, 28, 78.

- Majcher, A. (2004). "Mobility and Academic Career: Reforming the 'inbreeding' System in Central and Eastern Europe." In H. Horta, D. M. Meyer, and J. B. Pereira-Leal (eds), *Career Paths and Mobility of Researchers in Europe*, 158–161. Göttingen: Cuvillier.
- March, J.G. and Olsen, J.P. (1989). *Rediscovering Institutions*. New York: The Free Press.
- McGee, Reece. 1960. "The Function of Institutional Inbreeding". *The American Journal of Sociology* 65 (5), 483–488.
- McNeely, J.H. (1932). *Faculty Inbreeding in Land-Grant Colleges and Universities*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Musselin, C. (2004). "Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility". *Higher Education*, 48(1), 55-78.
- Oliver, C. (1991). "Strategic responses to institutional processes". *The academy of management review*, 16(1), 145-179.
- Ordorika, I. (2014). "Governance and change in higher education: the debate between classical political sociology, new institutionalism and critical theories". *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(1), 107-122.
- Padilla, L. (2008). "How Has Mexican Faculty Been Trained? A National Perspective and a Case Study." *Higher Education* 56 (2), 167–183.
- Paradise, C., Reale, E., & Goastellec, G. (2009). "A comparative approach to higher education reforms in Western European countries". In E. Reale, I. Bleikle, E. Ferlie, & C. Paradise (Eds.), *University governance: Western European perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Pfeffer, J. and Salancik, G. (1978). *The External Control of Organizations: a Resource Dependence Perspective*. New York: Harper and Row Publishers.
- Pfeffer, J. (1982). *Organizations and Organization Theory*. Boston: Pitman.
- Pierson, P. (2000). "Increasing returns, path dependence, and the study of politics". *American political science review*, 94(2), 251-267.
- Smyth, R., and Mishra, V. (2014). "Academic Inbreeding and Research Productivity and Impact in Australian Law Schools." *Scientometrics* 98 (1), 583–618.
- Soler, M. (2001). "How Inbreeding Affects Productivity in Europe." *Nature* 411, 132. doi: 10.1038/35075637. Reducuperado de: <http://www.nature.com/nature/journal/v411/n6834/full/411132a0.html>.
- Whitley, R. (2012). "Transforming universities: National conditions and their varied organisational actorhood". *Minerva*, 50(4): 493-510.
- Wyer, J., and Conrad, C. (1984). "Institutional Inbreeding Reexamined". *American Educational Research Journal* 21 (1), 213–225.
- Yim, M. (2011). "Status Competition or Middle-Status Conformity? Predicting the Incidence of Academic Inbreeding Among PhD-Granting Sociology Departments, 1997-2007". In *American Sociological Association. Annual Meeting*, 1066.
- Yudkevich, M., Altbach, P. G., & Rumbley, L. E. (2015). *Academic inbreeding and mobility in higher education: Global perspectives*. Springer.
- Yudkevich, M., & Sivak, E. (2012). "University Inbreeding: An Impact on Values, Strategies and Individual Productivity of Faculty Members". Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1996417> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1996417>

ARTÍCULO

Sistemas de información en las universidades latinoamericanas: su impacto en los rankings internacionales

Information systems in Latin American universities: their impact in international rankings

GABRIELA GERÓN-PIÑÓN, PEDRO SOLANA-GONZÁLEZ,
SARA TRIGUEROS-PRECIADO Y DANIEL PÉREZ-GONZÁLEZ

Universidad de Cantabria, España
gabriela.geron@udem.edu

Recibido 18 de marzo del 2019; Aprobado 09 de junio de 2021

RESUMEN

Globalización, mayor calidad, reputación internacional, rendición de cuentas y transformación digital, son algunos de los desafíos que enfrentan las universidades en Latinoamérica. Los Sistemas de Información (SI) juegan un papel importante para alcanzar estos objetivos, debido a que aseguran la administración de los procesos académicos, de gestión e investigación. Existe poca literatura que permita identificar los SI que tienen un impacto en los rankings. Los resultados de la investigación revelan que la implementación de sistemas de Gestión de I+D+i, *Data Warehouse*, *Website* en inglés, Sistemas de Apoyo a la Decisión (DSS/EIS) y Portal (Intranet) contribuyen a que las universidades tengan una mejor posición en los rankings internacionales.

PALABRAS CLAVE

Universidades; Rankings; Reputación; Sistemas de información

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 Globalization, higher quality, international reputation, accountability and digital transformation, are challenges that universities in Latin America are facing. Information Systems (IS) play an important role to achieve these goals, because they ensure academic, management and research processes. There is little research to identify the IS that have an impact on rankings. The investigation results reveal that the implementation of R&D and innovation Management Systems, Data Warehouse, Decision Support Systems (DSS/EIS) and Portal (Intranet) help universities to have a better position in international rankings.

KEYWORDS Universities; Rankings; Reputation; Information systems

INTRODUCCIÓN

Latinoamérica es una región joven, cambiante y emergente (Kapur y Crowley, 2008), ya que de acuerdo con la UNESCO (2009) la matrícula en educación superior representa 9.79% del total mundial, por lo que se le conoce como “el continente de la esperanza” debido a su gran potencial de crecimiento (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009). Actualmente en la región existen alrededor de 11 000 instituciones, de las cuales 4 220 son universidades (Brunner y Miranda, 2016). Este sistema cuenta con alrededor de 20 millones de estudiantes y 60 000 programas (Ferreira, Avitabile y Paz, 2017) con una tasa bruta promedio de matrícula del 43% (Segrera, 2018). De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la participación de universidades privadas representa 50% (Cavallo y Powell, 2018). Estos datos nos brindan un panorama de la importancia global de la región y de sus principales características.

Las universidades alrededor del mundo se enfrentan a la necesidad de adaptarse a un panorama educativo y social que se transforma rápidamente, en el que la tecnología es a la vez la causa principal del cambio y una herramienta para hacerle frente (Shoham y Perry, 2009). Las universidades buscan una posición en los *rankings* internacionales para dar respuesta a los desafíos de la globalización, contar con una mayor calidad, mejorar su reputación internacional y rendición de cuentas. Dichos temas han recibido una creciente atención de los responsables de las políticas y líderes de educación superior (Blanco-Ramírez y Berger, 2014).

Las universidades han crecido hasta convertirse en organizaciones que tienen que inscribir estudiantes de todo el mundo, por lo que sus requisitos han cambiado y sus necesidades de integración de la información se han intensificado (Magal y Word, 2012). Al mismo tiempo, los estudiantes esperan que la tecnología sea una parte integral de su proceso educativo y reclaman un mayor nivel de acceso a la información (Seeman

y O'Hara, 2006), mientras que los profesores la integran en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Los SI incluyen *hardware*, *software*, datos, procedimientos y recursos humanos. La interacción entre estos cinco componentes produce información que permite a las instituciones mejorar su eficiencia y su eficacia (Skoumpopoulou y Nguyen-Newby, 2015). Asimismo, son implementados para integrar un sistema de aseguramiento de calidad con la administración de procesos para mejorar el éxito y producir información valiosa (Kahveci, Uygun, Yurtsever e İlyas, 2012).

En el caso específico de Latinoamérica, en la actualidad se tiene un importante retraso tecnológico (Arocena y Sutz, 2005). En el Reporte Global de TI (*World Economic Forum*, 2015) se aprecia la “*brecha digital*” en los países latinoamericanos donde no existe ningún representante de la región entre los 30 países más destacados dentro de las 143 economías analizadas. Este informe mide cómo las economías utilizan las TI para incrementar su competitividad y su bienestar. Las razones de esta diferencia tecnológica radican en una baja capacidad de las empresas para innovar, así como en la mala calidad de los sistemas educativos, tan llenos de carencias.

Por otro lado, los sistemas de rankings universitarios están ganando importancia. Estos proporcionan la información que necesitan los estudiantes, profesores, padres de familia, egresados y empresas, en términos de calidad de la educación y reputación de las universidades, también porque brindan un impulso para que las instituciones académicas mejoren su desempeño (Hasan, 2013; Marginson y Van der Wende, 2007). Los rankings internacionales son una parte integral del panorama de la educación superior, sin embargo, se concentran sólo en unos cientos de universidades de las más de 20 000 instituciones de educación superior que existen en el mundo (Millot, 2015).

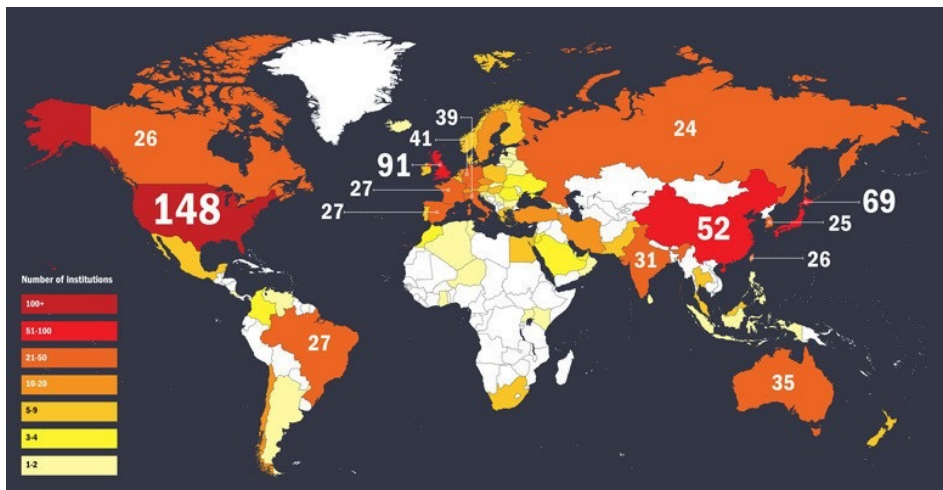
Los rankings globales tienen implicaciones geográficas, ya que reflejan la posición, no sólo de las universidades, sino también indirectamente de los países y regiones (Erkkilä, 2014), lo que explica su importancia para las universidades. En la siguiente figura se muestra globalmente dónde se encuentran ubicadas las universidades mejor evaluadas en los rankings internacionales.

Los rankings más influyentes a nivel mundial son el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) que actualmente está comenzando a ser utilizado como reflejo de la calidad institucional global (Docampo, 2008) y el *World University Ranking* (THE). Ambos confirman la reputación de las universidades americanas y británicas líderes (Marginson y Van der Wende, 2007).

América Latina está fuera del mapa de los rankings globales, confirmando las disparidades económicas entre el Norte y el Sur (Jöns y Hoyler, 2013). De acuerdo con el estudio realizado por el World Bank (Ferreira, Avitabile y Paz, 2017), a partir del ranking Top 500 ARWU, se muestra que la participación de la región representa 2% mundial. En la siguiente

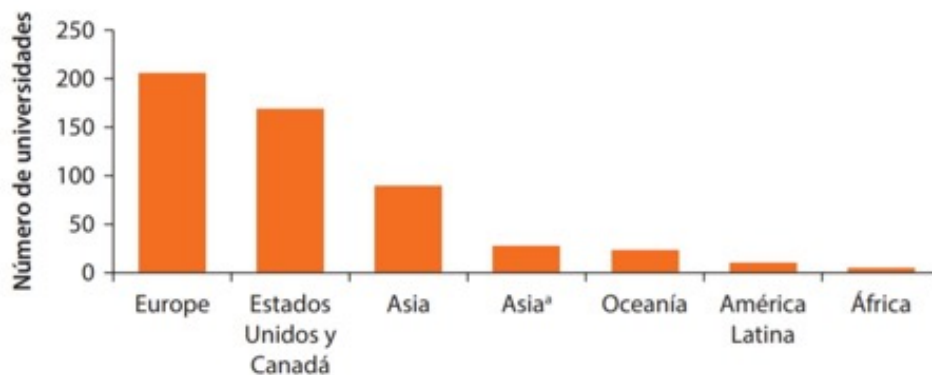
figura se realizó un promedio de las posiciones de los *Rankings Times*, US News, ARWU y QS *World University Ranking* del 2014 de las regiones del mundo.

Figura 1. Mapa mundial donde se encuentran las mejores 980 universidades



Fuente: *Times Higher Education*, 2017.

Figura 2. Número de universidades en el Ranking ARWU 2014



Fuente: Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU, por sus siglas en inglés, *Academic Ranking of World Universities*), 2014. Shanghai Ranking Consultancy, <http://www.shanghairanking.com/>. a. Excepto Japón y China.

Fuente: *World Bank*, 2017.

La escasa representación de universidades no anglosajonas ha provocado la aparición de otros rankings como el *QS World University Ranking* (QS Ranking) que se basa en cuatro áreas clave de interés: investigación, empleabilidad, enseñanza e internacionalización (Hasan, 2013). Este ranking se ha expandido con gran éxito hacia nuevas regiones, entre ellas América Latina.

Los motivos de este fenómeno son varios, entre los que se destacan: *a)* América Latina se caracteriza por una baja producción de publicaciones académicas (Donoso y Crittenden, 2008); *b)* las publicaciones en español o portugués encuentran mayores dificultades para ser citadas fuera de los países iberoamericanos; *c)* muchas revistas que no están en inglés son excluidas de las bases de datos globales (Marginson, 2012); y *d)* la falta de fluidez de un segundo idioma (Berry y Taylor, 2014). La investigación no es una actividad clave en América Latina (Arocena y Sutz, 2005). Desafortunadamente, no todos los países pueden darse el lujo de tener universidades “de clase mundial” (Altbach y Balán, 2007). La aparición en los rankings internacionales es uno de los principales tópicos que atrae y desafía a los líderes de las universidades Latinoamericanas.

Las universidades afrontan problemas al proveer los SI que soporten las actividades de educación, investigación y desarrollo (Mircea y Andreescu, 2011). Es por esta razón que este artículo tiene como objetivo identificar los SI que tienen un impacto en la posición que ocupan las universidades Latinoamericanas en los rankings internacionales, esperando servir como guía a los gestores de las universidades y líderes académicos para decidir en qué sistemas y proyectos invertir dependiendo de los objetivos estratégicos que busquen en su institución.

La estructura del trabajo es la siguiente: en la primera sección se realiza una introducción al tema objeto de la investigación. En la segunda parte se presentan los materiales y el método de investigación utilizado; los instrumentos y procedimientos empleados. La tercera sección muestra los resultados de los análisis y la relación de los SI implantados por las universidades y su posicionamiento en los rankings. En la cuarta sección se discuten los resultados para finalizar con las conclusiones de la investigación.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se utilizó una metodología de investigación empírica, apoyada en investigación de naturaleza cuantitativa mediante encuesta, recogida de datos y su tratamiento estadístico. La investigación ha sido desarrollada entre junio y noviembre de 2015.

En el diseño de la encuesta se utilizaron los SI evaluados en el informe *Universities* (Durán, Mezquita y García, 2013). A partir de la consulta en la web de las universidades de Latinoamérica cuyo idioma es el español que aparecen en el ranking *Web of Universities* (*Webometrics*), se construyó una base de datos de Directores de TI que se invitaron a participar en la encuesta.

En la investigación han participado 34 universidades pertenecientes a ocho países de Latinoamérica, siendo importante resaltar como referencia que *Universitic Latinoamérica 2013* (Fernández-Martínez y Llorens-Largo, 2013) tuvo una participación de 15 universidades de ocho países, lo que evidencia la dificultad de realizar este tipo de estudios en la región.

La variable independiente seleccionada para la investigación fue la “Implementación de los SI” en las universidades, siendo la variable dependiente su posicionamiento en los “Rankings internacionales”.

Para seleccionar los rankings internacionales que se utilizarían para los análisis ANOVA realizados, se analizaron las posiciones de las universidades de la muestra en los rankings internacionales (*ARWU*, *QS World*, *Scimago* y *Webometrics*) cuyos resultados pueden apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Posición de las universidades de la muestra en los *rankings* internacionales

No.	País	ARWU	QS World	QS LAC	Scimago World	Scimago LAC	Webometrics World	Webometrics LAC
1	México	201	175	6	178	8	56	2
2	México	-	253	9	1441	188	912	46
3	Argentina	-	287	18	-	-	3 405	283
4	Argentina	-	461	48	-	-	3 255	262
5	Colombia	-	501	27	696	61	841	38
6	Perú	-	501	19	192	10	785	33
7	Chile	-	601	17	885	134	814	37
8	México	-	701	58	844	114	1 949	128
9	México	-	701	36	758	79	742	29
10	Colombia	-	701	61	-	-	1 143	58
11	Colombia	-	-	69	330	23	1 684	97
12	Colombia	-	-	96	807	104	1 711	100
13	México	-	-	151	-	-	-	-
14	Colombia	-	-	151	-	-	2 753	205
15	México	-	-	151	-	-	11 018	973
16	Colombia	-	-	201	-	-	2910	223
17	México	-	-	201	-	-	19 282	2303
18	Colombia	-	-	201	-	-	2 910	223
19	Colombia	-	-	301	-	-	5 427	498
20	México	-	-	301	-	-	7 892	698
21	Colombia	-	-	-	1123	167	4 152	356
22	México	-	-	-	-	-	4 246	363
23	Puerto Rico	-	-	-	-	-	3 323	277
24	Costa Rica	-	-	-	-	-	5 730	523
25	Nicaragua	-	-	-	-	-	5 017	458

26	Colombia	-	-	-	-	-	8 779	784
27	Colombia	-	-	-	-	-	9 619	852
28	México	-	-	-	-	-	13 044	1 182
29	México	-	-	-	-	-	16 616	1 713
30	Colombia	-	-	-	-	-	13 202	1 194
31	México	-	-	-	-	-	13 745	1 264
32	Colombia	-	-	-	-	-	16 576	1 706
33	Colombia	-	-	-	-	-	23 293	3 562
34	Perú	-	-	-	-	-	-	-
	Número de universidades	1	10	20	10	10	32	32

Fuente: Elaboración propia.

Tras el análisis realizado, la representación en los rankings internacionales de las universidades participantes se considera adecuada para la investigación, resaltándose que solamente una universidad en Latinoamérica aparece en el ranking ARWU, la cual participó en esta investigación, mientras que la mayoría de las universidades del estudio aparecen en el ranking Webometrics, a excepción de dos universidades de reciente creación en los últimos cinco años que mostraron interés en participar en la investigación. Con el objetivo de tener dos poblaciones con suficiente representatividad para los análisis estadísticos, se decidió utilizar los siguientes rankings internacionales:

- *QS World University Ranking (QS World)*.
- *QS University Ranking Latin America (QS LAC)*.
- *SCIMAGO Institutions Rankings (Scimago)*.

Con el fin de recoger la opinión de los Directores de TI en la implementación de cada uno de los SI, se definieron los ítems a medir utilizando la siguiente escala Likert (Sarabia-Sánchez, 1999):

- 4 - Implementado.
- 3 - En proceso de implementación.
- 2 - En planeación.
- 1 - No implementado.
- 0 - No lo conozco.

Dichas escalas fueron sometidas a un análisis de fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2013) obteniéndose 0,716 como valor mínimo de los SI; siendo la prueba superior al valor de corte por encima del cual se considera una escala fiable.

Una vez comprobada la fiabilidad de las escalas, para cada SI fueron generados los modelos de análisis de la varianza (ANOVA) que a partir de la división de las universidades de la muestra en dos grupos – sí aparece en el ranking internacional o no aparece – permiten comprobar la existencia de efectos estadísticamente significativos entre la implementación de SI y el posicionamiento en los rankings internacionales.

En el siguiente apartado se recogen y comentan los resultados obtenidos en cada uno de los SI mediante tablas que muestran, para cada ranking los valores medios, el valor del estadístico F de Snedecor y la significatividad del contraste.

RESULTADOS

Para determinar la existencia de relación entre la implementación de los SI y la posición de las universidades en los rankings internacionales, se realizaron análisis ANOVA para los catorce SI estudiados evaluando el grupo de universidades que contaban con el ranking internacional *QS World*, *QS LAC* y *Scimago*. La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos resaltando aquellos que alcanzaron significatividad estadística con un nivel de confianza del 95% con relación a cada uno de los rankings.

Tabla 2. ANOVA implementación de SI y estar posicionado en *rankings* internacionales

Sistema de Información	<i>QS World</i>	<i>QS LAC</i>	<i>Scimago</i>
<i>Gestión de I+D+i (open content, self-publishing, digital repositories for researchers and scholars)</i>			
Media Sí	3,30	2,75	3,40
Media No	2,04	1,93	2,00
Valor de la F	9,651	4,166	12,870
Significatividad	0,004**	0,050*	0,001**
<i>Data Warehouse</i>			
Media Sí	3,20	2,45	2,80
Media No	1,71	1,71	1,88
Valor de la F	13,748	2,984	4,181
Significatividad	0,001**	0,094	0,049*
<i>Website externo con información disponible en inglés</i>			
Media Sí	3,80	3,00	3,70
Media No	2,75	3,14	2,79
Valor de la F	6,536	0,118	4,652
Significatividad	0,016*	0,734	0,039*
<i>Sistemas de Apoyo a la Decisión (DSS/EIS)</i>			
Media Sí	3,00	2,10	2,60
Media No	1,67	2,00	1,83
Valor de la F	7,823	0,041	2,223
Significatividad	0,009**	0,840	0,146

Plataforma de Docencia Virtual Institucional utilizando (<i>Learning Management System</i> como Moodle, Blackboard, Angel, etc.)			
Media Sí	3,40	3,70	3,70
Media No	3,96	3,93	3,83
<i>Valor de la F</i>	4,585	<i>0,804</i>	<i>0,230</i>
<i>Significatividad</i>	0,040*	<i>0,377</i>	<i>0,635</i>
Portal para alumnos, profesores y personal de administración y servicios (Intranet)			
Media Sí	4,00	3,80	4,00
Media No	3,63	3,64	3,63
<i>Valor de la F</i>	<i>1,802</i>	<i>0,353</i>	<i>1,802</i>
<i>Significatividad</i>	<i>0,189</i>	<i>0,556</i>	<i>0,189</i>
CRM para Admisiones			
Media Sí	3,30	2,95	2,70
Media No	2,97	2,93	3,04
<i>Valor de la F</i>	<i>0,911</i>	<i>0,002</i>	<i>0,405</i>
<i>Significatividad</i>	<i>0,347</i>	<i>0,966</i>	<i>0,529</i>
Aplicaciones de gestión de procesos académicos y administrativos (<i>Enterprise Resource</i> <i>Planning, in house development, etc.</i>)			
Media Sí	3,70	3,85	3,70
Media No	3,75	3,57	3,75
<i>Valor de la F</i>	<i>0,034</i>	<i>1,280</i>	<i>0,034</i>
<i>Significatividad</i>	<i>0,855</i>	<i>0,266</i>	<i>0,855</i>
Inteligencia de Negocio (<i>Business</i> <i>Intelligence reporting dashboards</i>)			
Media Sí	3,10	2,80	3,10
Media No	2,50	2,50	2,50
<i>Valor de la F</i>	<i>1,734</i>	<i>0,487</i>	<i>1,734</i>
<i>Significatividad</i>	<i>0,197</i>	<i>0,490</i>	<i>0,197</i>
<i>Workflow</i> (automatización de procesos y flujos de trabajo)			
Media Sí	2,80	2,55	2,80
Media No	2,33	2,36	2,33
<i>Valor de la F</i>	<i>1,332</i>	<i>0,257</i>	<i>1,332</i>
<i>Significatividad</i>	<i>0,257</i>	<i>0,616</i>	<i>0,257</i>
Archivo documental			
Media Sí	3,10	3,10	2,90
Media No	3,13	3,14	3,21
<i>Valor de la F</i>	<i>0,003</i>	<i>0,012</i>	<i>0,526</i>
<i>Significatividad</i>	<i>0,954</i>	<i>0,915</i>	<i>0,474</i>
Tecnologías Móviles (<i>Mobile apps</i>)			
Media Sí	3,10	3,15	3,30
Media No	2,83	2,57	2,75
<i>Valor de la F</i>	<i>0,498</i>	<i>2,943</i>	<i>2,233</i>
<i>Significatividad</i>	<i>0,485</i>	<i>0,096</i>	<i>0,145</i>

Bibliotecas electrónicas			
Media Sí	4,00	3,95	3,90
Media No	3,92	3,93	3,96
Valor de la F	0,856	0,064	0,414
Significatividad	0,362	0,801	0,525
Cloud interna / externa			
Media Sí	3,40	3,25	3,20
Media No	2,96	2,86	3,04
Valor de la F	0,893	0,822	0,112
Significatividad	0,352	0,371	0,740

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados identificaron que la implementación de los Sistemas de Gestión de I+D+i; *Data Warehouse*; *Website* externo con información disponible en inglés; Sistemas de Apoyo a la Decisión (DSS/ EIS) y Plataforma de Docencia Virtual Institucional utilizando *Learning Management Systems* (LMS) mostraron una relación positiva y estadísticamente significativa que contribuye a que las universidades aparezcan en los rankings internacionales.

CONCLUSIONES

Los resultados ponen de manifiesto que no todos los SI que se han implementado en las universidades tienen efecto en la posición que tienen en los rankings internacionales.

De acuerdo con los análisis realizados se encontró evidencia estadística de que solamente la implementación de los siguientes SI han servido a las universidades para posicionarse en un ranking internacional:

1. Sistemas de Gestión de I+D+i.
2. *Data Warehouse*.
3. *Website* externo con información disponible en inglés.
4. Sistemas de Apoyo a la Decisión (DSS/ EIS).
5. Plataforma de Docencia Virtual Institucional utilizando LMS.

Al analizar los indicadores de los rankings internacionales, se identificó que los rankings *QS World* y *QS LAC* miden las citas por artículo y artículos por profesor (indicadores del impacto de investigación) mientras que el ranking *Scimago* considera como indicadores de investigación (resultados, colaboración internacional, impacto normalizado, alta calidad de las publicaciones, índices especializados, tasa de excelencia, liderazgo científico, excelencia con liderazgo y acervo de talento) e innovación (conocimiento de innovación e impacto tecnológico) cuyos procesos son gestionados en los sistemas de gestión de I+D+i de las universidades. También se destaca que el ranking *Scimago* mide

el indicador Web (número de páginas asociadas a la URL de la institución de acuerdo con Google y el número de enlaces que provienen al dominio de la institución) que confirma la importancia que le han dado las universidades que aparecen en los rankings a tener su *Website* externo en inglés, lo que facilita una mayor presencia web y exposición hacia el exterior.

Asimismo, los sistemas *Data Warehouse* son utilizados para realizar reportes y análisis brindando repositorios de datos integrados de uno o más recursos, y los rankings *QS World* y *QS LAC* miden el índice profesor por estudiante, el índice de estudiantes internacionales y el índice de profesores internacionales. Los sistemas *Data Warehouse* permiten a las universidades implementar sistemas sofisticados de indicadores para estos índices, además de que brindan las bases para realizar Analíticas e Inteligencia Artificial, tan importantes en la época de Transformación Digital que estamos viviendo.

Los Sistemas de Apoyo a la Decisión (DSS/ EIS) apoyan los procesos de toma de decisión de las instituciones en las áreas de administración, planificación y operaciones. Estos sistemas se identificaron como un elemento diferencial en las universidades posicionadas en los rankings *QS World* y *QS LAC* que miden los indicadores reputación académica y reputación del empleador (en base a una encuesta global a los empleadores de los egresados), lo que puede asociarse a que las universidades pueden apoyarse en estos sistemas para que las áreas académicas y de estudiantes establezcan estrategias que les permitan obtener mejores resultados en estos indicadores que contribuyen a su posicionamiento en los rankings señalados.

En las dos últimas décadas las universidades han cambiado su posición respecto a la tecnología abriéndose hacia una gran variedad de soluciones para el aprendizaje prestando especial atención a los LMS para sus diferentes programas académicos (Dobre, 2015). Los resultados indican que la implementación de una plataforma de docencia virtual institucional utilizando LMS tiene un impacto positivo en la posición en el ranking *QS World* dado que facilita la educación a distancia internacional cuyo resultado puede evaluarse a través de los indicadores: reputación académica, tasa de estudiantes internacionales y tasa de profesores internacionales, los cuales son evaluados en este ranking.

Puede concluirse que la implementación de estos cinco SI tiene un efecto positivo y contribuyen a que las universidades aparezcan en los rankings internacionales *QS World*, *QS LAC* y *Scimago* debido a que están relacionados con los indicadores que éstos últimos miden.

Estos hallazgos permiten a los gestores de las universidades tomar decisiones sobre los SI en los que deben invertir y apoyar su implementación. De igual manera, es importante que conozcan los resultados de aquellos análisis que no permiten establecer relación con el logro de un posicionamiento en los rankings, de manera que las universidades puedan tomarlo en consideración para concentrarse en los que sí contribuyen a posicionarse en los rankings.

Se espera que estos hallazgos sirvan de ayuda y orientación a las universidades para que éstas puedan diseñar planes estratégicos específicos, dado que en Latinoamérica son pocas las universidades que aparecen en los rankings mundiales, por lo que constituye un tema de gran importancia para las instituciones de educación superior.

AGRADECIMIENTOS

Los autores quieren agradecer a los Directores de TI que compartieron sus valiosas experiencias para ayudar a mejorar la competitividad de las universidades en Latinoamérica. A Ellucian Company L.P., por brindar los mecanismos para contactar a muchos de los directores durante su evento en Estados Unidos.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G., & Balán, J. (2007). *World class worldwide: transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. París: UNESCO Publishing.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2005). Latin American universities: from an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education*, 50(4), 573-592.
- Berry, C., & Taylor, J. (2014). Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico. *Higher Education*, 67(5), 585-601.
- Blanco-Ramírez, G., & Berger, J. B. (2014). Rankings, accreditation, and the international quest for quality: organizing an approach to value in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88-104.
- Brunner, J. J., & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica*, Report 2016. Santiago, Chile: CINDA.
- Cavallo, E., & Powell, A. (2018). *2018 Latin American and Caribbean Macroeconomic Report: A Mandate to Grow*. Inter-American Development Bank.
- Dobre, I. (2015). Learning management systems for higher education - an overview of available options for higher education organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 313-320.
- Docampo, D. (2008). Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios. *Revista de Educación*, número extraordinario, 149-176.
- Donoso, P., & Crittenden, V. L. (2008). Strategic management in Latin America. *Journal of Business Research*, 61(6), 587-589.
- Durán, S. P., Mezquita, J. P. G., & García, T. J. (2013). Universitic 2013: situación actual de las TIC en el sistema universitario español: diciembre 2013. En *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE*.
- Erkkilä, T. (2014). Global university rankings, transnational policy discourse and higher education in Europe. *European Journal of Education*, 49(1), 91-101.

- Fernández-Martínez, A., & Llorens-Largo, F. (2013). *Universities in Latin America 2013 description and management of IT in Latin American universities*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., & Paz, F. H. (2017). *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Publications.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2013). *Análisis multivariante* (5ª Edición). Madrid: Prentice Hall.
- Hasan, L. (2013). Using university ranking systems to predict usability of university websites. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 10(2), 235-250.
- Jöns, H., & Hoyler, M. (2013). Global geographies of higher education: the perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46, 45-59.
- Kahveci, T. C., Uygun, Ö., Yurtsever, U., & İlyas, S. (2012). Quality assurance in higher education institutions using strategic information systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 161-167.
- Kapur, D., & Crowley, M. (2008). Beyond the ABCs: higher education and developing countries. Working Paper No. 139. Center for Global Development, Washington D.C.
- Magal, S. R., & Word, J. (2012). *Integrated business processes with ERP systems*. Hoboken, NJ: Wiley Publishing.
- Marginson, S. (2012). Global university rankings: the strategic issues. *Encuentro internacional Las universidades latinoamericanas ante los rankings internacionales. Impactos, alcances y límites*, 17-18.
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 306-329.
- Millot, B. (2015). International rankings: universities vs. higher education systems. *International Journal of Educational Development*, 40, 156-165.
- Mircea, M., & Andreescu, A. L. (2011). Using cloud computing in higher education: a strategy to improve agility in the current financial crisis. *Communications of the IBIMA*, 2011, 1-15.
- Sarabia-Sánchez, F. J. (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Seeman, E. D., & O'Hara, M. (2006). Customer relationship management in higher education: using information systems to improve the student-school relationship. *Campus-Wide Information Systems*, 23(1), 24-34.
- Segrera, F. L. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(2).
- Shoham, S., & Perry, M. (2009). Knowledge management as a mechanism for technological and organizational change management in Israeli universities. *Higher Education*, 57(2), 227-246.
- Skoumpoulou, D., & Nguyen-Newby, T. (2015). The organizational impact of implementing information systems in higher education institutions: a case study from a UK university. *Strategic Change*, 24(5), 463-482.
- UNESCO (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- World Economic Forum (2015). *Global Information Technology Report 2015*. Disponible en: <https://goo.gl/Gc4O6C> [Consulta: diciembre 2018].

ARTÍCULO

¿Pueden las universidades compatibilizar intereses diversos en torno a propósitos comunes? Un estudio de casos múltiples de universidades chilenas

Can universities reconcile diverse interest around common purposes? A multiple case study of Chilean universities

MARIO ALARCÓN

Universidad San Sebastián, Chile
Correo electrónico: mario.alarcon@uss.cl

Recibido 13 de junio del 2020; Aprobado 23 de mayo de 2021

RESUMEN

Este artículo contribuye al debate acerca de la capacidad de las universidades para articular múltiples objetivos de las diversas partes interesadas en torno a propósitos comunes. Se utiliza la Teoría de Agencia como marco analítico para estudiar las relaciones de gobierno entre los principales componentes del gobierno institucional de tres universidades chilenas: la Junta Directiva, la Administración Central y las Facultades, con especial foco en el nivel de coherencia entre las prioridades institucionales oficiales y los objetivos operativos que persiguen las unidades académicas. Los resultados muestran dispares niveles de alineamiento de objetivos y diferentes prácticas de gobierno entre los casos.

PALABRAS CLAVE

Universidad; Gobierno; Alineamiento; Objetivos; Principal-agente

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 article contributes to the debate on the capacity of universities to articulate the multiple priorities of various stakeholders based on common aims. Agency theory is used as an analytical framework to study the governance relationships between the main components of institutional governance in three Chilean universities: the board of directors, central administration and faculties, with a particular focus on the level of coherence between official institutional priorities and academic units' operational aims. The results show disparate levels of aim alignment and different governance practices depending on the case.

KEYWORDS

University, Governance; Alignment; Goals; Principal-agent

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, se constata un creciente interés por parte de investigadores asociados al campo de la educación por indagar en torno a la real capacidad de las universidades para comportarse como entidades unitarias y estratégicas (Fumasoli y Lepori, 2011; Krücken, 2011; Seeber *et al.*, 2015; Thoening y Paradeise, 2018). No obstante, se reconoce que la transformación de la universidad en una entidad integrada representa una aspiración compleja debido a la existencia de múltiples restricciones que se manifiestan hasta hoy (Sporn, 2007) derivadas de sus particularidades relacionadas con la ambigüedad de propósitos, el conflicto de objetivos, la existencia de diversas partes interesadas, procesos de toma de decisiones difusos, el elevado nivel de profesionalización y autonomía de sus integrantes (Baldrige, 1971; Cohen y March, 1974; Weick, 1976). Asimismo, en la literatura la discusión académica evidencia que estas particularidades pueden ser interpretadas de dos maneras. Por un lado, como problemas naturales y crónicos que asumen su condición de organización fragmentada y por consiguiente, se asume que las formas de gobierno y gestión de las universidades debieran basarse en procesos intuitivos y evolutivos (Gumport, 2012; Mainardes *et al.*, 2011). Por otro lado, las singularidades de la universidad son asumidas como una patología que sería posible remediar a través de la adopción de modelos racionales de organización y gobierno utilizados por organizaciones comunes como las empresas privadas (Gumport, 2012; Scott, 2004).

Ahora bien, más allá de este animado debate, durante las últimas décadas se constata una tendencia mundial de transformación del gobierno institucional de la universidad bajo la influencia del *gerencialismo*, término acuñado para dar cuenta de la incorporación en las universidades de arreglos de gobierno y mecanismos de gestión propios del sector privado (Deem, 2001). Al respecto, se reconoce que estos cambios han estado influenciados por los procesos de transformación que han experimentado los sistemas de educación

superior a nivel global bajo los postulados de la *Nueva Gerencia Pública* (Ormond y Löffler, 1999; Shattock, 2014) que promueven la autogestión de las universidades, una menor influencia del Estado y un mayor protagonismo del mercado como mecanismo de coordinación. Este nuevo contexto caracterizado por menor financiamiento público y crecientes niveles de competencia ha forzado a las universidades a incorporar mayor racionalidad en su accionar y fortalecer su funcionamiento como un actor organizacional. En tal sentido, se observan procesos de cambios con distintos niveles de intensidad. Por una parte, se distingue un *gerencialismo suave* donde se reconocen modelos de dirección como el *gobierno compartido* (Eckel, 2000; Mortimer y McConnell, 1978) y más recientemente, el *boardism* (Veiga *et al.*, 2015) que enfatizan la conceptualización del gobierno institucional como la combinación de elementos normativos, técnicos y prácticos, y el balance de poder entre las distintas partes interesadas tanto internas como externas. Por otra, se reconoce la figura de un *gerencialismo duro* que promueve la aplicación directa de arreglos de organización propios del sector privado. En esta línea, destaca el modelo de *gobierno corporativo* (Conforth, 2003; Mainardes *et al.*, 2011) que se distancia del principio de participación y plantea la adopción de estructuras y procesos de gobierno empresarial basados en fuertes relaciones de autoridad y rendición de cuentas. De todos modos, se reconoce que el *gobierno compartido* ha sido el esquema predominante a nivel internacional y sus formas varían de acuerdo con el tipo de institución, su tamaño, historia y cultura organizacional (Gerber, 2014; Tierney y Minor, 2003).

Estos procesos de cambio están presionando a las instituciones hacia la definición de prioridades y objetivos en sus distintos niveles organizacionales, generalmente por medio de instancias de negociación y deliberación colectiva que acentúan la interacción entre las diversas partes interesadas (Fumasoli y Lepori, 2011). Sin embargo, se reconoce la existencia de una fuerte tensión al interior de las comunidades universitarias, especialmente entre los directivos centrales y el cuerpo académico debido a la disputa que se produce entre dos formas de aproximarse a la gestión institucional, por un lado, desde la cultura académica tradicional y por otro, desde la cultura administrativa o gerencial (Ruben *et al.*, 2017; Veiga *et al.*, 2015). En otros términos, se produce un conflicto entre los principios de autoridad administrativa y autonomía académica.

En América Latina, las universidades públicas han tendido a mantener sus formas de dirección basadas en el autogobierno académico (Bernasconi, 2008a; Ordorika *et al.*, 2012). Sin embargo, se reconoce que las instituciones han incorporado cambios parciales que han configurado modelos de gobierno híbridos que combinan arreglos derivados del gerencialismo y la tradición colegial (Durand y Pujadas, 2004).

En Chile, se visualiza que el gerencialismo ha tenido diversos niveles de influencia en el cambio del gobierno interno de las universidades. Esto ocurre como resultado de diversas respuestas que surgen de diferentes culturas institucionales y de distintos procesos de

adaptación interna. No obstante, no se cuenta con estudios empíricos recientes que indaguen en la capacidad de las instituciones para comportarse como organizaciones unitarias.

Este artículo tiene como propósito analizar la capacidad de las universidades para compatibilizar los diversos intereses de las partes interesadas internas en torno a propósitos comunes. En efecto, se reportan los resultados de tres instituciones chilenas: una universidad estatal, una universidad privada tradicional y una universidad privada sin aporte público directo. Las preguntas de investigación que se abordan en este estudio son las siguientes:

- ¿Cuál es el nivel de alineamiento o coherencia entre las prioridades institucionales oficiales y los objetivos operativos que persiguen las Facultades y los académicos?
- ¿Cuáles son las autoridades institucionales que ejercen mayor influencia en la definición de las prioridades y objetivos que se persiguen en la práctica?

El artículo se organiza en cinco secciones: primero, se describe brevemente las características del gobierno de las universidades chilenas; luego, se presenta el marco conceptual utilizado para el análisis; a continuación, se expone la metodología de investigación; posteriormente, se enuncian los supuestos e hipótesis iniciales relacionadas con las preguntas de investigación; enseguida, se muestran los resultados de los tres casos estudiados desde la evidencia empírica y finalmente, se plantean las principales conclusiones.

EL GOBIERNO DE LAS UNIVERSIDADES EN CHILE

La normativa asociada al gobierno de las universidades estatales chilenas dispuesta en 1981 durante la dictadura militar, estableció una diferencia en comparación con las universidades públicas latinoamericanas (Bernasconi, 2015). Bajo la influencia de las reformas neoliberales los estatutos dotaron de autonomía a las universidades, instauraron la figura de la Junta Directiva con participación de externos como el principal organismo de gobierno institucional, redujeron el Consejo Académico a un rol consultivo y restringieron la votación democrática como mecanismo de designación de autoridades. Recién en 2018 la nueva Ley N° 21.094/2018 introduce cambios en gobierno de las universidades estatales. En efecto, se mantiene una estructura de tipo dual asimétrica en el Consejo Superior —que reemplaza a la antigua Junta Directiva— y el Consejo Universitario, organismo que sustituye al Consejo Académico (Larsen *et al.*, 2009; Guiroux *et al.*, 2015; Austin y Jones, 2016; Pruvot y Estermann, 2017). No obstante, reduce la participación de partes interesadas externas en el organismo superior y consolida la elección democrática como principal mecanismo para la designación de autoridades académicas unipersonales —superiores e intermedias— y la nominación de representantes ante los organismos colegiados. En este sentido, los nuevos estatutos se acercan a la tradición normativa Latinoamericana y se distancian de la corriente gerencialista reconocida como principal tendencia de cambio a nivel internacional.

Respecto de las universidades privadas que reciben financiamiento directo del Estado, se visualizan variados arreglos y formas de gobierno institucional. En relación con las 3 universidades consideradas tradicionales y laicas, sus máximos organismos decisionales están conformados completamente por directores externos (en el caso de la Universidad de Concepción) y por representantes de partes interesadas internas y externas (en la Universidad Austral y la Universidad Técnica Federico Santa María). En ambas instituciones los rectores y los decanos son elegidos por los académicos a través de votación democrática. Referente a las 6 universidades católicas, el máximo órgano superior es el Consejo Superior que está integrado por el Rector, los Decanos, representantes de los académicos y en algunos casos, consejeros externos nombrados por la respectiva autoridad eclesiástica de la cual depende la institución y representantes de los estudiantes con derecho a voz.

En efecto, las universidades estatales y las privadas tradicionales han tendido a converger en sus formas de gobierno con fuerte base en el modelo colegial, autonomía y colegialidad académica, con relativa presencia de elementos asociados al modelo de partes interesadas, gobierno compartido entre académicos y grupos de interés en un marco de gestión tipo gerencial (Brunner, 2011).

En las universidades privadas creadas desde la reforma de 1980, predomina el modelo emprendedor caracterizado por la existencia de un propietario que delega en base a un mandato a autoridades designadas y no elegidas, con escasa participación de los profesores en la designación de autoridades académicas y organismos colegiados, salvo algunas excepciones (Brunner, 2011; Bernasconi, 2015).

LA TEORÍA DE AGENCIA COMO MARCO ANALÍTICO

Los postulados de la Teoría de Agencia suponen que una relación de agencia se produce cuando una o más personas (denominada principal), delega a otra persona (reconocida como agente) la autoridad y capacidad de toma de decisiones para llevar adelante una o más tareas en su nombre (Jensen y Meckling, 1976). El problema central que plantea la teoría está relacionado con la posibilidad que el agente decida actuar de acuerdo con sus propios intereses y éstos no sean coincidentes con las preferencias del principal (Lane, 2012). Se asume que esta situación está influenciada básicamente por la presencia de asimetrías de información, que se producen cuando el agente maneja mejor información que el mandante, y la existencia de conflictos de objetivos, que reflejan diferencias entre las preferencias y los intereses de ambas partes (Kivistö, 2005). Esto lleva al principal a enfrentar dos posibles problemas: la selección adversa, que ocurre cuando el mandante no logra conocer en profundidad, las motivaciones y capacidades del agente antes de establecer un contrato, y el riesgo moral, que se manifiesta cuando el agente no cumple con los compromisos establecidos en el contrato, motivado por sus propios intereses (Eisenhardt, 1989). El desafío para el principal consiste en establecer condiciones favorables

que permitan realizar un adecuado seguimiento y control del desempeño del agente al menor costo posible (McLendon, 2003). Se entiende que por medio de un contrato se pueden establecer las tareas que debe realizar el agente y la forma como éste será retribuido por el principal (Kivistö, 2005). De esta manera, se asume que el contrato puede adoptar fundamentalmente dos figuras. Un contrato basado en comportamiento, orientado a minimizar las asimetrías de información, a través de un control centrado en la conducta del agente, y un contrato basado en resultados, por medio del cual el principal recompensa al agente por el logro de resultados específicos, como una forma de minimizar los conflictos de objetivos.

Considerando los tres principales componentes de gobierno universitario: la Junta Directiva, la Administración Central y las Facultades (Gérard, 2003; Krüger *et al.*, 2018; Mitchell y King, 2018), se supone la existencia de dos relaciones de agencia:

(R1) Relación entre la Junta Directiva (principal) y la Administración Central (agente)

(R2) Relación entre la Administración Central (principal) y las Facultades (agente)

Supuestos que sustentan la existencia de relaciones de agencia (Kivistö, 2005):

- En R1 el principal delega en el agente las tareas de dirección y administración de las actividades académicas (formación, investigación y extensión), administrativas y financieras de la universidad.
- En R2 el principal delega en el agente la realización de actividades asociadas a la docencia, investigación y extensión en una o más áreas del conocimiento.
- En R1 el principal está interesado en la materialización de las tareas ya que su función fundamental consiste en asegurar el cumplimiento de la misión institucional.
- El principal está interesado en el cumplimiento de las actividades académicas ya que en su calidad de agente debe responder ante su principal por el desempeño académico y administrativo de la institución.
- En R1 y R2 el principal asigna recursos para que el agente realice las tareas encomendadas.
- En R1 y R2 el principal establece mecanismos de supervisión y control para minimizar el riesgo moral.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio corresponde a una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva. Se trata de múltiples casos de estudio con un enfoque de comparación temática (Bleiklie, 2013) aplicado a tres universidades chilenas seleccionadas según el tipo de propiedad

y su antigüedad. En efecto, se incluyó una universidad estatal, una universidad privada tradicional y una universidad privada. Para responder las preguntas de investigación se aplicaron dos estrategias de recolección de información y análisis.

La primera consistió en la revisión de documentación institucional oficial relacionada con la organización y el gobierno de cada una de las universidades estudiadas. Por una parte, se examinaron los documentos oficiales con las prioridades estratégicas institucionales y los objetivos de las Facultades. Por otra, se analizaron las principales normativas internas que establecen las responsabilidades y atribuciones de las autoridades unipersonales y colegiadas. En base a la normativa oficial y los postulados de la Teoría de Agencia, se establecieron supuestos preliminares acerca de las características que tendrían las relaciones de agencia tanto entre la Junta Directiva y la Administración Central como entre la Administración Central y las Facultades. También se establecieron supuestos respecto al nivel de coherencia entre las prioridades institucionales oficiales y los objetivos operativos de las Facultades.

La segunda estrategia se basó en la recolección de información primaria a través de 45 entrevistas semiestructuradas con autoridades administrativas, académicas y profesores, que se aplicaron entre noviembre 2017 y mayo 2018. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis con apoyo del software MAXQDA. Esta información permitió indagar en el alineamiento estratégico interno y modelar las relaciones de agencia desde la evidencia empírica. Finalmente, estos hallazgos fueron contrastados con las hipótesis iniciales.

SUPUESTOS E HIPÓTESIS INICIALES

Preliminarmente, en cada uno de los casos se establecieron supuestos e hipótesis relacionadas con las preguntas de investigación. Estas consideraciones fueron formuladas en base a las respectivas normativas internas que regulan las relaciones de gobierno entre las autoridades unipersonales y colegiadas de cada una de las instituciones y también, en función de la conducta esperada de dichas autoridades de acuerdo con los postulados de la Teoría de Agencia.

El caso de la universidad estatal

Principales supuestos:

- Dado que la Junta Directiva está integrada por diversas partes interesadas internas (representantes de los académicos) y externas (representantes del Presidente de la República y la comunidad local), se supone la existencia de múltiples y contrapuestas preferencias al momento de establecer las prioridades institucionales (Lane, 2012; Rouse, 2016; Lawrence, 2017).

- Asimismo, se supone que la Junta Directiva establece amplios mandatos ejecutivos hacia la Administración Central con el fin de dar cabida a los diferentes intereses y objetivos de las diversas partes interesadas.
- Se presume que el Rector tiende a priorizar los objetivos relacionados con los intereses de los académicos.
- Se asume que la Junta Directiva está interesada en vigilar el desempeño de la Administración Central, por lo que se supone un bajo nivel de asimetrías de información y que la junta cuenta con mecanismos efectivos para supervisar al Rector y su equipo (Kretek *et al.*, 2013).
- Se supone que la Administración Central es la responsable de elaborar la agenda ejecutiva institucional y promover una articulación con las Facultades por medio de contratos.
- Se supone que las Facultades poseen un elevado nivel de autonomía y heterogeneidad de preferencias. La reglamentación establece que los Directores de Departamento son elegidos por los académicos mediante votación directa y que los Jefes de Carrera deben ser nombrados por el Decano en acuerdo con el Consejo de Facultad.
- Se proyecta un moderado nivel de conflicto de objetivos entre la Administración Central y las Facultades. Asumiendo que el espacio de toma de decisiones radica en los Departamentos Disciplinarios, es posible proyectar la figura de Facultades con múltiples preferencias que pueden ser divergentes tanto vertical como horizontalmente, debido a que los grupos de académicos tienden a trabajar en desacuerdo entre sí y a proteger sus intereses particulares por sobre las prioridades institucionales (Ruben *et al.*, 2017; Kerr, 2001; Bahls, 2017; Rouse, 2016).
- Por último, se asume la existencia de débiles mecanismos de supervisión y un elevado nivel de asimetría de información que afecta a la Administración Central. Se presume que el funcionamiento colegial de la Facultad y sus Departamentos, así como su elevado grado de autoridad y autonomía, dificultan las labores de control y el acceso a información acerca de su comportamiento y desempeño desde el ejecutivo central (Manning, 2013).

Hipótesis iniciales:

- H1: Existe un moderado nivel de alineamiento entre las prioridades institucionales y los objetivos operativos que persiguen las Facultades.
- H2: Los objetivos operativos que persiguen los académicos son definidos a través de un proceso de negociación entre la Administración Central y las Facultades.

El caso de la universidad privada tradicional

Principales supuestos:

- En vista que el Consejo Superior está integrado por diversas partes interesadas tanto internas (el Rector, los Vicerrectores, los Decanos y un representante de los académicos) como externas (representantes del controlador), se presume la existencia de diferentes visiones respecto a las prioridades institucionales y también una competencia entre los distintos grupos de interés para influir en las decisiones que adopta el máximo organismo colegiado de la institución (Lane, 2012; Rouse, 2016; Lawrence, 2017).
- Se estima que el Consejo Superior entrega mandatos ejecutivos generales a la Administración Central para incluir diversas preferencias y así lograr la concurrencia de los votos necesarios para aprobar formalmente los acuerdos.
- Se supone que el Rector tiene una relación preferente y un alto nivel de convergencia en las prioridades y objetivos con los consejos externos que son nombrados por el controlador igual que en el caso de él. Más aún, el Rector ejerce como Presidente del Consejo Superior y desde esa posición debiera tener el compromiso de abordar una agenda conjunta con los Consejeros externos. No obstante, el Rector y los Vicerrectores constituyen un grupo de interés al interior del consejo junto con otros dos, los Consejeros externos y los Decanos, ninguno con la mayoría de los votos como para ejercer una posición dominante.
- Se proyecta un nivel moderado de asimetrías de información y la aplicación irregular de mecanismos de supervisión por parte del Consejo Superior. Por una parte, se presume que los Consejeros externos presionan al ejecutivo para acceder a información oportuna y de calidad con el propósito de monitorear el accionar del Rector y en particular, para conocer si sus preferencias están siendo tomadas en cuenta (Baird, 2006; Taylor y Machado, 2008; Kretek *et al.*, 2013). Asimismo, tanto los Consejeros externos como los Decanos tendrían incentivos para acceder a información respecto al desempeño del agente en el entendido que esto les permite fortalecer su posición en un escenario de negociación con el resto de las partes interesadas (Kretek *et al.*, 2013). Por otra parte, se cree que el Rector y los Vicerrectores considerarían conveniente restringir el acceso a información con el fin de minimizar la capacidad fiscalizadora del Consejo Superior. De igual manera, los Decanos podrían estar de acuerdo con limitar la entrega de información respecto al cumplimiento de las labores delegadas a la Administración Central, en el caso que dicha información contenga antecedentes acerca del desempeño de las propias Facultades y exponga a los Decanos al escrutinio del resto de los integrantes del consejo.

- Se supone que la Administración Central tiene la mayor responsabilidad en la elaboración de una agenda ejecutiva institucional y articular su implementación con las Facultades por medio de contratos.
- Se cree que en las Facultades el poder se ejerce de manera compartida entre liderazgos individuales y organismos colegiados y, que existe una heterogeneidad de objetivos entre ellos. En efecto, las disposiciones reglamentarias que distribuyen la autoridad y el poder entre los diversos actores que conforman la Facultad. Por un lado, los académicos eligen a través de una votación directa al Decano y, por otro, la normativa le otorga un conjunto amplio de atribuciones al Consejo de Facultad para resolver asuntos propios de la unidad, tales como la aprobación del Plan de Desarrollo de la Facultad y los Departamentos Disciplinarios.
- Se presume un elevado nivel de conflicto de objetivos entre la Administración Central y las Facultades. En efecto, la normativa institucional entrega a los profesores cuotas de poder suficientes para suponer que pueden proteger y preferir orientar su trabajo académico en función sus intereses y objetivos particulares, que pueden ser divergentes con las prioridades institucionales.
- Finalmente, se estima una baja capacidad de supervisión y un elevado nivel de asimetría de información que afecta a la Administración Central. La difusa relación de autoridad entre el Rector y los Decanos que establece el estatuto institucional hace posible suponer que la Administración Central no cuenta con la capacidad de mando necesaria para desplegar de manera regular mecanismos de control efectivos destinados a evaluar la conducta y el desempeño de los académicos en forma individual y colectiva.

Hipótesis iniciales:

- H3: Existe un moderado nivel de alineamiento entre las prioridades institucionales y los objetivos operativos que persiguen las Facultades.
-
- H4: Los objetivos operativos que persiguen los académicos son definidos a través de un proceso de negociación entre la Administración Central y las Facultades.

El caso de la universidad privada

Principales supuestos:

- Considerando que la Junta Directiva está integrada completamente por externos designados por los dueños de la universidad, se supone que los directores representan intereses homogéneos de un grupo particular. En este escenario, se asume que la Junta Directiva posee un elevado nivel de autoridad en la toma de decisiones, que sus integrantes cuentan con experiencia en procesos de toma

de decisiones, especialmente en materias estratégicas y presupuestarias y que poseen una estrecha relación de trabajo con el Rector (Chait *et al.*, 2005; Kretek *et al.*, 2013).

- Se asume que la Junta Directiva entrega mandatos que establecen de manera clara y precisa las tareas delegadas y el desempeño esperado por parte de la Administración Central.
- Dado que el Rector es designado por la Junta Directiva, se presume que no hubo problema de selección adversa, de tal manera y que existe un bajo nivel de conflictos de objetivos entre las prioridades de la Junta Directiva y los propósitos que la Administración Central impulsa.
- Se supone una alta capacidad de supervisión y un mínimo nivel de asimetría de información que afecta a la Junta Directiva. Se asume que la Junta Directiva cuenta un elevado grado de autoridad formal y poder efectivo, que implicaría una relación jerárquica con el equipo ejecutivo central y, por consiguiente, la ausencia de restricciones para el acceso a información por parte de los directores de la junta (Kretek *et al.*, 2013).
- Se asume que la elaboración de la agenda ejecutiva institucional es una labor compartida ente la junta y el ejecutivo central. Así, este último tendría predominantemente la tarea de implementar las directrices ejecutivas oficiales.
- Se presume que el Decano cuenta con la autoridad y el poder necesario para dirigir la Facultad en forma integrada y con preferencias uniformes. Al respecto, se supone que la ausencia de votaciones democráticas como mecanismo de elección de las autoridades académicas tanto de la Facultad como de los Departamentos Disciplinarios, favorecería la generación de relaciones de autoridad más claras, así como un mayor nivel de alineamiento interno en torno a prioridades y objetivos comunes.
- Se estima un bajo nivel de riesgo de selección adversa de los Decano y bajo nivel de conflicto de objetivos entre estos y la Administración Central. De esta forma, se espera que ellos tengan una fuerte orientación y lealtad corporativa en el ejercicio de sus labores y colaboran estrechamente con las autoridades ejecutivas centrales (Bright y Richards, 2001; Hendrickson *et al.*, 2013). Dado que los Decanos tienen la atribución para nombrar directamente a los Directores de los Departamentos, Escuelas y Jefes de Carrera, es probable que exista un alto nivel de convergencia de objetivos y preferencias entre las autoridades académicas de las Facultades.
- Por último, se cree la existencia de una elevada capacidad de supervisión y un mínimo nivel de asimetría de información entre la Administración Central y las Facultades. Se estima que la relación jerárquica entre las autoridades institucionales y los Decanos restringe la posibilidad que el agente tenga espacio para un comportamiento oportunista asociado al ocultamiento o la distorsión de información vinculada a su desempeño.

Hipótesis iniciales:

- H5: Existe un elevado nivel de alineamiento entre las prioridades institucionales y los objetivos operativos que persiguen las Facultades.
- H6: Los objetivos operativos que persiguen los académicos son definidos por la Junta Directiva.

ALINEAMIENTO DE INTERESES Y OBJETIVOS DESDE LA EVIDENCIA EMPÍRICA

El caso de la universidad estatal

La evidencia empírica muestra que la Junta Directiva tiene un escaso nivel de involucramiento y protagonismo en la definición de las prioridades institucionales y lineamientos ejecutivos hacia la Administración Central. En este sentido, se visualiza que la Junta Directiva no ejerce la fuerte autoridad que la normativa interna le entrega y más bien actúa como un ente legitimador de las preferencias del Rector. En efecto, este hallazgo difiere del supuesto inicial dado la falta de acuerdos y decisiones ocurre por la inactividad de los integrantes de este organismo y no por la existencia múltiples preferencias divergentes. Ante la ausencia de mandatos ejecutivos, no se aprecia la existencia de conflictos de objetivos explícitos entre la Junta Directiva y la Administración Central. En la práctica, la Junta Directiva aprueba de manera ritual el Plan Estratégico y el Presupuesto institucional formulado por el Rector y su equipo. Asimismo, se constata un elevado nivel de asimetría de información que afecta a la Junta Directiva debido a la escasa aplicación de mecanismos de control sobre la conducta y el desempeño del ejecutivo central.

Por su parte, el Rector ejerce un estilo de liderazgo político y una gestión ambigua que combina elementos propios de la gestión política y la gerencia moderna. Internamente, privilegia la negociación con grupos de interés y la entrega de espacios de decisión a la academia por sobre el uso de la autoridad y la búsqueda de efectividad en el cumplimiento de los objetivos oficiales establecidos en el Plan Estratégico institucional. Al respecto, se aprecia que el Consejo Académico se transforma en el principal espacio de deliberación en asuntos ejecutivos, a pesar de que la normativa lo define como un órgano de carácter consultivo. Por otra parte, el Rector despliega capacidades directivas y mecanismos de gestión gerencial pero solo de manera instrumental con el fin de dar señales de capacidad de autogestión hacia las agencias gubernamentales que asignan financiamiento y evalúan la calidad de las instituciones. En los hechos, se constata que la Administración Central ejerce una débil influencia en la gestión académica, administrativa y económica que se desarrolla en las Facultades. La falta de autoridad central se ve mermada principalmente por la necesidad de adaptar las decisiones a las presiones de los académicos con el fin de

alcanzar un mínimo nivel de legitimidad interna y por el alto grado de fragmentación de los grupos de interés. En efecto, se dice que el Rector reina pero no gobierna.

Al mismo tiempo, los Decanos ejercen una débil conducción e influencia en las labores académicas que desarrollan los Departamentos Disciplinarios y una frágil relación de autoridad vertical sobre los Directores de Departamento, quienes son elegidos democráticamente por los académicos pertenecientes a las subunidades y que en los hechos encabezan espacios de poder dispersos que interactúan por medio de relaciones de autoridad de tipo horizontal. En la práctica, se aprecia un elevado nivel de conflicto de objetivos entre la Administración Central y las Facultades, y también entre los académicos de los departamentos disciplinares. Las tensiones se producen principalmente en materias relacionadas con cambios en las mallas curriculares de las carreras (duración, perfil de egreso y otros), la orientación de la investigación (revistas indexadas, autofinanciamiento y otros) y la sostenibilidad económica de las unidades académicas (aumento y diversificación de ingresos, control del gasto y otros). Igualmente, en la práctica la Administración Central enfrenta un elevado nivel de asimetrías de información y una débil capacidad para aplicar mecanismos de seguimiento y control tanto de la conducta como de los resultados de la gestión de las Facultades y los académicos a nivel individual.

En este contexto, se evidencia bajo nivel de alineamiento entre las prioridades institucionales y los objetivos operativos que persiguen las Facultades. Esto contrasta con la H1 que suponía un moderado nivel de alineamiento estratégico. Por otra parte, se constata que tanto la Junta Directiva como la Administración Central tienen un bajo grado de influencia en la definición de los objetivos operativos asociados a la gestión de Facultades. Más aún, se aprecia un escaso poder de negociación por parte de las autoridades ejecutivas centrales. La evidencia empírica muestra que los Directores de los departamentos disciplinares y los propios académicos son quienes finalmente definen los objetivos locales. En consecuencia, las prioridades reales institucionales corresponden a la sumatoria agregada de preferencias grupales e individuales. Así, se descarta la validez de H2.

El caso de la universidad privada tradicional

Los hallazgos confirman que el Consejo Superior se comporta como un principal colectivo cuyo funcionamiento se asemeja a un cuerpo político más que a un organismo de dirección superior. Esto ocurre principalmente por cuatro factores. Primero, la ausencia de un Presidente del organismo (distinto del Rector) que promueva un proceso de toma de decisiones con un sentido institucional, estratégico y pensando en el largo plazo. Segundo, una composición diversa donde ninguna de las partes representadas (la Administración Central, los Decanos, los académicos y los Consejos externos) ejerce una posición de mayoría que permita algún grado de conducción. Tercero, la heterogeneidad de preferencias que manifiestan sus integrantes. Y cuarto, los conflictos de interés que

estos enfrentan dado el doble rol que ejercen como principales en el Consejo Superior y como agentes en labores de gestión en los distintos niveles.

No obstante, el año 2014 la institución enfrentó una crisis económica severa que el Comité Económico del Consejo Superior —conformado por consejeros externos— aprovechó para impulsar un conjunto de prioridades orientadas a mejorar la productividad y eficiencia de la gestión académica y económica de la institución. En concreto, el 2015 el Consejo Superior aprobó una actualización del plan estratégico con foco en tres objetivos: el incremento significativo de la matrícula de estudiantes de pregrado, una mayor competitividad en la captación de recursos públicos para proyectos de investigación y el aumento de los excedentes económicos institucionales. En contraste con lo esperado, este mandato fue específico e incluyó indicadores de desempeño con metas en un período de cinco años.

Asimismo, la evidencia confirma la existencia de un nivel moderado de conflicto de objetivos entre las prioridades oficiales y las preferencias de la Administración Central. En realidad, el ejecutivo central se divide en dos partes. Por un lado, está el Rector y los Vicerrectores del ámbito académico que toman distancia del plan estratégico por considerarlo “economicista”. En la práctica, estas autoridades prefieren evitar ejercer presión sobre las Facultades y aceptar menores niveles de efectividad a cambio de ganar legitimidad entre las autoridades académicas intermedias y los profesores. Y por otro, está el Vicerrector Económico cuyo desempeño converge con el mandato establecido por el Consejo Superior.

De igual modo, se constata un débil liderazgo y conducción ejecutiva por parte del Rector que deja un vacío de poder y al mismo tiempo abre un espacio en disputa entre los Vicerrectores. Por una parte, los Vicerrectores del área académica utilizan el Consejo Académico —integrado por los Decanos— como una instancia de toma de decisiones ejecutivas en materias académicas, aun cuando la normativa sostiene que dicho organismo solo ejerce un rol consultivo. Y por otra, el Vicerrector Económico participa del Comité Económico del Consejo Superior y promueve el involucramiento de los consejeros externos en la toma de decisiones ejecutivas en asuntos económicos pero también en aquellos asuntos académicos que tienen mayor impacto en la expansión del gasto. En este escenario de tensión, el Consejo Superior enfrenta un moderado nivel de asimetría de información ya que logra aplicar mecanismos de control de manera sistemática en el ámbito económico pero no en el caso de la gestión académica.

En las Facultades, se aprecia una dinámica de permanentes procesos de negociación entre actores que representan fracciones de poder dispersos, preferencias heterogéneas y que compiten por influir en las decisiones internas. En efecto, se visualizan débiles relaciones jerárquicas entre las autoridades académicas unipersonales y los profesores y un mayor protagonismo de los organismos colegiados en la toma de decisiones asociadas a la gestión local, bajo un esquema de prácticas de gobierno propias de los modelos tradicionales político y colegial. En este contexto, se aprecia que los académicos cuentan

con amplios espacios de libertad para establecer sus agendas de trabajo en función de sus propios intereses y preferencias individuales.

Sin embargo, se constata que el Vicerrector Económico —con el apoyo político de los consejeros externos— logra impulsar un proceso de negociación de contratos colectivos orientados a resultados y nuevos mecanismos de incentivos económicos asociados a desempeño entre la Administración Central y cada una de las Facultades. En los hechos, la negociación de estos contratos denominados Convenios de Desempeño constituye el espacio donde se procesan y resuelven las diversas preferencias entre los distintos actores. La evidencia empírica muestra que durante el proceso de negociación con las Facultades no fue posible comprometer completamente las metas establecidas por el Consejo Superior en el plan estratégico actualizado. Asimismo, durante los primeros años de ejecución de los convenios, los resultados muestran que las Facultades han logrado cumplir con las prioridades institucionales asociadas al crecimiento de la matrícula de estudiantes de pregrado y el mejoramiento de la gestión económica. No así en el caso de los resultados comprometidos en el ámbito del postgrado y la investigación, donde se constata la existencia de un conflicto de objetivos entre las partes. Si bien los contratos han producido un mayor equilibrio de poder entre la Administración Central y las Facultades, los académicos mantienen la libertad para priorizar sus propios objetivos operacionales bajo una fuerte cultura centrada en la enseñanza. En este sentido, la evidencia sugiere que tanto los Decanos como los académicos han modificado sus preferencias intentando minimizar el costo de cambio y maximizar sus beneficios individuales motivados por los incentivos económicos.

Por otra parte, se advierte un bajo nivel de asimetrías de información entre la Administración Central y las Facultades. No obstante, las labores de control se concentran en la gestión económica de las Facultades que se ejerce desde la Vicerrectoría Económica, en contraste con el escaso seguimiento y control de la gestión académica debido principalmente a la falta de liderazgo de los Vicerrectores del área y la débil capacidad técnica de sus equipos de gestión.

En consecuencia, se confirma la veracidad de H3 que suponía un nivel de moderado de alineamiento estratégico. En contraste, se constata que H4 carece de completa verosimilitud ya que además de la Administración Central y las propias Facultades, también el Comité Económico del Consejo Superior ejerce una importante influencia en la definición de los objetivos operativos que se impulsan desde las unidades académicas.

El caso de la universidad privada

La evidencia recolectada confirma que los integrantes de la Junta Directiva tienen preferencias homogéneas, experiencia como directores de empresas y que como cuerpo representan la máxima autoridad institucional. No obstante, se advierte que sus integrantes

actúan como legitimadores de las decisiones del Comité Ejecutivo de este organismo que está integrado por dos de los principales dueños de la universidad. Asimismo, se confirma que la Junta Directiva establece mandatos ejecutivos formales y precisos a la Administración Central a través del Plan Estratégico y el Presupuesto institucional. Sin embargo, se constata que el Comité Ejecutivo ejerce labores de agente ya que se involucra en la microgestión y reemplaza al Rector como principal autoridad ejecutiva de la institución. En la práctica, el Comité Ejecutivo lidera las reuniones de coordinación de la Administración Central donde participa el Rector y los Vicerrectores. En efecto, a diferencia de lo establecido en la normativa interna, el Rector ejerce un rol más bien ceremonial en la gestión interna y concentra sus labores como representante de la institución ante el medio externo. Igualmente, se aprecia que la fuerte presencia del Comité Ejecutivo limita el funcionamiento del Consejo Académico como un espacio de discusión de las materias académica y lo reduce a una instancia ceremonial por debajo de sus atribuciones establecidas en la norma.

En contraste con el supuesto inicial, se observa un nivel medio de conflicto de objetivos entre el Comité Ejecutivo y algunos agentes. En los hechos, el Comité Ejecutivo prioriza el logro de los objetivos y resultados en el ámbito económico por sobre los objetivos académicos establecidos en el Plan Estratégico. Esta situación produce tensiones con el Rector y el Vicerrector Académico, quienes promueven una mayor consideración de los objetivos académicos, especialmente aquellos relacionados con el fortalecimiento del postgrado científico y la investigación. Así, se constata que el Comité Ejecutivo define la agenda ejecutiva institucional, ejerce un fuerte control sobre las autoridades superiores e intermedias y no enfrenta problemas de asimetrías de información.

Por otra parte, se constata una fuerte relación de autoridad vertical entre la Administración Central y los Decanos, y también, entre los Decanos y los académicos de sus respectivas Facultades. En la práctica, el Vicerrector Académico intenta actuar como articulador del equipo ejecutivo central y vínculo prioritario con los Decanos para gestionar el trabajo de las Facultades. Sin embargo, se advierte que el Comité Ejecutivo ejerce tareas de dirección y control de manera discrecional e informal sobre los Decanos. Al respecto, se evidencia que esta relación paralela tiende a debilitar el poder de las autoridades centrales que están formalmente a cargo de las tareas de conducción y control sobre las Facultades. Con todo, se aprecia la existencia de contratos formales de carácter individual y orientados a resultados que facilitan la articulación entre las prioridades establecidas por el Comité Ejecutivo y los objetivos operativos que persiguen tanto los Decanos como los académicos en las Facultades.

Por último, se confirma la consideración inicial respecto a la ausencia de conflictos de objetivos entre la Administración Central y las Facultades. Al mismo tiempo, se observa que la Administración Central cuenta con efectivos mecanismos de control que evitan la existencia de asimetrías de información respecto al estado de los contratos y restringen

la posibilidad que los académicos incurran en conductas oportunistas. Estos hallazgos confirman la validez de H5 y H6. En la práctica, los objetivos operativos que persiguen las Facultades son definidos y supervisados principalmente por el Comité Ejecutivo de la Junta Directiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los casos estudiados muestran dispares niveles de alineamiento entre las prioridades institucionales oficiales y los objetivos operativos que se persiguen en las unidades académicas. Asimismo, la evidencia muestra que en cada uno de los casos existen diferentes configuraciones de arreglos de gobierno y también, diferencias entre los actores internos que ejercen mayor influencia en los objetivos operativos que realmente se impulsan desde las Facultades. Ahora bien, entre los escasos elementos comunes se aprecia que en ninguno de los tres casos estudiados las relaciones de gobierno entre las principales autoridades institucionales funcionan según lo establecido en sus respectivas normativas internas. En particular, se constata que en las tres universidades los Rectores no ejercen el protagonismo en la conducción de la agenda ejecutiva institucional.

Por otra parte, la aplicación del modelo analítico evidencia que la Teoría de Agencia ofrece un marco conceptual simple y coherente que permite entender deductivamente el funcionamiento del gobierno institucional desde la perspectiva del comportamiento y la interacción entre sus componentes a partir de sus intereses y objetivos tanto individuales como colectivos. Así y todo, los resultados de esta investigación sugieren que en distintos contextos organizacionales existen elementos que limitan la configuración de relaciones del tipo principal-agente entre las principales autoridades que conforman el gobierno de las universidades. En este sentido, los hallazgos convergen con los estudios previos que reconocen a la universidad como una organización especial con restricciones para funcionar como una entidad completamente unitaria. Si bien la universidad privada es la única institución analizada que evidencia un elevado nivel de alineamiento entre las prioridades institucionales oficiales y los objetivos que persiguen las unidades académicas, esto se produce principalmente por el involucramiento de los dueños de la institución quienes en la práctica no delegan totalmente las labores de dirección y gestión en agentes. Mas aún, este esquema se distancia de las buenas prácticas de gobierno corporativo que suponen una separación de roles en los propietarios, la Junta Directiva y las autoridades ejecutivas. De este modo, el modelo de gobierno de la universidad privada estudiada no podría ser considerado como una configuración adecuada para conseguir un elevado nivel de alineamiento estratégico al interior de las universidades. A su vez, la universidad privada tradicional constituye un caso interesante ya que muestra la relevancia de la negociación entre autoridades y el despliegue de arreglos transaccionales (contratos, incentivos y otros) como elementos que favorecen la compatibilización de intereses y objetivos. Por su parte,

el caso de la universidad pública resulta atractivo para visualizar los fallos de gobierno que se producen cuando las instituciones carecen de autoridades responsables de procesar los diversos intereses y conflictos internos, y en función del beneficio general, establecer los fines, las prioridades y los objetivos institucionales.

Con todo, se concluye que estos diferentes escenarios están influenciados principalmente por el balance de poder que se produce en la práctica entre los tres componentes del gobierno institucional: el máximo organismo directivo superior (Junta Directiva o Consejo Superior), la Administración Central y las Facultades. A su vez, se advierte que este balance está condicionado básicamente por tres factores. El primero está relacionado con los arreglos de gobierno, tanto colegiales como gerenciales, que regulan las relaciones de poder entre los tres componentes del gobierno interno. La evidencia muestra que las diversas combinaciones de arreglos de gobierno: normativos y transaccionales, establecen un conjunto de reglas del juego que pueden ser más o menos favorables para el alineamiento estratégico interno. Los resultados sugieren que la existencia de poderes dispersos y débiles relaciones de autoridad vertical producen un escenario más complejo para alcanzar propósitos comunes. El segundo elemento está asociado a las capacidades o habilidades directivas de las personas que ejercen cargos directivos tanto unipersonales como colegiados. Los resultados muestran que las habilidades personales pueden potenciar o debilitar el rol de las autoridades y su nivel de influencia en la toma de decisiones. Los hallazgos también revelan que este factor tiene mayor relevancia en las instituciones donde los principales no pueden elegir o cambiar a los agentes que no son idóneos. El tercer factor, está vinculado a los intereses individuales que motivan el comportamiento y las preferencias de los actores que forman parte del gobierno institucional. De acuerdo con los hallazgos, cuando los actores priorizan sus objetivos privados, esto los lleva a tomar distancia de sus roles y funciones o bien a utilizar sus posiciones de poder para cumplir sus fines por sobre los objetivos oficiales.

Finalmente, los hallazgos de este estudio de casos proporcionan información relevante sobre cómo los intereses y objetivos individuales de las autoridades universitarias influyen en la configuración de los diferentes esquemas de *desgobierno*, *gobierno compartido* y *sobre-gobierno* y también, cómo las prácticas de gobierno condicionan la capacidad real de las universidades para articular coherentemente las prioridades institucionales con los objetivos operativos de las unidades académicas. Por cierto, los resultados específicos se limitan a los tres casos analizados y no se pueden extender al conjunto de universidades chilenas.

REFERENCIAS

- Auld, D. (2010). Strategic planning and the principal-agent issue in higher education leadership. *Academic Leadership: The Online Journal*: Vol. 8: Iss. 3, Article 40.
- Austin, I., and Jones, G. (2016). *Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices*. New York, NY: Routledge.
- Bahls, Steven C. (2017) From Shared Governance to Shared Accountability. In Cramer, Sharon F. (Eds.) *Shared Governance in Higher Education, Volume 2: New Paradigms, Evolving Perspectives*. State University of New York Press. Kindle Edition.
- Baird, J. (2014). International, hierarchical and market influences on Australian university governance. In M. Shattock (Ed.), *International trends in university governance* (pp. 145–164). Oxford: Routledge.
- Baldrige, J. (1971). *Power and Conflict in the University: Research in the Sociology of Complex Organizations*. New York: John Wiley.
- Bernasconi, A. (2015). El gobierno de las instituciones. En Bernasconi, A. (ed.), *La Educación Superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 259-293.
- Bernasconi, A. (2008a). La crisis del modelo latinoamericano de la universidad. En Brunner, J. J., y Peña, C. (Eds.) *Reforma de la Educación Superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales. ISBN: 978-956-314-044-6
- Blalark, F. J. (2012) *Utilizing Principal-Agent Theory and Data Envelopment Analysis to Examine Efficiency of Resource Utilization in Undergraduate Education for Public and Private Non-Profit Four-Year Research Universities* (Doctoral dissertation) (The University of Minnesota Digital Conservancy, <http://purl.umn.edu/136257>).
- Bleiklie, I. (2013). Comparing university organizations across boundaries. *Higher Education*, 67(4), 381-391.
- Bright, D. F., and Richards, M. P. (2001). *The academic deanship: Individual careers and institutional roles*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brunner, J.J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de educación*, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 137-159.
- Chait, R. P., W. P. Ryan, and B. E. Taylor (2005) *Governance as Leadership: Reframing the Work of Nonprofit Boards*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Cohen, M.D. and March, J.G. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President* (2nd ed.). Boston: Harvard Business School Press.
- Cornforth, C. (Ed.). (2003). *The governance of public and non-profit organizations: What do boards do?* Routledge studies in the management of voluntary and non-profit organizations. London: Routledge.
- Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37, 1, pp.7-20.
- Durand, J. and C. Pujadas (2004) 'Self-assessment of governance teams in an Argentine private university: adapting to difficult times', *Tertiary Education and Management*, 10(1), 27–44.
- Eckel, P. D. (2000). The role of shared governance in institutional hard decisions: Enabler or antagonist? *Review of Higher Education*, 24, 15-39.

- Eisenhardt, K. (1989). Agency theory: An assessment and review. *Academy of Management Review*, 14 (1), 57–74.
- Fumasoli, T., and Lepori, B. (2011). Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher Education*, 61(2), 157–178.
- Gerard, S. M. (2003). Who are the actors in the government of French universities? The paradoxical victory of deliberative leadership. *Higher Education*, 45(1), 71–89.
- Gerber, L. (2014). *The Rise and Decline of Faculty Governance: Professionalization and the Modern American University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014.
- Giroux, D., Karmis, D., and Rouillard, C. (2015). Between the managerial and the democratic university: Governance structure and academic freedom as sites of political struggle. *Studies in Social Justice*, 9(2), 142–158.
- Gumport, P. (2012). Strategic Thinking in Higher Education Research. In *The Organization of Higher Education Managing Colleges for a New Era*, Edited by Michael Bastedo. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hendrickson, R., Lane, L., Harris, J. and Dorman, R. (2013). *Academic Leadership and Governance of Higher Education: A Guide for Trustees, Leaders, and Aspiring Leaders of two-and four-year institutions*. Virginia: Styles Publishing.
- Jensen, M. C., and Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kivistö J. and Zalyevska I. (2015) Agency Theory as a Framework for Higher Education Governance. In: Huisman J., de Boer H., Dill D.D., Souto-Otero M. (eds) *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Palgrave Macmillan, London
- Kivistö, J. (2005). *Agency Theory as a Framework for the Government-University Relationship*. Tampere University Press, and the author.
- Klemencic, M. (2012). The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA. In Curaj, P., Scott, P., Vlasceanu, L. and Wilson, L. *European higher education at the crossroads: Between the Bologna process and national reforms*. London, Springer, 631-653.
- Kretek, P.M., Dražić, Ž. and Kehm, B.M. (2013) Transformation of university governance: on the role of university board members. *Higher Education*, 65(1), pp. 39-58.
- Krücken, G. (2011). A European Perspective on New Modes of University Governance and Actorhood. Research and Occasional Paper Series: CSHE.17.11.
- Krüger, K., Parellada, M., Samoilovich, D., and Sursock, A. (2018). Governance Reforms from a European Perspective (pp. 159–202). In *Governance Reforms in European University Systems. The Case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal*. Cham: Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-72212-2 (eBook).
- Lane, J. E., Kinser, K. and D. Knox (2013) 'Regulating cross-border higher education: A case study of the United States', *Higher Education Policy*, 26, 147–172.
- Lane, J. (2012). Agency Theory in Higher Education Organizations. In *The Organization of Higher Education Managing Colleges for a New Era* Edited by Michael Bastedo. The Johns Hopkins University Press.
- Larsen, I.M. (2011). The role of the governing board in higher education institutions. *Tertiary Education and Management* 7: 323–340, 2001.
- Larsen, I.M. Maassen P. and Stensaker, B. (2009). Four basic dilemmas in university governance reform. *Higher Education Management and Policy*, 21(3), 41-57.

- Lawrence, S. (2017) Higher Education's Multiple Stakeholders. In *A Guide for Leaders in Higher Education: Core Concepts, Competencies, and Tools*. In Brent D. Ruben, Richard De Lisi, Ralph A. Gigliotti. Stylus Publishing LLC, Virginia.
- Liu, X. (2020). Institutional governance in the development of private universities in China. *Higher Education*, 79(2), 275–290.
- Luescher-Mamashela, T. M. (2013). Student representation in university decision making: Good reasons, a new lens? *Studies in Higher Education*, 38(10), 1442–1456.
- Mainardes, E., Raposo, M. and Alves H. (2011). Organizations with Dispersed Powers: Suggestions of a New Management Model Based on the Stakeholders Theory, *Journal of Management Research*, ISSN: 1941-899X, Vol. 3, no1 pag 1-31.
- Manning, Kathleen (2013). *Organizational Theory in Higher Education* (Core Concepts in Higher Education). Taylor and Francis. Kindle Edition.
- McLendon (2003). The Politics of Higher Education: Toward an Expanded Research Agenda. *Educational policy*, Vol. 17 No. 1, January and March 2003 165-191.
- Mitchell, Brian C. and King, Joseph (2018). *How to Run a College* (Higher Ed Leadership Essentials). Johns Hopkins University Press. Kindle Edition.
- Mortimer, K. P., and McConnell, T. R. (1978). *Sharing authority effectively: Participation, interaction, and discretion*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ordorika, I., Martínez, J., y Ramírez, R. M. (2012). La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público mexicano: Una asignatura pendiente. *Revista de la educación superior*, 40(4), 29–49.
- Ormond, D. y Löffler, E. (1999), Nueva Gerencia Pública: qué Tomar y qué Dejar. *Reforma y Democracia*, Caracas, *Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo*, No. 13. Caracas, Venezuela: 1-3.
- Pruvot, E. B., and Estermann, T. (2017). *European university association III. The scorecard*. Brussels: EUA.
- Rouse, William B. (2016) *Universities as Complex Enterprises: How Academia Works, Why It Works These Ways, and Where the University Enterprise Is Headed* (Stevens Institute Series on Complex Systems and Enterprises). Wiley. Kindle Edition.
- Ruben, Brent D., De Lisi, Richard and Gigliotti, Ralph A. (2017). *A Guide for Leaders in Higher Education: Core Concepts, Competencies, and Tools*. Stylus Publishing. Kindle Edition.
- Sassower, R. (2000), *A sanctuary of their own: intellectual refugees in the academy* (Lanham, MD, Rowman and Littlefield).
- Scott, W. R. (2004). Reflections on a half-century of organizational sociology. *Annual Review of Sociology*, 30, 1– 21.
- Shattock, M. (2014). *International Trends in University Governance: Autonomy, self-government and the distribution of authority*. Abingdon, Oxon and New York: Routledge.
- Seeber, M., Benedetto Lepori, Martina Montauti, Jürgen Enders, Harry de Boer, Elke Weyer, Ivar Bleiklie, Kristin Hope, Svein Michelsen, Gigliola Nyhagen Mathisen, Nicoline Frølich, Lisa Scordato, Bjørn Stensaker, Erica Waagene, Zarko Dragsic, Peter Kretek, Georg Krücken, António Magalhães, Filipa M. Ribeiro, Sofia Sousa, Amélia Veiga, Rui Santiago, Giulio Marini and Emanuela Reale (2015). European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations. *Public Management Review*, 17(10), 1444-1474.
- Sporn B. (2007) Governance and Administration: Organizational and Structural Trends. In: Forest J.J.F., Altbach P.G. (eds) *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht.

- Taylor, J. S., and De Lourdes Machado, M. (2008). Governing boards in public higher education institutions: A perspective from the United States. *Tertiary Education and Management*, 14(3), 243–260.
- Thoenig, J. C., and Paradeise, C. (2018). Higher Education Institutions as Strategic Actors. In *European Review* (Vol. 26, pp. S57–S69). Cambridge University Press.
- Tierney, W. G., and Minor, J. T. (2003). *Challenges for governance: A national report*. Los Angeles, CA: Center for Higher Education Policy Analysis.
- Veiga, A., Magalhães, A. and Amaral, A. (2015). From Collegial Governance to Boardism: Reconfiguring Governance in Higher Education. In Jeroen Huisman, Harry de Boer, David D. Dill and Manuel Souto-Otero. *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Palgrave Macmillan UK. Kindle Edition.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Wilkesmann, U. (2013). Effects of Transactional and Transformational Governance on Academic Teaching: Empirical evidence from two types of higher education institutions, *Tertiary Education and Management*, 19:4, 281-300.
- Wilkesmann, U., and Schmid, C. (2012). The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey. *Higher Education*, 63(1), 33-52.

ARTÍCULO

Instituciones vs. sujetos. El papel de la universidad pública en la «educación a lo largo de la vida»: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo?

Institutions vs. Individuals. The role of the Public University in “Lifelong Education”: ¿why?, ¿what for?, and ¿how?

JORDI PLANAS* Y ADRIÁN DE GARAY**

*Profesor -Investigador en la U. de Guadalajara y Catedrático Emérito de la U. Autónoma de Barcelona

**Profesor -Investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana

Correo electrónico: jordi.planas@uab.cat, ags@azc.uam.mx

Agradecimiento a Vanessa Arvizu y a Isabel Enciso por su apoyo en la realización de este artículo.

Recibido 21 de septiembre del 2020; Aprobado 12 de junio de 2021

RESUMEN

El mundo está cambiando rápidamente como consecuencia del avance tecnológico. Uno de los efectos de esta transformación es que la educación ha dejado de ser inicial (infancia y juventud), para convertirse en un proceso de toda la vida. La “Educación a lo largo de la vida” (ELV) de los individuos implica actualizarse o capacitarse permanentemente. Constatamos que el comportamiento de los sujetos en sus itinerarios educativos desborda los márgenes institucionales, desdibujando y reconfigurando sus fronteras. ¿Cómo afecta este cambio a nuestras universidades públicas?, ¿De qué manera estas instituciones se están reubicando ante este nuevo escenario educativo de la ELV?

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/>).

PALABRAS CLAVE	Educación a lo Largo de la Vida (ELV); Universidades Públicas; Cambios Tecnológicos; Itinerarios educativos.
ABSTRACT	The world is changing rapidly as a consequence of technological progress. One of the effects of this transformation is that core education has ceased to be initial (childhood and youth), to become a process that lasts a lifetime: “Lifelong Education “, (ELV, by its acronym in Spanish). This change requires permanent updating or training. In this essay, we verify that the individual’s behaviors in their ELV educational itineraries overflow the institutional margins, blurring and reconfiguring its borders. So, our main questions are: ¿How does this change affect our public universities? and ¿In which way do these public institutions are relocating into this new educational scenario of the ELV?
KEYWORDS	Lifelong Education (ELV); Public Universities; Technological Changes; Educational itineraries.

INTRODUCCIÓN

El mundo está cambiando rápidamente y a veces de golpe como nos está pasando actualmente con la multitud de cambios generados o acompañando a la pandemia que estamos sufriendo a causa del virus SARS-coV-2. Muchos de estos cambios se están desarrollando con el soporte de nuevas y algunas no tan nuevas tecnologías, sin las cuales los cambios que observamos serían imposibles.

Algunos, deslumbrados por los cambios tecnológicos, plantean que las universidades deberían seguir estos cambios, por ejemplo, pasar de la universidad eminentemente presencial a una universidad virtual.

En este texto no abordaremos el tema en estos términos sino en cómo la universidad se está transformando, o debería hacerlo, para ubicarse dentro de cambios sociales, económicos y científicos que nos rodean. En el presente artículo nos vamos a centrar en uno de estos cambios que afecta al corazón de los procesos de aprendizaje de nuestra población: el de la Educación a lo Largo de la Vida (en adelante ELV).

Hace ya un cuarto de siglo Delors (1996) señalaba respecto a la educación:

Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras [...]. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él [...] ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe

estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1996: 91).

La educación ha dejado de ser inicial (durante la infancia y la juventud) para convertirse en un proceso durante toda la vida de los individuos, los cuales requieren actualizarse o capacitarse de manera permanente¹. De otra manera, el riesgo de verse desplazados por otros en su empleo es latente.

Constatamos que el comportamiento de los sujetos (individuos activos) en sus itinerarios educativos ELV superan los márgenes institucionales ofertados como oportunidades para construirlos. Reconfigurando y desdibujando, con sus prácticas, las fronteras institucionales, aún las más rígidas, para usar como un todo integrado las oportunidades educativas, tanto formales como no-formales e informales, para “trenzar” su proceso de ELV.

¿Cómo afecta este cambio a nuestras universidades públicas?? ¿Cómo se están reubicando ante el nuevo escenario educativo de la ELV?

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ? LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS DEBERÍAN JUGAR UN PAPEL IMPORTANTE EN LA ELV

Lo anterior se puede abordar desde dos lecturas: 1) porque la educación se ha convertido en un proceso a lo largo de la vida y aquellas instituciones que no se incorporen a este cambio correrán el peligro de quedar marginadas de los procesos educativos; 2) porque los procesos educativos no pueden sustentarse únicamente en la escolaridad y otras experiencias educativas realizadas durante las primeras etapas de la vida de las personas (infancia y juventud), la que llamaremos en adelante *educación inicial*, debido a que la velocidad de los cambios tecnológicos y sociales implican reaprendizajes (relativamente frecuentes, de mayor o menor envergadura) también durante la vida adulta de las personas.

¹ Para una mejor comprensión de este texto conviene señalar que entendemos por educación (de cualquier tipo), las acciones o actividades por las cuales se realizan los aprendizajes que suministran las competencias y, por tanto, competencias son los conocimientos y habilidades que un individuo adquiere mediante los aprendizajes asociados a cualquier experiencia educativa. Lo que demandan los empleadores son competencias, que son el resultado de aprendizajes realizados mediante algún tipo de educación. Los Itinerarios Educativos Complejos serán el resultado de la articulación de actividades educativas que los individuos han realizado, y de las que se podría inferir una aproximación a sus competencias, pero no una medida de las mismas.

² En esta ocasión nos referiremos únicamente a las universidades públicas por la escasísima información referente a las universidades privadas y porque, hasta hoy, éstas son mayoritarias en la escolarización de los estudiantes de grado.

El hecho de que el proceso educativo de las personas se haya convertido en un proceso a lo largo de toda la vida implica básicamente dos cosas: a) que, como hemos señalado, la educación pasa de ser una actividad concentrada en los primeros años de vida de las personas (niñez y juventud) a ser una actividad que se ubica en distintos momentos de nuestras vidas, a veces de manera continuada; y b) también que es un proceso que no identifica educación únicamente con la escolaridad (educación formal), sino que incluye todas las modalidades de educación (formal, no-formal e informal) que están “trenzadas” en el itinerario educativo complejo que recorren los individuos y que es el resultado de su comportamiento, provocado y sostenido por los cambios tecnológicos sociales y económicos que estamos viviendo y que se van instalando en nuestras vidas.

Si observamos el fenómeno desde el mercado de trabajo, la principal razón por la cual la educación se ha convertido en un proceso que dura toda la vida, es el desfase entre los tiempos (“disonancia”) de la oferta y de la demanda de trabajo (Vinokur, 1998). Disonancia que no es nueva, pero que ha aumentado con la velocidad del cambio tecnológico y social y, a veces, por cambios brutales y repentinos como los generados por la pandemia que actualmente vive la humanidad.

Mientras que respecto a la demanda de trabajo, lo que los empleadores requieren, tiende a expresarse en el corto plazo. La oferta, o sea las personas educadas, estamos alargando nuestras vidas en general y laboralmente activa en particular, con lo cual nuestras necesidades se expresan en un horizonte del largo o muy largo plazo. Es por esta razón que hemos de cambiar la óptica con la que analizamos y pensamos los procesos educativos, situándolos en la perspectiva de la ELV.

Los cambios en la demanda de trabajo, además, están marcados por la incertidumbre, lo que podemos calificar de “miopía” (disfunción óptica por la que cuanto más lejos miramos, menos claro lo vemos). Con lo cual, la rapidez del cambio al que estamos sometidos va acompañado de la imposibilidad de prever las demandas que estos cambios conllevarán, la incertidumbre sobre lo que la demanda solicitará a medio y largo plazos.

Si añadimos a estas “corrientes de fondo” hechos como los derivados de la crisis sanitaria que estamos sufriendo, el fenómeno se acentúa. La pandemia, con el soporte de internet y sus tecnologías asociadas, ha cambiado, en muy poco tiempo (meses o días) los usos y costumbres de nuestras sociedades en todos sus ámbitos: del trabajo de la gestión, la educación, el consumo, la política, la cultura, las relaciones interpersonales. El Covid-19 está teniendo como efecto en el mercado de trabajo la aceleración de los cambios en la demanda del mismo, mediante el desempleo derivado del cierre o la reducción de plantilla de numerosas empresas y los cambios en las modalidades de trabajo de otras muchas (pensemos en el teletrabajo, el uso de plataformas para los intercambios de todo tipo o en la distribución de bienes). También está conllevando cambios en la distribución de la riqueza y el empleo, como señala Braithwaite (2020) en el *Financial Times*, mientras muchas empresas han cerrado sus puertas, quebrando y despidiendo a sus trabajadores,

otras han prosperado enormemente en su valor económico y en la generación de empleo. De hecho, tres compañías se sitúan como las que mejor han aprovechado los cambios provocados, como no podría ser de otra manera, por el tipo de cambios que ha generado la pandemia: Amazon, Microsoft y Apple.

Los cambios tecnológicos, económicos y sociales a los que nos referimos están transformando la demanda laboral, los trabajos por los que la población económicamente activa va a obtener su retribución.

La universidad pública juega un papel destacado en la educación formal de profesionistas en todas las áreas o campos del conocimiento y “produce” una oferta de trabajo importante fundamentalmente a nivel de licenciatura y, en alguna medida, en posgrado. Sin embargo, las universidades, respecto a los ciclos de grado y posgrado, son instituciones de respuesta lenta. Pero esa inercia, si se basa en preservar lo que podemos llamar *conocimientos y habilidades básicas*, acaba siendo una de sus virtudes. Como señalaba Delors (1996) respecto a la educación en general:

Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos [...] a partir de la educación, el individuo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1996: 91).

En esto consiste la ELV. Pero, aunque pueda parecer contradictorio, debería ser también capaz de introducir la flexibilidad que requiere responder a demandas de educación coyunturales, tanto tecnológicas como económicas y sociales. Éstas deberían ofrecerse como módulos complementarios a la educación de base, que continúa siendo la finalidad primordial de la educación terciaria, pero que facilitaría la inserción profesional de sus egresados y la vía de actualización de competencias de la población activa, que lo desee y cumpla las condiciones de conocimientos previos, escolares o de experiencia, para acceder a ellos. Por esta razón, su misión no estará completa si no se ocupa también de las actualizaciones iniciales y repetidamente las que se vayan produciendo durante toda la vida de sus egresados.

En los posgrados, que son los ciclos que mayor presión están sufriendo para incorporarse a la ELV, también son los que más dificultades tienen para ello. La pérdida de peso en la escolaridad pública en las maestrías (que presentaremos más adelante), se puede interpretar como indicio de esta dificultad. Las universidades públicas tienden a admitir candidatos jóvenes o relativamente jóvenes y ponen muchas trabas o simplemente no admiten adultos. Y tienen la “limitación” de que se requiere invertir varios años para

obtener los posgrados, que están muy orientados a la “investigación” para estar el Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Además, no reconocen los “aprendizajes previos”³ que los adultos han adquirido trabajando, lo cual es fundamental para entrar en la lógica de la ELV.

De acuerdo con Lladós (2018), a lo que podemos apreciar relacionado a los cambios que están sucediendo en los trabajos y que son una base principal para adquirir la ELV, se pueden clasificarlos en tres tipos): *a)* aquellos trabajos que desaparecerán, porque se automatizarán, en general trabajos rutinarios en el que las personas pueden ser sustituidas por un robot; *b)* los que sobrevivirán a los cambios tecnológicos y sociales, en general manteniendo su nombre, pero con cambios relevantes, y periódicos, en su tecnología y su organización (médicos, fontaneros, maestros, arquitectos), y *c)* los trabajos nuevos consecuencia de la demanda tecnológica, pero también del consumo del excedente económico que todo cambio tecnológico genera.

El primer tipo de cambios plantea, principalmente, requerimientos de *reorientación y recualificación* laboral ya sea respecto al trabajo que la automatización ha destruido, o para buscar otros trabajos más satisfactorios, viejos o nuevos, que planteen una mayor demanda.

El segundo tipo de cambios plantea requerimientos de *actualización*. Aquellos aprendizajes que se realizan para permanecer dentro de una ocupación que se mantiene, pero cuyo ejercicio requiere incorporar nuevos aprendizajes.

El tercer tipo de cambios necesitarán *nuevas formaciones iniciales y de inserción*. Aparecerán nuevos trabajos fruto directo de los cambios tecnológicos, de los cambios sociales que estos producen y del uso social del excedente económico que genere el cambio tecnológico. Algunos de estos “nuevos trabajos” ya van apareciendo, monitores de fitness, rastreadores de contagios en epidemias, los generados por la economía verde o la economía circular, y vendrán otros que desconocemos.

Junto a estas transformaciones en la demanda de trabajo, constatamos cambios en los procesos de adquisición de los aprendizajes que proporcionen las competencias que la demanda de trabajo exigirá en cada momento. La ELV no está prediseñada; las personas disponen de vías distintas de obtención de los aprendizajes que su trabajo irá requiriendo: aprendizajes formales, no-formales e informales⁴. Aunque pueden existir maneras más idóneas que otras de adquirir unas determinadas competencias, no existe una única

³ Término que utiliza la OCDE (*prior learning*) para señalar los aprendizajes que los individuos fuera de la educación formal.

⁴ **Educación formal:** aquella que realiza en el marco del sistema escolar de un país, comprende desde la primaria al doctorado, con todos los escalones intermedios. El grado de educación formal es que se emplea para describir el nivel educativo de las personas y los países.

Educación no-formal: aquella que se realiza de forma organizada con la intención de educar, pero fuera del sistema educativo (escolar) del país.

Educación informal: aquellas actividades cuyo desarrollo genera aprendizajes, pero se realizan sin la intención de educar (trabajo productivo y reproductivo, asociacionismo, aficiones). Negritas del autor.

manera de hacerlo. Ninguna de estas modalidades de educación es nueva, lo que se ha modificado es su intensidad y su interacción. Un ejemplo ilustrativo de estos cambios es la formación de aprendices (Dual), muy presente en la formación para jóvenes en varios países en Europa, se está convirtiendo mayoritariamente como formación de “aprendices adultos” en algunos países como Finlandia o Dinamarca (Cedefop, 2020). Un esfuerzo similar se está pretendiendo en México a través del Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), a nivel de la educación media superior.

Los itinerarios de aprendizaje, y por tanto adquisición de competencias de la oferta de trabajo se han convertido en itinerarios “trenzados” e híbridos de educación formal, no-formal e informal. Imprevisibles *a priori* y, por tanto, improgramables más allá de facilitar las transiciones a corto plazo que ello conlleve para las personas.

El sistema educativo formal está organizado como una escalera, jerarquizado peldaño a peldaño desde la primaria hasta el doctorado. Este sistema ha sido el que ha dado soporte a la expansión educativa en México (Mercado y Planas, 2005) y, en general a los países de la OCDE (Beduwe y Planas, 2003). Pero, al mismo tiempo, observamos que se encuentra cerrado en sí mismo, impermeable al reconocimiento de los aprendizajes que las personas realizan mediante la educación no-formal e informal y, por tanto, distanciada de los procesos educativos reales en el marco de la ELV. Son sistemas cerrados también en su uso, no admiten ni reconocen accesos y usos parciales de los ciclos previstos, fuera de la manera vaticinada (edad, ciclos previos y otros).

Si lo que hemos señalado hasta aquí es verdad, la ELV es parte de una dinámica socioeconómica que podríamos calificar de irreversible. Si, frente a estos cambios, las IES públicas no se insertan en esta dinámica quedarán marginadas de los procesos de ELV y otros ocuparán su lugar. El futuro de Instituciones de Educación Superior públicas dependerá, en buena parte, de su capacidad para insertarse en las dinámicas de ELV de los individuos y las recualificaciones que requerirán en su trayectoria laboral y social.

MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN QUE YA PROPORCIONAN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ¿QUÉ DEBERÍAMOS HACER SI QUEREMOS INTRODUCIR EL “DERECHO A LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA”?

El derecho a la ELV como objetivo final de la ELV se plantea ya en diversos países de manera análoga al derecho a la educación inicial. El derecho a la ELV se estructura en torno a la respuesta a tres preguntas: ¿Quién decide? ¿Quién pone el tiempo? ¿Quién paga?

1.- ¿Quién decide? Debería dar una mayor capacidad de decisión a los individuos y abrir el acceso de éstos a los ciclos de educación formal, a los que podrían acceder total o parcialmente (todo el ciclo o algunas materias sueltas que se certificarían como tales). Las

empresas y las administraciones continuarían decidiendo, pero poniendo gran atención tanto a las demandas coyunturales del mercado de trabajo como a las estrategias individuales y coordinando la información disponible que constituiría la base de la orientación a los individuos.

2.- ¿Quién pone el tiempo? Como ya sucede en otros países, la respuesta a esta pregunta depende de la anterior: ¿quién ha decidido?, con una salvedad, si queremos instaurar el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, los individuos deberían disponer, por ley, anualmente de una cantidad de tiempo a su disposición para su formación que podrían gastar como les fuera más conveniente y de acuerdo con la empresa para los ocupados: todo de una vez, a pedazos, o sumando varios años. En general, en los países que disponen de este derecho individual universal, en los convenios de sector y/o de empresa se tiende a negociar también un incremento del tiempo acordado a nivel nacional.

3.- ¿Quién paga? En la ELV existen modalidades muy variadas de pago desde la educación inicial. Pero en la formación para adultos existen combinaciones distintas de copago estado-empresas, aunque ello no excluye aportaciones de los individuos. Pero el tema no termina aquí, se plantea también la pregunta, ¿qué formaciones pueden ser objeto de la ELV? Habitualmente consideramos como objeto de formación a una oferta específica de educación no-formal.

Si superáramos la barrera entre la educación formal y no formal, y los adultos pudieran acceder a la primera oferta como parte de su educación, asistiendo parcial o totalmente a ciclos o asignaturas de la educación formal, automáticamente la oferta de la formación para adultos aumentaría enormemente con un coste muy bajo, pues la oferta ya existe y probablemente la demanda de los adultos sería muy diversa, variando muy poco los costes. En realidad, ya existen comportamientos de este tipo, aunque no tenemos datos registrados porque ignoramos el fenómeno, un caso constatado es la asistencia a asignaturas de bachilleratos tecnológicos, de titulados de licenciaturas con el fin de especializarse en nuevas técnicas.

LA NECESIDAD DE ABRIR Y FLEXIBILIZAR LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO-FORMAL, PARA RESPONDER A CAMBIOS INCIERTOS EN LA DEMANDA DE COMPETENCIAS

Si deseamos optimizar el uso de la oferta educativa formal y no-formal existente y facilitar a los adultos sus itinerarios educativos de ELV incluyendo su actualización y recualificación o reordenamiento, deberían abrirse los ciclos educativos y formativos permitiendo las participaciones atípicas y de estudiantes “no tradicionales”. Dicha apertura supondría un cambio en las culturas institucionales que conllevaría una optimización de los recursos

existentes, que podrían ser usados de manera distinta a la prevista y facilitar los itinerarios educativos de los individuos en su ELV.

El carácter rígido y estanco de la oferta existente, principalmente en la educación formal y sus instituciones, pero también de la no-formal para adultos, es y será un impedimento para la ELV.

Pero no podemos olvidar la presencia de la educación informal (experiencia) en los itinerarios de ELV. Una gestión integral de ésta requerirá abordar el reconocimiento y acreditación de los aprendizajes informales para completar el trípede que sustenta la ELV. ¿Quién y cómo hacerlo? Es un tema complejo, pero las instituciones que lo hagan han de cumplir dos condiciones: conocimiento y legitimidad para hacerlo, difícilmente habrá una única institución que lo pueda abarcar todo, pero habría que ver cómo organizar un conjunto de instituciones que lo pudieran hacer como lo hace, desde hace tiempo, Cambridge y Toefl para reconocer los aprendizajes de inglés, o el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) que certifica competencias profesionales.

ALGUNOS DATOS RELEVANTES PARA LA ELV EN MÉXICO

Para abordar el tema de la ELV en las universidades públicas en México necesitamos unos datos de contexto sobre la realidad mexicana. En primer lugar, datos sobre el nivel educativo de la Población Económicamente Activa (PEA) por edades. El nivel educativo de los individuos es un indicador que, a partir de los datos que disponemos, tiene un doble valor, como indicador de la probabilidad de automatización de los trabajos que realizan y como indicador de la capacidad de reciclaje y/o actualización de las personas.

En segundo lugar, necesitaremos conocer las edades de los estudiantes de licenciatura y de posgrado, porque sabemos que, de facto, una parte de los estudiantes universitarios son adultos y, por consiguiente, aunque estén compartiendo aula con jóvenes, ellos se encuentran realizando itinerarios de ELV.

Las universidades públicas están perdiendo terreno con las universidades privadas en números absolutos en relación con estudiantes de posgrado, en un contexto en que esta población aumenta. Éste es un indicador de que en los posgrados las universidades públicas, por las condiciones que imponen a sus estudiantes de organización y orientación, son incapaces de acoger a aquellos adultos que quisieran continuar su educación dentro de las mismas.

Y aunque nos interesaría conocer la evolución de la participación de la PEA en cursos de ELV no- formales, para indagar la “tradicción” de la PEA mexicana en participar en estos cursos, únicamente disponemos de los datos proporcionados recientemente por una encuesta (PIAAC) promovida por la OCDE (2019), de la que hablaremos más adelante.

EL NIVEL EDUCATIVO POR EDADES DE LA POBLACIÓN ACTIVA/ADULTA EN MÉXICO Y SUS CONSECUENCIAS PARA LA ELV

Los datos nos muestran que en la PEA mexicana está sobrerrepresentada respecto a los países de la OCDE, la Unión Europea o Latinoamérica, cuyo nivel de estudios de esa población es de secundaria o inferior. Aunque este porcentaje disminuye con la edad, también en los más jóvenes alcanza 50% de la generación (INEGI, 2015).

Evidentemente, dado el esfuerzo gubernamental y familiar por incrementar la escolaridad formal de la población mexicana en las últimas décadas, la escolaridad más baja se localiza en los individuos de mayor edad. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), en el primer trimestre del 2020, 67.2% de la PEA con una edad de 30 años o más el nivel máximo de estudios es la secundaria pero las diferencias generacionales son notables: el 82% de la PEA de 60 años o más tiene como máxima escolaridad la educación básica (primaria y secundaria); de esta subpoblación, 37% no concluyó la primaria. En contraste, de la generación de 30 a 39 años, 53% tiene como máximo nivel educativo la educación básica y sólo 5% no concluyó la primaria (Cuadro 1).

Cuadro 1. Población Económicamente Activa. Por edad y nivel de estudios. Marzo 2020

Grupo de edad	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria completa	Media superior y superior	Sin especificar	Total
20 a 29 años	315 636	1 126 578	4 110 677	6 842 333	3273	12 398 497
%	3%	9%	33%	55%	0%	100%
30 a 39 años	628 930	1 658 657	4 442 092	6 037 553	6760	12 773 992
%	5%	13%	35%	47%	0%	100%
40 a 49 años	1 094 842	2 300 557	4 546 269	4 416 359	9346	12 367 373
%	9%	19%	37%	36%	0%	100%
50 a 59 años	1 350 488	1 963 290	2 914 139	2 735 713	9777	8 973 407
%	15%	22%	32%	30%	0%	100%
60 años y más	2 126 814	1 522 629	996 839	1 026 055	7724	5 680 061
%	37%	27%	18%	18%	0%	100%
No especificado	6 217	7 090	8 397	11 709	3035	36 448
%	17%	19%	23%	32%	8%	100%
TOTAL	5630981	9187142	18853303	21640346	40532	55352311

Fuente: elaboración propia con base en datos del INEGI, 2020.

Hemos incluido en el cuadro anterior información de la población por debajo de los 30 años, para hacer notar que los titulados de educación terciaria han ido aumentando significativamente en la PEA mexicana en función de su edad. Los más jóvenes tiene una mayor proporción de egresados de terciaria y, dentro del conjunto de estratos generacionales que constituyen la PEA, han ido haciendo variar, pero lentamente, el nivel de estudios del conjunto y de manera insuficiente si comparamos con otros países de Europa o Latinoamérica (Miguel, Planas y Benitez, 2020).

Las dificultades para incorporar a los adultos a la ELV y las posibilidades de que pierdan su empleo son proporcionales a su edad e inversamente proporcional a su nivel escolar (Arntz, Gregory y Zierahn, 2016). En consecuencia, el colectivo que mayores dificultades y mayor necesidad de formación presenta es el de mayor edad con bajo nivel que estudios. Este hecho es compartido por todos los países de la OCDE, pero en México destaca la elevada proporción de la población activa en dicha situación. Incluso para las generaciones más jóvenes la proporción de “Secundaria o menos” alcanza 50%.

¿Cómo recalificar o actualizar a la PEA que es adulta, con especial atención a aquellos que disponen de un nivel bajo de escolaridad? La respuesta a esta pregunta es y será crucial para evitar que aumente la exclusión laboral relacionada con el cambio tecnológico y se convierta en exclusión social.

Para el segmento de mayor nivel escolar, sus empleos corren menor peligro y su capacidad para actualizar sus competencias es mayor. El problema para éstos se plantea, mayoritariamente, en términos de oferta disponible, precio y tiempo utilizable. Aquí, los poderes públicos y las universidades públicas tienen un gran papel.

Vistos los datos, si México quiere elevar el nivel de ocupación actual, debe plantearse con urgencia la necesidad de una batalla de todas las instituciones escolares, de todos los niveles, para aumentar el nivel escolar de la población adulta. De otra manera, la dinámica de cambio a la que estamos sometidos aumentará la parte de excluidos laborales que hoy tiene.

LA PRESENCIA DE ADULTOS EN LOS CICLOS DE LICENCIATURA Y POSGRADO

También constituye una información relevante, conocer las edades de los estudiantes de grado y de posgrado, porque sabemos que una parte de estos estudiantes son adultos y, por consiguiente, aunque estén compartiendo aula con jóvenes ellos se encuentran realizando itinerarios atípicos, porque interrumpieron su escolaridad durante un periodo y reingresaron después de un lapso de trabajo, productivo o reproductivo, a la educación formal, aunque con un bagaje de experiencias y aprendizajes con los que no cuentan los estudiantes tradicionales.

Si usamos el criterio de clasificación del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) con relación a diferenciar a la población joven de la adulta, 91.3% de los estudiantes de licenciatura a nivel nacional para el ciclo escolar 2017-2018 se ubican entre los 18 y los 29 años, o si se quiere observar de otra manera, y de acuerdo con la ANUIES (2019), 81.6% se localiza entre los 18 y los 24 años, lo que se considera como una edad “normativa” para tener una trayectoria relativamente continua en la educación por parte de los individuos desde la primaria hasta la licenciatura. En ambos casos, no es trivial que exista un importante conjunto de la población que continúa sus estudios de licenciatura más allá de la edad “normativa” o la esperada en una trayectoria lineal continua (Cuadro 2).

La población que estudia licenciatura con edades superiores a los 24 años es un conjunto que seguramente interrumpió sus estudios en algún momento de su trayectoria para incorporarse al mercado de trabajo y sus ritmos formativos y vitales son diferentes.

Cuadro 2. Edad de estudiantes de licenciatura en México ciclo escolar 2018-2019

GRUPO DE EDAD		
18 a 20 años	1 950 164	44.4%
21 a 24 años	1 635 326	37.2%
25 a 29 años	427 281	9.7%
30 a 34 años	193 207	4.4%
35 o más años	187 214	4.3%
Total	4 393 192	100%

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ANUIES, 2019.

El posgrado tiene un comportamiento más heterogéneo: 49.6% de la población de posgrado -prácticamente la mitad- tiene como máximo 29 años, o sea jóvenes que han mantenido una trayectoria educativa relativamente continua-bachillerato, licenciatura y posgrado-, el resto (la otra mitad), se trata de una población adulta que continúa su formación, alternando el trabajo con la educación formal universitaria, existiendo obviamente interrupciones entre educación y trabajo en muchos casos. Es de hacer notar que 17.4% de los estudiantes de posgrado se ubica en una edad de 40 años o más. Este es un perfil que apunta la búsqueda de ELV (Cuadro 3).

Cuadro 3. Edad de estudiantes de posgrado en México, ciclo escolar 2018-2019

GRUPO DE EDAD		
Hasta 24 años	44 343	12.3%
De 25 a 29 años	134 939	37.3%
De 30 a 34 años	72 502	20.1%

De 35 a 39 años	46 727	12.9%
40 o más años	62 756	17.4%
Total	361 267	100%

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ANUIES, 2019.

Estos datos nos indican que la mitad de los estudiantes de posgrado ya están en la dinámica de ELV, aunque la mayoría de los posgrados estén organizados en la lógica de estudiantes “tradicionales”. Ante ello surgen dos preguntas: ¿Qué tensiones genera este desfase entre la lógica de gestión de los posgrados y la realidad de sus estudiantes adultos? ¿Cuántos estudiantes potenciales de los posgrados han quedado excluidos o han abandonado por esta tensión entre el modelo y la realidad de los estudiantes?

LA EVOLUCIÓN DE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS EN LICENCIATURA Y POSGRADO

También nos interesa el dato de la proporción de estudiantes de licenciatura y posgrado en las universidades públicas y privadas. Observamos que, en México, la proporción de estudiantes prácticamente se invierte al pasar del pregrado al posgrado. Mientras que en la licenciatura, 67% de la matrícula está en instituciones públicas, en el posgrado 61% está en las privadas (Cuadro 4) (Ducange, 2019). Las instituciones públicas están perdiendo, en números absolutos, estudiantes de posgrado en un contexto en que los estudiantes de pregrado aumentan. Éste es un indicador de que en los posgrados las universidades públicas, por las condiciones que imponen a sus estudiantes de organización y orientación, son incapaces de acoger a aquellos adultos que quisieran su ELV dentro de las mismas. Al parecer, son las universidades privadas las que ofrecen unas condiciones de organización flexible y orientación profesionalizante las que absorben a estos estudiantes (Gama, 2012).

Cuadro 4. Matrícula de licenciatura y posgrado en IES públicas y privadas, ciclo escolar 2018-2019

NIVEL	PÚBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
Licenciatura	2 899 934	1 444 199	4 344 148
	67%	33%	100%
Posgrado	139 511	221 756	361 276
	39%	61%	100%

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ANUIES, 2019.

Si como ya señalamos, la mayor concentración de la matrícula de posgrado se localiza en las instituciones privadas, nos preguntamos cuál es la oferta de programas de

posgrado que las universidades privadas ofrecen atendiendo a los diferentes campos de conocimiento. Tomando en cuenta la clasificación que elabora la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en diez campos, en primer lugar (36.2%) de la matrícula se concentra en el área de “administración y negocios”; en segundo lugar (26.14%) en “educación”, y en tercer lugar se ubican “ciencias sociales y derecho” con 25.13%. Como puede desprenderse de estos datos, es evidente que las IES privadas apuestan a una oferta educativa que implica bajos costos para las organizaciones, ya que no requieren equipos ni instalaciones sofisticadas que involucren inversiones considerables. Es de hacer notar la escasa importancia que le otorgan a programas del área de “ingeniería, manufactura y construcción” (1.9%), tratándose de un campo importante en el desarrollo de un país (Cuadro 5).

Cuadro 5. Matrícula de posgrado ciclo 2018-2019. Distribución porcentual por tipo de institución

CAMPO CONOC. (ANUIES)	PÚBLICAS	PORCENTAJE	PRIVADAS	PORCENTAJE	TOTAL
Administración y negocios	17 845	12.80%	80 210	36.20%	98 055
Agronomía y veterinaria	4 122	3.00%	161	0.07%	4 283
Artes y humanidades	5 529	4.00%	3 740	1.70%	9 269
Ciencias de la salud	34 802	25.00%	13 208	5.90%	48 010
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	17 371	12.40%	701	0.31%	18 072
Ciencias sociales y derecho	18 678	13.35%	55 735	25.13%	74 413
Educación	21 977	15.80%	57 946	26.14%	79 923
Ingeniería, manufactura y construcción	14 605	10.40%	4 160	1.90%	18 765
Servicios	1 056	0.75%	2 082	0.93%	3 138
Tecnologías de la información y la comunicación	3 526	2.50%	3 813	1.72%	7 339
TOTAL	139 511	100%	221 756	100%	361 267

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ANUIES, 2019.

Si comparamos la distribución de la matrícula de posgrado por campos de conocimiento -observando a los sectores público y privado-, queremos destacar aquellas zonas donde cada sector se sitúa por arriba de su peso nacional. En el caso de las instituciones privadas, como ya señalamos, 61% de la matrícula global se ubica ahí, pero resaltan los campos de “administración y negocios”, “ciencias sociales y derecho”, “educación” y “servicios”. Para las instituciones públicas que tienen 39% de la matrícula, se encuentran por arriba de esa proporción los campos de “agronomía y veterinaria”, “artes y humanidades”, “ciencias de la salud”, “ciencias naturales, matemáticas y estadística”, “ingeniería,

manufactura y construcción” y “tecnologías de la información y la comunicación” (Cuadro 6).

Cuadro 6. Matrícula de posgrado ciclo 208-2019. Distribución porcentual por campo de conocimiento

CAMPO CONOC. ANUIES	PÚBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
Administración y negocios	17 845	8 021	98 055
%	18%	82%	100%
Agronomía y veterinaria	4 122	161	4 283
%	96%	4%	100%
Artes y humanidades	5 529	3 740	9 269
%	60%	40%	100%
Ciencias de la salud	34 802	13 208	48 010
%	72%	28%	100%
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	17 371	701	18 072
%	96%	4%	100%
Ciencias sociales y derecho	18 678	55 735	74 413
%	25%	75%	100%
Educación	21 977	57 946	79 923
%	27%	73%	100%
Ingeniería, manufactura y construcción	14 605	4 160	18 765
%	78%	22%	100%
Servicios	1 056	2 082	3 138
%	34%	66%	100%
Tecnologías de la información y la comunicación	3 526	3 813	7 339
%	48%	52%	100%
TOTAL	139 511	221 756	361 267
%	39%	61%	100%

Fuente: elaboración propia con datos de la ANUIES, 2019.

Con base en estos datos, la distribución del alumnado de posgrado entre universidades privadas y públicas no sólo presenta diferencias cuantitativas sino también cualitativas por campos de conocimiento. Existe una tendencia donde cada sector ha puesto su empeño para ofrecer y atraer a individuos preponderantemente a uno u otro campo de conocimiento. Destaca el peso de las públicas en los campos de “ciencias naturales matemáticas y estadística”, “ciencias de la salud” y “agronomía y veterinaria”, que concentran al 96, 72 y 96% de la matrícula nacional respectivamente.

Asimismo, hay que señalar que 49% de la matrícula nacional de posgrado en México se concentra en dos campos de conocimiento: “administración y negocios” y “educación”.

Ante ello surge la siguiente interrogante: ¿La oferta que existe en la actualidad es suficientemente pertinente para atender las necesidades de los individuos en el contexto de la ELV? Consideramos que solamente cuando existan estudios amplios entre la población tendrán mejor claridad las universidades para modificar o no su oferta educativa.

No se puede negar la contribución de las universidades a la elevación del nivel de estudios de la PEA mexicana también a través del posgrado, lo que no es trivial por los miles de individuos que forman, pero deberían ampliar consistentemente sus estrategias pensando en otros demandantes, pues como dice Dávila (2013):

El vasto conocimiento que las instituciones de educación superior han desarrollado en materia disciplinar y pedagógica debe ser puesto a disposición de la sociedad en su conjunto, abriendo las posibilidades del conocimiento a quien lo requiera, en cualquier momento de su vida (Dávila, 2013: 99).

Evidentemente, las universidades no son las únicas organizaciones que deberían hacerse cargo de la ELV en todo su abanico de posibilidades formativas; incluso no lo hacen. En los hechos, en todas las entidades federativas del país, los gobiernos estatales y el gobierno de la Ciudad de México cuentan con espacios institucionales diversos donde regularmente manejan dos líneas de acción: la certificación de competencias de los individuos y cursos de capacitación diseñados justamente para atender a otro tipo de población. No obstante, no existe información nacional para poder discernir su amplitud de oferta, la cantidad de individuos que participan y menos aún sus resultados.

PARTICIPACIÓN DE LA PEA EN FORMACIÓN PERMANENTE NO-FORMAL

Por último, nos interesó saber de la participación de la PEA en cursos de la ELV no-formales, para conocer la “tradición” de la PEA mexicana acerca de participar en estos cursos. Constatamos de nuevo la ausencia de datos, con algunas aportaciones como el artículo de Álvarez (2006), hasta la aplicación de la encuesta PIAAC (2019), promovida por la OCDE, que se aplicó a México en el año 2019.

Una primera lectura de los datos de dicha encuesta, que merecería un análisis más detallado para otro trabajo, nos confirma tendencias ya constatadas en otros países. En primer lugar, que el acceso a la educación no-formal, en cualquiera de las modalidades que contempla la encuesta, está fuertemente condicionado por el nivel escolar inicial de los encuestados. *Grosso modo* se puede decir que los adultos con el nivel de estudios terciarios acceden diez veces más a este tipo de educación que los del nivel más bajo. Constatamos,

por tanto, que este tipo de educación tal como hoy se realiza, lejos de compensar las diferencias de escolaridad inicial, las aumenta, contribuyendo a la polarización de la educación.

En segundo lugar, nos muestra que el acceso a este tipo de educación también está condicionado por la edad, es decir, acceden a ella principalmente los “adultos jóvenes”, en parte porque tienen un nivel más alto de escolaridad, pero no sólo por ello, seguramente también por el hecho de que están más abiertos a estas modalidades educativas.

¿CÓMO PUEDEN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS JUGAR UN PAPEL EN LA ELV?

¿Cómo pueden las universidades públicas insertarse en la dinámica de la ELV? Inevitablemente, aunque sin mucha conciencia ni convicción, las universidades públicas se han encontrado inmersas en la dinámica de la ELV, pero, repetimos, sin ser muy conscientes de que lo hacían y sin desarrollar todo su potencial. En este texto deseamos hacer una recapitulación acerca lo que hoy ya hacen las universidades públicas, cómo mejorarlo y acerca de su potencialidad en la ELV.

Las universidades públicas siempre han jugado un papel esencial en la ELV al proporcionar la educación de base que permite a sus egresados una mayor participación en ésta al facilitarles las herramientas para “aprender a aprender”. Pero, además, ya están incorporando adultos entre sus estudiantes, aunque sea de manera poco consciente, anecdótica (poco frecuente y azarosa) y contradictoria (en condiciones pensadas para estudiantes tradicionales). Las universidades públicas empujadas por la dinámica social y económica que sustenta la ELV ya realizan actividades que se orientan a ésta, pero son sólo briznas de su potencial real. Su incorporación a la dinámica de la ELV a partir de sus ciclos, de cuyo desarrollo más decidido y sistemático depende que las IES públicas ocupen un espacio o no en los itinerarios formales de educación de los individuos en el marco de la ELV. Los individuos hoy están inmersos en este modelo educativo, el reto para las universidades públicas es definir el papel que quieren jugar en ella. En ese sentido se puede observar una dinámica individual creciente que no tiene respuesta institucional que esté a su altura.

Las universidades públicas también realizan, pero de manera que podemos calificar anecdótica, cursos breves de actualización, diplomados fuera de sus ciclos formales. Se trata de cursos que corren por un circuito organizacional diferente a donde se sitúan los programas de licenciatura y posgrado. En general, son organizados por instancias administrativas que dependen de las rectorías y de los intereses y gustos de los funcionarios en turno o el empeño de reductos de personas interesadas en ello. No es casual que en los informes anuales de los rectores de las universidades públicas o no se reportan o se hacen

menciones muy generales a los cursos que imparten fuera de los ciclos formales. Una situación que manifiesta el escaso interés de las instituciones para atender esta demanda formativa de la sociedad.

Pero, además de estas funciones, potencialmente las universidades públicas pueden jugar otros papeles dentro de la dinámica de la ELV, uno de ellos (esencial para dar sentido a los “itinerarios educativos complejos”), sería colaborar en el “reconocimiento” de los aprendizajes informales y no-formales que los individuos realizan de manera “trenzada” con la educación formal.

APRENDER A APRENDER, APRENDIENDO

Actualmente, las universidades juegan (y deberían potenciarlo), un papel clave en la ELV. Con sus ciclos suministran las herramientas a sus egresados para “aprender a aprender” tanto para su primera inserción laboral como para ulteriores reactualizaciones.

Sería un error que la formación universitaria “persiguiera” los cambios tecnológicos a corto plazo, si no es más que brevemente en la fase final de sus ciclos para facilitar la inserción laboral de los egresados y la actualización de los mismos. La universidad tiene como función primordial proporcionar una educación de base que permita a sus estudiantes “amueblar la cabeza”, como dicen los franceses, para acoger cómodamente los cambios que el futuro les deparará, proporcionándoles herramientas para “aprender a aprender” y, por tanto, acceso a actualizaciones y recualificaciones

Como venimos recordando, los datos disponibles nos señalan que el acceso a la ELV depende en gran parte de la cantidad (años) y calidad (mejor general que “vocacional”) (Hampt y Woessmann, 2017) de la escolaridad inicial, aquella que se realiza durante las etapas de infancia y juventud, en donde se impulsa el desarrollo de las capacidades que nos permiten aprender a aprender (Delors, 1996) y seguir aprendiendo durante la vida adulta.

En el análisis acerca del futuro de la relación entre educación y trabajo, parece claro que la escolaridad inicial debería poner el foco en el desarrollo de esta capacidad como precondition a la ELV (Planas, De Vries y Navarro, 2019).

De facto, como señalábamos anteriormente, la escolaridad inicial en general ya viene jugando este papel. Las estadísticas en los países de la OCDE, en particular las del PIAAC, nos muestran que aquellos individuos cuyo nivel de escolaridad es mayor también acceden con mayor frecuencia y facilidad a las actividades de formación continua. La constatación actual de este hecho nos debería orientar a desarrollar más y mejor este comportamiento en los aprendizajes que generan nuestras universidades, poniendo el acento más en el cómo y no en el qué se aprende. No únicamente en los contenidos que aprenden, sino también, y quizás prioritariamente, en los “lenguajes” que vehiculan estos aprendizajes. Leer y escribir en más de una lengua, por supuesto, pero también el lenguaje matemático, el informático, los visuales y otros.

Pero la “misión” de la universidad no estaría completada si no se ocupara también de una cierta actualización a las demandas coyunturales derivadas de los cambios tecnológicos y organizativos de la demanda de trabajo. Tanto las de las coyunturas en el momento de su egreso como durante toda su vida.

ABRIR LOS CICLOS DE LICENCIATURA Y POSGRADO A LA POBLACIÓN ADULTA EN GENERAL

Los datos presentados nos muestran que las universidades públicas han perdido, y continúan perdiendo, espacio frente a las privadas en los ciclos más propensos a la demanda de adultos, como son las maestrías. Las edades actuales de los estudiantes de licenciatura y posgrado nos muestran que las universidades públicas acogen como estudiantes a personas adultas con experiencia laboral (Rivas, 2020). Pero lo hacen de manera escasa, inconfesa y, en general, en circunstancias poco adaptadas a sus condiciones de vida y a su experiencia.

Es verdad que en los posgrados existen modalidades especiales para personas que trabajan en cuanto a los horarios de clase, pero aún son escasos, y no reconocen la experiencia adquirida por los estudiantes en el trabajo realizado, anteriormente, a su ingreso. El modelo dominante y al que aspiran las universidades públicas es el del Conacyt que está pensado para estudiantes jóvenes que no trabajan ni tienen responsabilidades de cuidado de personas y mayoritariamente están orientados a la investigación, sobre todo en los doctorados. De hecho, los programas avalados por el este organismo y que otorgan becas a los estudiantes, están diseñados bajo la lógica que, para acceder a ellas, deben comprometerse a dedicarse de tiempo completo a sus estudios.

Además, incorporar estudiantes adultos a la universidad, no es únicamente un tema de organización de los tiempos (horarios y ritmos). Un acceso eficaz de estudiantes adultos a las universidades requiere reconocer los “aprendizajes previos” fuera de su educación formal, que su edad adulta conlleva (principalmente experiencias laborales entre ciclos escolares) al momento de organizar su currículo escolar (Werquin 2010 y 2012).

No sabemos cuántos estudiantes desearían acceder a estos ciclos fuera de la edad prevista, si las condiciones de acceso y permanencia fueran más “acogedoras”, en la organización y el reconocimiento de sus condiciones de vida y de los aprendizajes previos no formales. Pero seguro que serían más que los que existen hoy.

El desafío para entrar de lleno en la dinámica de la ELV es abrir los ciclos regulares de grado y posgrado, al acceso de personas que abandonaron la educación formal hace años, para realizar *total o parcialmente* ciclos de grado o posgrado a un ritmo adecuado a sus condiciones de vida y que partan de su experiencia previa en la educación informal (Rivas, 2020). Para ello hay que tomar en consideración los condicionantes de tiempo y el reconocimiento de sus aprendizajes de los individuos. De manera generalizada, las

universidades tienden a considerar el tiempo pasado desde el último ciclo escolar de los individuos como “tiempo vacío” de aprendizajes, lo cual genera desajustes entre los estudiantes adultos y la propuesta curricular de las universidades que ignora su experiencia informal.

Esta apertura de los ciclos universitarios implicaría también la oferta parcial de los ciclos y su certificación también parcial. Es bastante probable que en la formación a lo largo de la vida los individuos no deseen estudiar ciclos completos sino a acceder parcialmente a materias elegidas desde su estrategia de ELV como complemento a otros aprendizajes. Las universidades podrían abrir una oferta de cursos sin necesidad de armar un andamiaje institucional paralelo, sino abriendo opciones parciales dentro de sus propios programas formales. Por ejemplo, una materia de la licenciatura de Diseño Industrial de los últimos ciclos formativos en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Azcapotzalco, se denomina “Planimetría Digital y Modelado 3D”. Se trata de una materia de cuatro horas a la semana y su duración es de diez semanas. Esa materia podría ofrecerse y certificarse como curso para egresados que salieron de la universidad hace diez años, o bien para individuos que sin credenciales de licenciatura se dedican a eso y desearan actualizarse.

La rigidez que han presentado las universidades públicas en la organización y orientación de sus grados y posgrados ha abierto las puertas a una presencia desproporcionada a las instituciones privadas que, por el contrario, han organizado sus ciclos “a medida” de los estudiantes adultos y a una orientación profesionalizante, a veces sin un cuidado suficiente por la calidad de sus enseñanzas (un eslogan publicitario radiofónico de una de estas universidades dice: “aprende lo que quieras, cuando quieras y donde quieras”). Con este tipo de comportamiento las IES públicas están, de facto, renunciando en gran medida al papel que les correspondería en la ELV.

OFRECER CURSOS NO-FORMALES A INDIVIDUOS Y ORGANIZACIONES QUE LO DESEEN COMO PARTE DE SU ITINERARIO EDUCATIVO

Las universidades públicas disponen de millares de expertos en aspectos específicos del conocimiento humano, a partir de sus docentes e investigadores, capaces de impartir cursos no-formales sobre multitud de temas para la actualización de los trabajadores. Este tipo de cursos ya se imparten actualmente en algunas universidades y en determinados campos de conocimiento, pero no se dan de manera sistemática ni constituyen una tarea sustantiva del quehacer universitario. Lo que queda reflejado, como hemos señalado, en el espacio que les dedican los informes anuales de los rectores.

Concebir un sistema de ofertas no-formales para la actualización de los egresados de las distintas licenciaturas, tanto para que obtuvieron su titulación en la “alma mater” que

los actualiza, así como a los que no y abriendo los cursos a toda aquella población que lo demande, poniendo aquellas condiciones previas pertinentes si el curso las requiere.

Las universidades públicas deberían abrir una oficina de concertación para observar las demandas individuales y acordar este tipo de formaciones con organizaciones, públicas y privadas. Este tipo de acciones, además de dar soporte a la ELV, sirven para la transferencia de conocimientos y para mantener los vínculos con los egresados propios y ajenos.

“RECONOCER APRENDIZAJES PREVIOS” QUE LOS INDIVIDUOS ADQUIRIERON POR LA VÍA NO-FORMAL O INFORMAL

Entrar en la dinámica de ELV requiere admitir que los aprendizajes realizados fuera de la educación formal son parte de la educación de los individuos. Desde el sistema escolar, como señalábamos anteriormente, se tiende a considerar los tiempos en la educación no-formal o informal como tiempos vacíos en términos de aprendizaje.

De acuerdo con Werquin (2012 y 2014), el reconocimiento de lo que la OCDE llama *prior learning* es un aspecto necesario para una real y eficiente ELV. Sin ello asistiríamos a un desconocimiento de que la ELV que no haría más que dificultar a los individuos sus estrategias educativas, que, ya señalamos, son híbridas y trezadas, para la adquisición de competencias requeridas para su vida laboral y social.

Tanto para el mercado de trabajo como para las instituciones educativas, este reconocimiento es un problema de información sobre el capital humano de la oferta de trabajo y sobre las competencias adquiridas informalmente por los estudiantes.

Las IES son instituciones que disponen del conocimiento y la legitimidad para hacerlo, que son las dos capacidades esenciales para realizar esta tarea (Bjornavold, 1999), por su capacidad docente, investigadora y de profesionalización. En México existen diversas acciones, universitarias o no, en este sentido, aunque, como sucede en otras de las tareas que venimos planteando por su desarrollo actual se pueden calificar de anecdóticas (escasas y azarosas).

A MODO DE SÍNTESIS O RECAPITULACIÓN: DOS TAREAS

A partir de lo expuesto podemos sintetizar que en relación con la ELV que requerirá la PEA mexicana para mantener su empleabilidad a largo plazo requiere abordar con decisión dos tareas: en general la política pública y la sociedad mexicana y, en particular, sus universidades públicas deberían plantearse lo siguiente:

- Intervenir para elevar el nivel educativo (no únicamente escolar) de su PEA actual. Sin esperar a que los esfuerzos en la escolaridad inicial vayan elevando lentamente

el nivel educativo de la PEA. Los desafíos a los que la PEA mexicana se enfrenta requieren acciones contundentes e inmediatas para superar, o al menos mitigar, la crisis de empleabilidad que la cuarta revolución industrial ya le está planteando.

- Para hacerlo no parece que haya otro recurso que los instrumentos señalados para la ELV aplicados a una población activa adulta con muy bajo nivel de educación, como es la mexicana. Para ello, como ya se viene planteando en otros países, la separación entre las diversas instituciones educativas (incluyendo tanto las de educación formal como las de no-formal e informal— en particular las empresas) y la rigidez de sus “fronteras” es un impedimento, a veces insalvable. La respuesta sería ir creando lo que podríamos llamar un “Sistema integrado de educación a lo largo de la vida” que permita a las personas activas un tránsito fácil, eficiente y eficaz entre las diversas modalidades de educación que existen y las que pudieran aparecer.

El objetivo de este texto es ser una aportación más al debate sobre la empleabilidad de los trabajadores mexicanos, que la sociedad mexicana en general y su mercado de trabajo en particular, plantearán de manera aún más aguda en tiempos que prevemos inmediatos.

REFERENCIAS

- Álvarez Mendiola, G. (2006). Lifelong Learning Policies in México: Context, Challenges and Comparisons, *Compare*. 36 (3)
- Arntz, M., Gregory, T. y Zierahn, U. (2016). The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis. OECD Social, *Employment and Migration Working Papers*, No. 189, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). *Anuarios estadísticos de educación superior*. Ciclo escolar 2018-2019. México: ANUIES.
- Béduwé, C. y Planas, J. (2003). *Educational Expansion and Labour Market – edex*, Luxembourg, : Office for Official Publications of the European Communities.
- Bjornavold, J. (1999). Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. *Vocational Training, European Journal* n 22
- Braithwaite T. (2020). Prospering in de pandemic: the top 100 companies. *Financial Times*. Recuperado de: <https://www.ft.com/content/844ed28c-8074-4856-bde0-20f3bf4cd8f0>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2020). Formación de aprendices para adultos. Cedefop briefing note. Recuperado de: https://www.cedefop.europa.eu/files/9147_es.pdf
- Dávila, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Revista Ciencia y Cultura* vol.17, núm.30, pp. 87-101.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.,pp. 91-103.
- Ducange M. (2019). Una mirada a la evolución del posgrado. Tendencias nacionales, estatales e institucionales, en Acosta A. (coord.), *Trayectorias complejas*, CUCEA. Universidad de Guadalajara, pp. 34-50,

- Gama, F. (2012). La educación superior privada en Jalisco, 1990-2000: expansión y diversificación. *Editorial Universitaria*, CUCEA. Universidad de Guadalajara
- Hamp, F. y Woessmann, L. (2017). Vocational vs. General Education and Employment over the Life Cycle: New Evidence from PIAA. *CESifo Economic Studies*, pp. 2017, 255–269 doi: 10.1093/cesifo/ifx012
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Encuesta Intercensal. México: INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Encuesta nacional de ocupación y empleo. México: INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Lladós, J. (2018). La transformación del empleo en España derivada de la automatización y la inteligencia artificial, en Miguélez, Fausto (coord.). *La Revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/190321>
- Mercado A.; Planas J. (2005). Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México: una comparación con la Unión Europea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol X n. 25 pp: 315-343. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002503>
- Miguélez, F., Planas, J. and Benítez, P. (2020). Digital revolution and sociocultural change. En López-Roldán, P. & Fachelli, S. (Eds) *Towards a Comparative Analysis of Social Inequalities between Europe and Latin America*. Springer.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2019). Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Recuperado de: http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/ESP_PIAAC%20Junio.pdf
- Planas, Jordi; de Vries, Wietse y Navarro Cendejas José (2019). El futuro de la relación entre educación y trabajo: una visión desde la realidad mexicana, en Acosta A. (coord.). *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo. Perspectivas teóricas, implicaciones prácticas*. Ciudad de México: ANUIES pp. 19-62.
- Rivas, E. (2020). ¿Estudiantes expertos? Un análisis de la experiencia laboral previa de los estudiantes de maestría y su diversidad [Tesis doctoral] México: Universidad de Guadalajara.
- Vinokur, A. (1998). Global and Local Tendencies in the Restructuring of Educational Systems. TACIS. EDRUS. *Education Management in Russia*. Seminario de investigación. Moscú, pp. 15-19.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. Paris: OCDE.
- Werquin, P. (2012). The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes. *Journal of Education and Work*, pp. 25:3, 259-278.
- Werquin, P. (2014). Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien. Éducation permanente, Arcueil: Éducation permanente, 2014, *Éducation non formelle et apprentissages tout au long de la vie*, pp. 49-60. hal-02290541

ARTÍCULO

Determinantes del egreso de la Universidad de la República hasta los 25 años. Comparación entre los paneles PISA Uruguay 2003 y 2009

Determinants of the Universidad de la Republica graduate until 25 years. A comparison between the PISA Uruguay 2003 and 2009 panels

TABARÉ FERNÁNDEZ, SANTIAGO CARDOZO,
PABLO EZQUERRA Y ANDRÉS WILKINS

Universidad de la República, Uruguay

Recibido 16 de octubre del 2020; Aprobado 03 de junio de 2021

RESUMEN

El Uruguay, durante los gobiernos de la coalición de izquierda, ha sufrido un importante impulso en sus políticas de democratización de la Educación Superior. En particular, numerosos esfuerzos se han realizado con el objetivo de descentralizar la oferta educativa e igualar las oportunidades entre el interior del país y su capital. Estos esfuerzos pueden agruparse en dos tipos de políticas: aquellas que han multiplicado la oferta, con la instalación de sedes regionales y aquellas que han incentivado las trayectorias en la Educación Superior a través de transferencias no contributivas monetarias y no monetarias. Este artículo tiene como objetivo central estimar el efecto de las políticas

de descentralización en Uruguay. Para ello se utilizarán datos longitudinales de jóvenes evaluados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (en adelante, PISA). A través de la estimación de modelos probit para dos cohortes de edad que se corresponden con la aplicación de las políticas mencionadas se analizarán los determinantes de la graduación, controlando el efecto de las transferencias y de terceras variables. A través de dicho análisis es posible observar la importancia del territorio como determinante de las oportunidades y logros educativos así como también se recaba evidencia que sugiere el efecto positivo de las políticas desarrolladas.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior; PISA; Probit; Política educativa

ABSTRACT

Uruguay, during the governments of the left-wing coalition, has undergone an important impulse in its policies of democratization of Higher Education. In particular, many efforts have been made to decentralize the provision of education and to equalize opportunities between its capital and the rest of the country. These efforts can be grouped into two types of policies: those that have multiplied the educational offer, with the installation of regional headquarters, and those that have encouraged trajectories in Higher Education through non-contributory monetary and non-monetary transfers. The main objective of this article is to estimate the effect of decentralization policies in Uruguay. To this end, longitudinal data on young people evaluated by the Program for International Student Assessment (PISA) will be used. Through the estimation of probit models for two age cohorts that correspond to the application of the mentioned policies, the determinants of graduation will be analyzed, controlling for the effect of transfers and third variables. Through this analysis it is possible to observe the importance of the territory as a determinant of educational opportunities and achievement as well as to gather evidence suggesting the positive effect of the policies developed.

KEYWORDS

Higher education; PISA; Probit; Education policy

PROBLEMA

Uruguay tiene un diseño institucional y unos niveles de logro del sistema educativo Básico y Medio que han sido caracterizados como “inerciales”. Por un lado, perdura la institucionalidad de la educación establecida por la Ley Orgánica de la Universidad de la

República (Nº12549 de 1958), la Constitución de 1967 y la recuperación democrática (Ley Nº15739 de 1985). El ciclo de reformas promovidas por el Director Nacional de Educación en el periodo 1995-1999, Germán Rama, no cuestionó aquel diseño y la Ley General de Educación (Nº18437 de 2008), no implementó los cambios institucionales en la Educación Media (hasta ser derogada recientemente en junio de 2020). Por otro lado, sólo muy lentamente se mueven los indicadores de acceso y egreso tanto en la Media Básica como en la Superior, imprescindibles para democratizar la Educación Superior (CODICEN-DIEE, 2019).

En este contexto, la Educación Superior destaca por la metamorfosis que ha experimentado, tanto en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES), como por la diversificación de los programas de grado, de la expansión territorial hacia localidades sin antecedentes universitarios y por la introducción o ampliación de programas de inclusión educativa. La matrícula y el egreso muestran un comportamiento que parece ser responsivo de esta metamorfosis de la oferta.

Este análisis se concentra en las transformaciones que realizó la Universidad de la República (Udelar), la principal IES del país, tanto por su trayectoria como por su cobertura. Entre 1990 y 2017, la Udelar duplicó el número de sus ingresos (de 13 654 a 26 934 estudiantes) y multiplicó por 12 el número de estudiantes ingresados a carreras en el interior del país: de 316 a 3976. Esto también se observó en los egresos: entre 1990 y el 2004, aumentaron 32%; en tanto entre 2004 y el 2017, los egresos crecieron un 104% en general y en el interior 485%. Es de notar que tal expansión ocurre en momentos en que el egreso de la Educación Media Superior (EMS) sólo se incrementó 8% (CODICEN-DIEE, 2019).

En 2007 se puso en marcha una importante transformación en la Udelar, denominada oficialmente “La Segunda Reforma” (UDELAR - Rectorado, 2007) que impulsó la transformación curricular y la descentralización universitaria. Los gobiernos de Vázquez (2005-2009) y de Mujica (2010-2014), ambos de la coalición de izquierda “Frente Amplio” respaldaron esta tendencia, asignando a la Udelar el mayor presupuesto de los últimos cincuenta años (tanto absoluto como relativo), a la vez que ensanchó significativamente la matriz de políticas sociales tendientes a incentivar a los jóvenes más vulnerables a cursar la Educación Superior, en particular a los residentes en el interior.

La pregunta que organiza este trabajo es la siguiente: ¿qué impacto democratizador en el egreso (o graduación) tuvieron estas políticas? En particular, ¿impactó de igual forma entre estudiantes del interior en comparación con Montevideo? Nuestra hipótesis es que tales políticas de Educación Superior, efectivas sobre todo a partir de 2011, habrían reducido brechas en la probabilidad de seguir una trayectoria académica exitosa de los estudiantes comparando ambas regiones.

EL GIRO PRO-EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nuestra hipótesis, en primer lugar, desagrega las transformaciones ocurridas en la Udelar en dos planos fundamentales: el presupuestal y el institucional. Las primeras tienen relación con el ascenso al gobierno nacional en 2005 del “Frente Amplio”, se profundizaron en el segundo gobierno (2010-2014) y se debilitaron en el tercero (2015-2019).

El gobierno de Tabaré Vázquez (2005-2009) asumió con una agenda que priorizó la denominada “emergencia social”. Desde el año 2000, el país enfrentaba la crisis económica y social más importante de toda su historia independiente (Boado & Fernández, 2005).

A pesar de las urgencias sociales derivadas de esta crisis, el Presupuesto Quinquenal (2006-2010)¹, destinó, por primera vez desde los años sesenta, un importante incremento de recursos para implementar una política de democratización de la Educación Superior, que tuvo como principales protagonistas a la Udelar y al Consejo de Educación Técnico Profesional (en adelante, UTU). Una parte de este incremento fue destinado al “Proyecto de descentralización integral” de la Udelar (Carreño, *et al.*, 2015).

El giro en las políticas también fue institucional. La Ley General de Educación (n°18437), diseñó una nueva arquitectura de coordinación para la ES Pública (vigente hasta 2020), previendo la creación de dos nuevas universidades públicas, una pedagógica y otra tecnológica, ambas fuera de la capital de la República.

El segundo gobierno de izquierda presidido por José Mujica (2010-2014) fortaleció aún más la democratización y la descentralización de la Educación Superior. La Udelar se comprometió ante el Gobierno y el Congreso Nacional de Intendentes² a crear 15 nuevas carreras en las distintas sedes del interior e instituir tres centros regionales universitarios en los siguientes cuatro años (Litoral, Este y Noreste) (UDELAR-Rectorado, 2012, p. 29).

Al nuevo énfasis presupuestal se agregaron cambios institucionales. En 2013 se estableció la proyectada Universidad Tecnológica (UTECH), IES pública con asiento exclusivamente en el interior. Por su parte, la UTU erigió el Programa de Educación Terciaria y expandió aún más la oferta de programas de tecnólogos e ingenieros tecnológicos que con ciertas discontinuidades, superó largamente los 50 (Marques, 2018). En contrapartida, la Asamblea General no acompañó la creación de la Universidad de la Educación, a pesar de haberse enviado el proyecto en dos legislaturas sucesivas.

¹ El Presupuesto Nacional en Uruguay se planifica y se aprueba el primer año de cada gobierno; se pueden realizar ajustes en montos y redistribuciones en ocasión de la presentación anual de la Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal (Artículo 214 de la Constitución).

² El Intendente es el jefe del poder ejecutivo del segundo nivel de gobierno con jurisdicción en las unidades territoriales denominadas “departamentos”.

DESCENTRALIZACIÓN VS TRANSFERENCIAS

Las políticas del Gobierno y de la propia Udelar desplegadas desde el 2007 se hicieron notoriamente visibles para toda la población desde 2010: nuevos edificios y campus en Paysandú, Maldonado, Rocha, Tacuarembó, Salto y en 2013, Treinta y Tres; nuevas casas de la universidad en Melo, Artigas y Fray Bentos. En cada sede, se irán radicando aproximadamente entre 20 y 40 docentes de alta dedicación. Para 2014 se completa una nueva oferta que en total había instrumentado 30 programas nuevos en ocho sedes.

Ahora bien, la combinación de vigorosas políticas públicas descritas en el apartado anterior, no deben minimizar el rediseño y la expansión significativa, en particular desde 2010, que tuvieron las transferencias no contributivas, monetarias y no monetarias, para la Educación Superior, denominadas “becas”. En nuestro trabajo, esta es la hipótesis rival a discutir.

En esta sección describiremos los mecanismos que hipotetizamos habrían generado cambios sobre *las decisiones educativas de acceso a la ES y en las trayectorias posteriores entre los jóvenes cursantes de la EMS de finales de los 2000*. Dejamos de lado, a los efectos de este estudio, aquellos adultos que habían concluido ese nivel hasta 2004, y que eventualmente, tomaron la decisión de ingresar a la ES en el contexto de una reorientación de la vida adulta. Es decir, nos interesa focalizarnos en los efectos potenciales de estas políticas sobre los adolescentes y los jóvenes.

Para cumplir con este propósito, es necesario desagregar dos mecanismos alternativos aunque complementarios en la medida en que se derivan de un fundamento común: la democratización de la ES. Por un lado, está la política innovadora de la descentralización y por otro lado, la expansión de los programas de transferencias.

Nuevos programas de la Udelar en el interior

Hasta mediados de los 2000, la ES en el interior estuvo casi exclusivamente representada por la Formación Docente en sus dos modalidades: Los Institutos de Magisterio para Primaria (con 22 sedes) y los Centros Regionales de Profesores (CERP) de Educación Media con seis sedes en las ciudades de Salto, Rivera, Maldonado, Florida, Colonia y Atlántida. Si bien la UTU había comenzado sus programas de tecnicatura y tecnólogos a principios de los 2000, no sería hasta 2010 cuando tendría un vigoroso impulso (Marques, 2018). La educación universitaria institucionalizada, con sede, campus y una oferta básica de al menos seis o más programas de grado³, se hallaba sólo en dos ciudades: Salto (desde 1985) y Paysandú (desde 1991). La Universidad Católica (UCU) estaba instalada en Salto. Fuera

³ No hay umbrales acorados ni discutidos en la órbita del Ministerio de Educación. Sin embargo, adoptamos este umbral dado que el Consejo Directivo Central de la UDELAR consideró que para crear un Centro Universitario Regional (Cenur) debía al menos contar con seis programas de grado establecidos y de apertura anual.

de estos lugares, existían o habían existido ofertas muy restringidas sea por parte de la Udelar o de IES privadas, algunos de los cuales sólo abrieron para una generación y luego “itineraron” a otra localidad, cerraron o fueron clausurados⁴.

La política de descentralización de la Udelar, innovó expandiendo la oferta regular de programas de grado fuera de la capital de la República, *asociada a la creación de campus universitarios*. A diferencia de otras políticas de democratización de la propia Udelar como, por ejemplo, las políticas de mentorías (Tutorías entre Pares), el cambio curricular (Nueva Ordenanza de Grado) o de creación de Ciclos Iniciales Optativos, el objetivo de la descentralización fue *generar desarrollo en el territorio*. La Udelar incorporó como un objetivo las externalidades positivas esperadas por la presencia de actividades universitarias. Al decir de Cecilia Braslavsky, estas políticas tuvieron al “desarrollo local” como primer “concepto estelar”. Por esta razón, han sido catalogadas como políticas neodesarrollistas (Bentancur, 2014).

Una segunda innovación y concepto estelar de esta política fue la noción de “región universitaria” que reemplazó al concepto de “ciudad universitaria”. La generación de oportunidades de Educación Superior conllevaba la generación de flujos de estudiantes de departamentos próximos a la sede, y a la vez la especialización temática en áreas o sub-áreas de conocimientos, tal como se formularon en los Programas Regionales de Educación Terciaria (PRET) (Cánepa & Carreño, 2011; UDELAR-Rectorado, 2012; Fernández, 2014; UDELAR-Rectorado, 2012). Así por ejemplo, el Centro Universitario Regional (Cenur) del Este sería una institución de referencia en medio ambiente y turismo, en tanto que el Noreste lo sería en recursos naturales, madera y desarrollo rural (Noreste).

En tercer lugar, la transformación universitaria fue hecha a un ritmo y con un calendario vertiginoso, en particular en la creación de nuevas instituciones y de programas⁵, generando simultáneamente mayor diferenciación funcional y diversidad curricular en el sistema.

En 2007, fuera de las sedes de Salto y Paysandú en el Litoral, la Udelar no tenía actividad institucional, más que en Rivera, reabierto en 2001 con un programa de tecnicatura (de apertura trienal), y dos carreras técnicas cortas de Odontología y Enfermería. La sede de Tacuarembó, creada en 1987 hacía una década que estaba inactiva, sin presupuesto ni director designado ni carreras (Fernández & Sommer, 2020; Stuldreher, 2013). En la ciudad de Maldonado no había sido creada institucionalmente una sede universitaria, fuera de tipo “Centro” o “Casa”, pero pervivía un programa de Administración (financiado por en 2001 por el Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República, Pledur)

⁴ En el caso del Instituto Universitario de Punta del Este, clausurado en 2007, tenía sedes en Durazno y Rivera.

⁵ Entenderemos por grado, aquellas Carreras conducentes a un título que la UNESCO designa de nivel 6, en tanto que los títulos de nivel 5 los denominamos de pregrado, conjuntamente con los denominados “Ciclos Iniciales Optativos” (CIO).

y la Licenciatura en Educación Física (que se había incorporado a la Udelar en 2007) (Contera, Chouy, Fraga, Koolhas, & Setaro, 2005).

Como se indicó a partir de 2010, la Udelar incrementó la oferta y la difusión local de nuevas tecnicaturas, tecnólogos, licenciaturas e ingenierías a través de tres llamados a fondos concursables para nuevas carreras (2010, 2011 y 2012) en los cuales participaron tanto actores de la Udelar como consorcios integrados también por otras instituciones como el Instituto de Investigación Agropecuaria (INIA), las intendencias departamentales y Formación Docente (Figueroa, 2015). En el año 2011 por ejemplo, ya estaban funcionando por llamados o iniciativas de servicios, diez nuevas carreras, una en Rivera y nueve en el CURE (sedes de Maldonado y Rocha). En 2012, comienzan nueve carreras y en 2014 se completó con once carreras más. Este ritmo casi febril se contrastó con el tercer periodo (2015-2018) en el cual abrieron sólo cuatro programas nuevos: Licenciatura en Educación Física en el Noreste (2016), el Ciclo Inicial Optativo del Área Social del Noreste (2017) y Tecnicatura en Hemoterapia en el CURE Rocha (2018) y Tecnicatura en Artes en el Noreste (2018).

Tabla 1. Oferta de grado y pregrado en las localidades con presencia de la Udelar (2014-2018) según regiones.

	Litoral Norte	Noreste	Este
Grados	32	6 (*)	9 (**)
Pregrados	20	14 (***)	11(****)
Total	52	20	20

Fuente: elaboración propia con base en el anexo publicado por Figueroa (2015). Los programas se contabilizan por localidad.

(*) Incluye la Licenciatura en Educación Física Opción Prácticas Educativas iniciada en 2016

(**) Incluye ofertas locales generadas en 2017.

(***) Incluye la apertura de la Tecnicatura en Hemoterapia en 2018.

La transformación fue acompañada por políticas locales de difusión. Desde 2010 y en forma creciente, el Programa Expo Educa, coordinado por todos los actores de la Educación Superior Pública, pero en el que también participa el sector privado, comenzó a realizar destacadas actividades presenciales en cada capital del interior. Estas contribuyeron a difundir la oferta local y regional de carreras, así como también, la existencia de becas para continuar estudiando en la ES. Si bien existe evidencia que hace dudar de la cobertura alcanzada por estas actividades en la población objetivo, de la eficacia de los objetivos de difusión y de la precisión de la información que comenzó a ser manejada por los jóvenes, también debe ser claro que las decisiones educativas adoptadas al tiempo de estar finalizando la EMS, pasaron a incorporar la utilidad de estudiar la ES en el interior (Figueroa, 2018).

La política de transferencias o becas

En paralelo a estas políticas, los gobiernos de izquierda fortalecieron con diversas medidas, los programas de transferencias para estudiantes de la ES, sin modificar empero, la institucionalidad. Los tres actores principales en este rubro siguieron siendo el para-estatal Fondo de Solidaridad (FS), el Servicio Central de Bienestar Universitario de la Udelar (SCBU) y las becas del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Una parte importante de las transferencias tuvieron carácter de becas monetarias (no reembolsables). Pero hubo también becas de alojamiento, subsidios de transporte o a de alimentación. Las becas monetarias con destino a estudiantes de bajos recursos, se otorgaron cada año a los seleccionados y se pagaban durante 10 meses. Podrían renovarse con base al desempeño y podían conservarse hasta la graduación. Este esquema fue aplicado tanto por el FS como por el SCBU.

El principal objetivo alentado desde el Plan de Equidad (2007) fue expandir la cobertura de estas transferencias no contributivas. El FS puso en marcha una reformulación de la política de becas, incrementando progresivamente tanto la cantidad otorgada como el monto; y modificó los criterios para evaluar las solicitudes. Desde 2010, también aumentó la difusión regional y local de la información sobre las becas, creando oficinas en varios departamentos, y articulando las acciones con las IES.

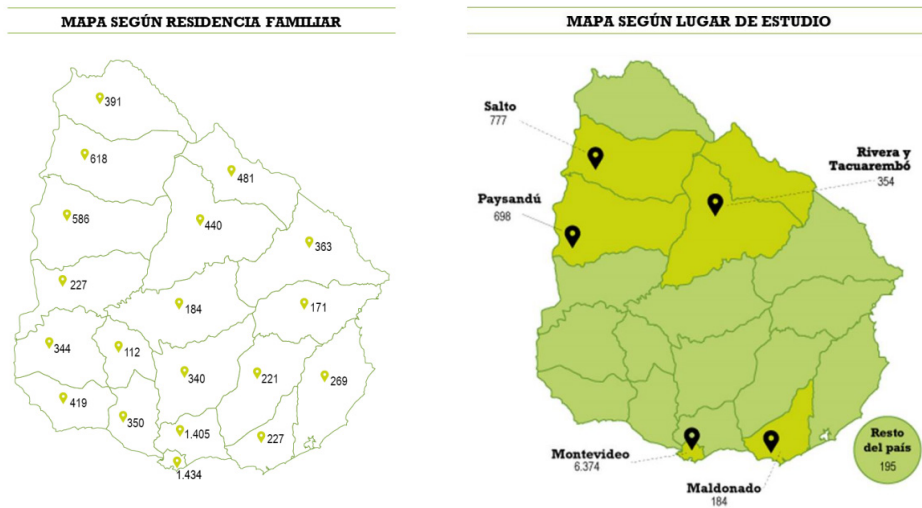
Si tomamos como línea de base las becas otorgadas en 2004 por el FS (3694), se puede observar la dimensión que tuvo la expansión. Para el año 2010 se habían incrementado un 59% (5860 becarios), para el año 2015 el incremento en la cobertura alcanzó un 114% (7895 becas) y para 2018 alcanzó el 132% (8582 becas) respecto de la línea de base (Fondo de Solidaridad, 2019). Es de destacar, particularmente, que para 2018, el 83% de los becarios del FS residían en el interior del país al momento de asignación de las becas y que tres de cada cuatro becarios habían optado por estudiar una carrera dictada en Montevideo.

Por su parte, el CFE entregó 2197 becas para el año 2017, la mayoría también para residentes en el interior. Estas combinaban un programa establecido en 1997 al inaugurarse los Centros Regionales de Profesores de Educación Media (Cerp) y un programa nuevo, para Magisterio, denominado Julio Castro.

La Udelar, a través del SCBU también ejecutó programas de transferencias monetarias, alimentación y transporte. En 2017, el SCBU entregó 4 325 becas.

Dado que estas becas no pueden ser acumuladas, se puede estimar que más de catorce mil estudiantes recibían para 2018, incentivos directos para realizar estudios superiores, tres veces más que en 2005. Otra forma de dimensionar el impacto es cruzando la asignación de FS y SCBU: esta habría permitido cubrir (en forma acumulada) a más de 10 mil estudiantes universitarios entre 2015 y 2018, aproximadamente 10% de cada cohorte ingresada.

Ilustración I. Distribución geográfica de los becarios del Fondo de Solidaridad 2018 y lugar de destino según la carrera elegida.



Fuente: Fondo de Solidaridad (2019).

DETERMINANTES

Los diferentes estudios revisados para este apartado comparten el objetivo de explicar la graduación universitaria con base en factores de nivel tanto individual, como organizacional y territorial. El siguiente esquema resume en cinco grandes factores los determinantes de la graduación.

- Las características sociodemográficas de los estudiantes, a ser el sexo o la edad, por ejemplo (Giovagnoli, 2002; Soria - Barreto & Zúñiga - Jara, 2014).
- Las características socioeconómicas de los mismos, a ser el nivel educativo del hogar de origen o la categoría ocupacional de los padres (Giovagnoli, 2002; Herrera, 2013).
- Las características de la educación previa recibida, comúnmente relevada a través de pruebas estandarizadas, como es el caso de PISA (Soria - Barreto & Zúñiga - Jara, 2014; Danilowicz-Gösele, Meya, Schwager, & Suntheim, 2014; Millea, Willis, Elder, & Molina, 2018).
- Las características institucionales, organizacionales y composicionales de las instituciones de educación superior, por ejemplo el sector (público o privado), la organización curricular y la infraestructura para la vida académica (Giovagnoli, 2002; Matos - Díaz, 2009; y Soria - Barreto y Zúñiga - Jara, 2014).

- Las características del entorno de la institución, tanto local como nacional, tales como las diferencias territoriales, los ciclos económicos o las políticas de transferencias, etc. (Scott, Bailey, & Kienzl, 2006; Bailey, Calcagno, Jenkins, Leinbach, & Kienzl, 2006; Rutherford & Rabovsky, 2014; Cheng, Suwanakul, & Wu, 2015).

En nuestro análisis haremos énfasis en las características institucionales locales de las IES (factor nº4). Con base en lo profundizado en otra parte (Fernández & Sommer, 2020) y lo anotado más arriba, interesan tres dimensiones: en primer lugar, la historia de la instalación y conformación institucional (en las subdimensiones académica, política y administrativa) de una sede universitaria; en segundo lugar, la configuración de una oferta de programas de grado en la sede, y en tercer lugar, la composición socioeconómica y escolar de los alumnos en el sentido planteado, entre otros, por Donato y Ferrer-Esteban (2012).

La combinación de estas dimensiones genera cinco regiones de “implementación de la política”. En un extremo, los departamentos de Salto y Paysandú presentan diferenciación institucional (IES públicas y privadas, universitarias, tecnológicas y docentes) en conjunto con una elevada diversificación curricular (sedes de Salto y Paysandú). Luego, cuatro departamentos con un grado intermedio de desarrollo, fuerte o exclusiva presencia de la Udelar desde 2010: Maldonado, Rocha, Tacuarembó y Rivera. En tercer lugar, observamos en Colonia, Durazno, Río Negro, Melo, Treinta y Tres con muy baja diversificación curricular (dos o tres programas), una reciente y débil institucionalidad de la Udelar (modalidad de “Casas”) con presencia de la UTEC en las tres primeras. Finalmente, Artigas, Flores, Florida, Lavalleja y Soriano, tienen ya sea sedes o programas, sea de la UDELAR o de la UTEC, ambos recientes (desde el 2017) y con programas reducidos de la UTU. Los departamentos de San José y Canelones, en tanto que forman parte del Área Metropolitana de Montevideo, resultan territorios influenciados directamente por las transformaciones de la ES ocurridas en la capital nacional.

Las transferencias, si bien formaron parte significativa de la estructura local de oportunidades, en cambio, habrían operado homogéneamente en todo el país. De hecho, en cada localidad compensarían la restricción de la oferta local o directamente su falta, a pesar de que su contribución fuera menor a la reducción de los costos de oportunidad y de los costos indirectos de mudarse a Montevideo para estudiar.

METODOLOGÍA

Hipótesis causal, ventana de observación y grupos de comparación

La hipótesis general sostiene que el conjunto de las políticas presupuestales, institucionales, de descentralización y subsidios (becas) habrían acumulado cambios de entidad cualitativa tales que, a partir del año 2011, redujeron la brecha territorial de logro entre

estudiantes que habían cursado la ES en el interior y estudiantes que lo hicieron en Montevideo. En esta reducción sería posible discriminar dos causas distintas: por un lado, la descentralización de la oferta educativa, con el desarrollo de centros universitarios y la ejecución de carreras en el interior del país; por otro lado, el desarrollo y crecimiento de los subsidios otorgados para la realización de carreras a estudiantes del interior.

Nuestra variable dependiente es la graduación de la Udelar. Hemos analizado en otros trabajos el acceso (Bucheli, Cardozo, & Fernández, 2012; Marques, 2018; Figueroa, 2018), la persistencia al año (Fernández & Cardozo, 2014), los tipos de trayectoria (Fiori & Ramírez, 2014; Fernández, Calixto, & Marques, 2020), entendemos que, frente a estas alternativas, la presente opción por una formulación extrema del concepto de logro en la trayectoria, se justifica en dos argumentos. En primer lugar, los efectos de las nuevas instituciones, ejemplarmente las del interior, de los nuevas carreras, de los nuevos planes de estudio y de las políticas de inclusión (entre ellas, las becas), requieren cierto tiempo mínimos durante los cuales cada estudiante debiera experimentarlos como estructura de incentivos para sus decisiones educativas; en particular, sobre la decisión de concluir el nivel universitario con información más precisa y completa sobre el mercado de trabajo profesional. En segundo lugar, los estudios de trayectorias muestran que una parte importante de los estudiantes, aproximadamente un tercio, toman la decisiones radicales respecto de no continuar estudiando antes del primer periodo de exámenes. Es más que razonable suponer que entre los determinantes de esta decisión haya una confusión entre políticas de la ES, biografías de transición a la adultez y consecuencias de la trayectoria en la EMS. La claridad en la determinación de los efectos, así como la posibilidad de tratarlos en forma independiente, son requisitos razonables en la explicación causal (Gerring, 2012)

Entre los distintos clivajes, aquí interesa la desigualdad territorial, por lo que lógicamente se hará necesario comparar la probabilidad de graduación entre quienes cursaron la EMS en Montevideo (asiento tradicional de la vida universitaria) y en otras regiones de la descentralización, tal como se ha expuesto.

Esperamos una discontinuidad en la probabilidad de graduarse entre quienes comenzaron a cursar en la universidad desde 2011. La determinación del contrafáctico resulta más compleja. Idealmente, debiera observarse el evento de interés en un periodo previo a aquel año, lo cual garantizaría la completa separación del grupo tratado y del grupo de comparación. Una expresión óptima aceptaría que la carrera hubiera sido iniciada al menos tres años antes de la reforma, y que el estudiante hubiera concluido no más allá de dos años después (por ejemplo 2013) contando con la extensión que demandan la elaboración, entrega y defensa de los trabajos finales de graduación (tesis, carpetas, internados, etc.).

El control de las teorías explicativas alternativas es más complejo en un “experimento natural” como el que se analiza. Los datos también permiten reconocer a aquellos estudiantes que obtuvieron beca para la realización de sus estudios universitarios. Esto permite

diferenciar el efecto de las becas respecto al efecto adjudicado a las políticas de descentralización, cómo se explicará más adelante.

La edad es una función de la concreción de otras transiciones a la etapa adulta, tales como emancipación, conyugalidad, independencia económica o parentalidad, y por tanto, de un haz más extenso y complejo del uso del tiempo entre distintas responsabilidades del individuo. En la sociología de la educación superior se ha establecido la comparación entre el tipo de estudiante tradicional (aquel que ingresa con 17 a 20 años en una transición continua desde la EMS) y distintos tipos de estudiantes no tradicionales, mayores todos de 25 años, en los cuales ha habido distintos tipos de interrupciones en la trayectorias educativas generadas por otros eventos de transición. Sobre la base de suponer que la estructura de incentivos que generó la reforma estaba principalmente dirigida a los estudiantes más jóvenes, sólo estudiaremos estudiantes que hubieran ingresado a más tardar con 20 años de edad.

En síntesis, la ventana de observación para la estimación estaría comprendida desde el año 2011 hasta el año 2018 para el período de la reforma y entre los años 2004 y 2010 para el periodo previo a la reforma. Los datos longitudinales de los jóvenes evaluados por PISA y los registros universitarios de la Udelar permiten entonces observar la trayectoria de los jóvenes desde el tercer año de educación media hasta la finalización de sus estudios (para aquellos que lo hicieron en Udelar).

Datos

El análisis usa los dos PISA-Longitudinales de Uruguay 2003 y 2009 (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013; Cardozo, 2015; Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013).

Ambos paneles son muestras aleatorias estratificadas de jóvenes residentes en Uruguay (nacionales y extranjeros), que asistían a centros de educación formal pos-básica (ISCED 2 y 3), públicos y privados, que fueron evaluados por PISA en el que participa Uruguay, en los meses de agosto de 2003 (en adelante PISAL03) y agosto de 2009 (en adelante, PISAL09).

Estos jóvenes nacieron respectivamente en 1987 y 1993, alcanzando la edad teórica de ingreso a la es en 2005 y 2011. El primer panel transitó en el momento previo a las políticas en tanto que el segundo lo hizo durante la implementación.

Tabla 2. Descripción de las cohortes PISA 2003 y 2009, con las encuestas de seguimiento realizadas

	Año de nacimiento	N en el año PISA	Año del último seguimiento	N en el año del último seguimiento
Cohorte PISA 2003	1987 y 1988	5 872	2012	2 451
Cohorte PISA 2009	1993 y 1994	5 957	2014	2 608

Fuente: elaboración propia con base en los microdatos del panel PISA 2003-2012.

A las tres encuestas de seguimiento realizadas a los PISA-L, se agregó la información derivada de fuentes administrativas de la propia Udelar, provenientes del Sistema de Gestión de Bedelías (SGB), de los formularios de Ingreso realizados por la Dirección General de Planeamiento (DGPlan) y de la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (USIEn).

Resultado de ambos tipos de fuentes, se ajustó una ventana de observación de nueve años para ambos paneles, es decir hasta los 25 años de edad, alcanzando en el caso de PISA-L 2009 hasta el año 2018 .

Especificación del modelo

Considerando la base fusionada, se estimó un conjunto de modelos binarios probit para estimar la probabilidad de graduación condicionada a tres bloques de variables explicativas (Tabla 3).

Tabla 3. Tabla de variables independientes para la estimación del modelo probit de egreso hasta los 25 años para el total de los encuestados en ambas cohortes PISA - L

Variable	Nombre	Categorías
Cohorte PISA – L	Fuentep	0) Cohorte 2003
		1) Cohorte 2009
Sexo del entrevistado	Mujer	0) Hombre
		1) Mujer
Lugar de residencia a los 15 años	area_educ	1) Montevideo
		2) Salto y Paysandú
		3) Tacuarembó, Rocha, Maldonado y Rivera
		4) Colonia, Cerro Largo, Durazno, Río Negro y Treinta y Tres
		5) San José y Canelones
		6) Resto del país
Clase social de origen (Erikson, Goldthorpe y Portocarrero)	egp4	1) Clases de servicio (I y II)
		2) III Clases intermedias empleadas
		3) IV Clases intermedias pequeños propietarios
		4) V, VI y VII Clases trabajadoras manuales
Capital cultural en el hogar de origen	kc	0) Credencial Primaria o Ciclo Básico
		1) ISCED 3 o superior

Repetición en Primaria o en Ciclo Básico	repet	0) No repitió 1) Repitió Primaria 2) Repitió Ciclo Básico 3) Repitió Primaria y Ciclo Básico
Sector institucional al que asiste a los 15 años	sector	0) Pública 1) Técnica 2) Privada
Puntaje en matemática PISA (expresado en centenas)	pv1math_rec	Puntaje en valores continuos
Recibe algún tipo de beca para la realización de los estudios en Udelar	becayno	1) No recibe beca 2) Recibe beca

Fuente: elaboración propia con microdatos.

El paso preliminar consistió en un análisis bivariado entre la graduación y cada determinante (Hosmer, Lemeshow, & Sturdivant, 2013). Se identificó que sólo uno de los encuestados en PISA-L que había repetido cursos en la enseñanza primaria o media hasta los 15 años había logrado egresar de la Udelar antes de los 25. Esta variable fue descartada en los pasos siguientes.

El sector educativo al que asistía en el momento de la evaluación de PISA tampoco permite, por razones numéricas, una apertura tripartita: son mínimos los estudiantes de la UTU que se graduaron de la Udelar hasta los 25 años. La variable sector fue recodificada como dicotómica.

El primer paso consistió en estimar un modelo de efectos principales donde el interés estuvo puesto en los coeficientes para la región y para la cohorte. El segundo paso, consistió en especificar interacciones entre estas variables. Éstas son clave para nuestros propósitos. En términos generales, nos permiten evaluar el signo, la magnitud y la significación del cambio en los egresos respecto a variables asociadas a la localización del joven en el territorio. Estrictamente, el coeficiente de interacción corresponde a un estimador de diferencias en diferencias que permite, bajo ciertos supuestos teóricos, inferir sobre los efectos de la política de descentralización.

Las estimaciones se hicieron para dos subpoblaciones. Por un lado, todos los jóvenes PISA-L de ambos paneles hasta la edad de 25 años. Este primer modelo permite replicar algunos hallazgos hechos con base en otros PISA-L recientemente difundidos (OECD, 2018). Por otro lado, ajustamos para la subpoblación de aquellos que habiendo ingresado a la Udelar, podrían haber estado la cantidad de años suficientes como para haber cumplido los requerimientos curriculares necesarios para la graduarse en la carrera de ingreso (v.g. “expuestos al riesgo de graduación”).

La diferencia en la estimación para la región capital (Montevideo) para PISA-L 2003 y PISAL-2009 ofrece un contrafactual en presencia de políticas de democratización pero sin descentralización y becas, tal como se expone a continuación.

$$[1] P(\text{graduación}=1|x) = \Phi(\beta_0 + \beta_1 \text{Interior} + \beta_2 \text{coh2009} + \beta_3 \text{Interior} * \text{coh2009} + X \gamma + \varepsilon)$$

Donde $P(\text{graduación}=1|x)$ expresa la probabilidad del resultado de interés (la graduación), *Interior* es una *dummy* que asume el valor 1 para el caso que el estudiante residiera en el interior durante la educación media y el valor 0 para el caso de Montevideo, *coh2009* es una *dummy* que asume el valor 1 para el caso de la cohorte 2009 y 0 para el caso de la cohorte 2003. Los coeficientes beta son los parámetros a estimar y ε es un término de perturbación. Por sencillez, se omiten las variables de control y se simplifica la desagregación territorial a Montevideo – Interior del país.

Dado que tanto *Interior* como *coh2009* son variables *dummy*, cada uno de los coeficientes beta puede ser interpretado fácilmente en los siguientes términos:

β_0 corresponde a la estimación de los egresos para la cohorte 2003 en Montevideo, puesto que es el valor que asume la ecuación cuando las variables *interior* y *coh2009* son iguales a cero.

β_1 es el estimador de la brecha territorial para la cohorte 2003, puesto que en este caso la ecuación se reduce a:

$$[2] P(\text{graduación}=1|x) = \Phi(\beta_0 + \beta_1 \text{Interior} + X \gamma + \varepsilon)$$

β_2 es el estimador de la evolución de los egresos entre ambas cohortes, debiéndose añadir para el interior la sumatoria de la interacción interior y cohorte: $\beta_2 + \beta_3$.

El término β_3 corresponde al estimador de “diferencias en diferencias”, es decir, al cambio en las probabilidades de graduación entre 2003 y 2009, entre Montevideo y el Interior.

El análisis de ambos tipos de relaciones (efectos principales y términos de interacción) es clave dados los objetivos del estudio: a la hora de evaluar los cambios en el éxito educativo producidos por la reforma, el modo que tenemos para dar cuenta de estas políticas es la cohorte PISA-L. Sólo la cohorte 2009 habría experimentado los efectos de la política de descentralización y expansión de becas, estableciéndose entonces la cohorte 2003 como grupo de control en el diseño cuasi – experimental.

DESCRIPTIVOS

La diferencia observada tanto en el ingreso a la Udelar como en la graduación para el periodo comprendido por este estudio tiene el sentido esperado por la hipótesis general pero

no es estadísticamente significativa. También se puede observar que las variables que aproximan indirectamente la recepción del beneficio de las políticas de descentralización (vivir fuera de Montevideo y haber recibido Beca) tampoco informan diferencias significativas.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos

Variable	PISA-L 2003	PISAL – 2009	Diferencia
Ingreso hasta los 25 años en la Udelar	30.0	34.2	4.1 (ns)
Graduación a los 25 años	4.2	5.5	1.3 (ns)
Graduación población expuesta al riesgo	13,4	22,9	9.5 (p < .00)
Residente en Montevideo a los 15 años	36.0	37.2	1.2 (ns)
Obtuvo beca (SBU, FS)	6.2	6.9	0.7 (ns)

Fuente: elaboración propia con microdatos.

DETERMINANTES DE LA GRADUACIÓN

La Tabla 5 presenta los efectos principales e interacciones de las variables asociadas al territorio (el lugar de residencia de los jóvenes a los 15 años), la recepción de becas y la cohorte estimados sobre la población total y la población expuesta al riesgo. Cada uno de los modelos controló el efecto de las restantes variables presentadas en la sección anterior.

Tabla 5 Modelo final de determinantes de la graduación a los 25 años de la Udelar. Coeficientes de regresión probit. PISA longitudinales 2003 y 2009.

Variables independientes	Modelo Toda la muestra	Modelo muestra expuestos al riesgo
	Coefficientes	Coefficientes
Cohorte PISA - L (referencia 2003)		
PISA-L 2009	-0.07	0.18
Residencia a los 15 años (referencia Montevideo)		
Salto – Paysandú	-0.70**	-0.65*
Rivera - Rocha - Tacuarembó – Maldonado	-0.41**	-0.26
Colonia – Cerro Largo – Durazno -Río Negro- Treinta y Tres	-0.27	-0.32
San José y Canelones	-0.05	-0,04
Artigas. Soriano. Flores. Florida. Lavalleja	-0.21	-0.09
Recibe beca (referencia NO)		
Posee beca	0.69***	0.13

Interacción Cohorte PISA - L y área geográfica de residencia a los 15 años		
P09#Salto-Paysandú	0.92***	0.83**
P09#Rivera-Rocha-Tacuarembó-Maldonado	0.39	0.26
P09#Colonia – Cer. Largo – Durazno -Río Negro- Treinta y Tres	0.15	0.13
P09#San José y Canelones	0.00	-0.07
P09#Artigas – Soriano – Flores – Florida – Lavalleja	0.42	0.29

Fuente: elaboración propia con microdatos. (*) $p < 0.1$ (**) $p < 0.05$ (***) $p < 0.01$

En primer lugar se observa que tanto para el modelo que incluye a todos los jóvenes encuestados por PISA – L y para aquéllos expuestos al riesgo de egresar, el efecto principal de la variable cohorte no es significativo.

Los efectos principales del territorio para 2003, informan diferencias respecto a Montevideo, sólo en dos de las cinco regiones para la población total pero sólo en una (significativa al 10%) para la subpoblación en riesgo. Los jóvenes residentes en el Litoral (Salto y Paysandú) así como las regiones Noreste y Este del país, presentaban antes de la Reforma Universitaria, menores probabilidades de graduación.

El modelo estima un efecto positivo y significativo de la recepción de becas sobre la graduación, pero sólo para la población total; tornándose no significativo cuando el ajuste se hace sólo a la población en riesgo.

Por último, los principales resultados que interesa destacar en los modelos reportados en la tabla 4 corresponden a los efectos de interacción entre la variable cohorte y la residencia de los jóvenes a los 15 años, puesto que, como se argumentó antes, constituyen nuestras mejores estimaciones de los posibles efectos de la reforma sobre las desigualdades de base territorial. Los estimados tienen signo positivo, lo que informa de una reducción de la brecha territorial luego de puesta en marcha la Reforma. Sin embargo, sólo son significativos para la región del Litoral (Salto y Paysandú) en ambos modelos. Cabe considerar que, en el modelo para toda la muestra, el valor p para la interacción entre pertenecer a la cohorte 2009 y residir a los 15 años en Rivera, Rocha, Tacuarembó y Maldonado fue de 0.10, en el límite de la significación al 90% de confianza. Es de recordar que no hay efectos de entidad en los departamentos de Colonia, Cerro Largo, Durazno, Río Negro y Treinta y Tres. Con excepción de este último, para 2014 en ninguno se había instrumentado la descentralización de la Udelar, aunque en todos eran accesibles las becas.

DISCUSIÓN

El análisis realizado permite descartar la hipótesis nula, a saber que las políticas de descentralización no tuvieron efecto sobre la graduación universitaria, a pesar del breve periodo en que aquí es observado.

En segundo lugar, ofrece evidencia positiva aunque no concluyente en respaldo de la hipótesis respecto al posible efecto democratizador de la política de descentralización, en un período en que la matrícula y el egreso para una misma cohorte sólo creció marginalmente. El efecto es compatible además con la distribución geográfica de las políticas. Una ventana de observación mayor para la subpoblación en riesgo mostraría efectos más claros.

A partir de estas dos primeras observaciones puede deducirse una tercera. El modelo es consistente con la tesis de la pertinencia de la dimensión territorial en el análisis de la estructura de oportunidades educativas y de las trayectorias que incentiva. En particular, la generación de una oferta local de programas en marcos institucionales robustos tal como es una “sede” universitaria parecería ser una vía de interpretación de la falta de hallazgos para aquellos departamentos sin sede de la Udelar.

LIMITACIONES

La estrategia comparó dos generaciones de jóvenes evaluados por PISA (2003 y 2009) en su trayectoria por la Universidad de la República hasta los 25 años de edad, correspondiéndose a ventanas de observación máximas de siete años. A la comparación intergeneracional se agregó la comparación entre residentes de la capital y de distintas regiones del interior del país, con la cautela de que estos últimos eran relativamente pocos en PISA L 2009. Estas limitaciones en los datos impone problemas numéricos a la inferencia además de una censura por derecha que afecta en particular a las carreras más largas y a quienes ingresaron más allá de la edad normativa. Por consecuencia, estudios subsiguientes deberán testear las inferencias que se presentan aquí.

Esta investigación tiene otras limitaciones de diseño a destacar. En primer lugar, la implementación de las políticas y los datos disponibles sólo permiten un acercamiento al problema a través de un diseño de tipo “experimento natural”. Algunos problemas emergen en este sentido para la realización de la inferencia causal. Por un lado, el efecto que se desea observar no posee una temporalidad clara: las políticas se fueron desarrollando de forma progresiva y a través de varios años. Esta limitación se relaciona con la siguiente: por este mismo motivo es difícil lograr separar los grupos de comparación entre los que recibieron el estímulo de la política y aquellos que no. Las cohortes utilizadas nos aproximan en este sentido y es razonable pensar que la cohorte 2009 sufrió en mayor medida los beneficios de las políticas, sin embargo, esta división no es tajante. Por otro lado, este tipo de investigaciones no puede basarse en la equivalencia de los grupos para la realización de las inferencias, por lo que debe someter a prueba las hipótesis rivales. Esto se realiza en este proyecto a través de la utilización de diferentes variables de control, lo cual no ofrece certezas respecto a la omisión de posibles variables que expliquen las diferencias.

En segundo lugar, operacionaliza una noción rudimentaria de trayectoria que supone que la duración está condicionada por la carrera de ingreso. Esto a su vez define

los “conjuntos en riesgo” para los cuales se ajustaron los modelos. No contempla que el estudiante pudiera haberse cambiado de carrera luego de un primer año de cursado “tentativo”. Tal restricción podría conducir a subestimar las tasas de egreso. Cualquier estudiante que haya cambiado de carrera, alargaría su trayectoria para el egreso siendo considerado no egresado en el análisis, sin que necesariamente pudiera haberse rezagado. A la inversa, estudiantes que ingresaron a carreras largas y se cambiaron a carreras cortas, que podrían haberse graduado dentro de la ventana de observación pero con base en la duración de la carrera de ingreso, no serían parte del “conjunto en riesgo” de graduarse. De todos modos, cabe considerar que esta es una mejor aproximación que aquella que no considera esta restricción poblacional en el diseño y los resultados.

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado en esta investigación es posible inferir cuáles podrían haber sido los efectos democratizadores de la política universitaria de descentralización de la oferta de educación superior en Uruguay llevada a cabo durante los gobiernos de izquierda (2005-2019). Al contrario de otros trabajos focalizados en el acceso o en el abandono, nos hemos concentrado aquí en la graduación. Entendemos que ése es el logro definitivo por el que ha de mirarse la democratización.

Conforme a las estimaciones hechas con base en la comparación entre los dos paneles, habría habido un incremento en el egreso global en el periodo, toda vez que se controlan por variables de estratificación social y género. Sin embargo, cuando la probabilidad de graduación se controla por región de residencia, es claro que la democratización de la Educación Superior en la Udelar benefició a los jóvenes residentes en el Litoral (Paysandú y Salto). Las relaciones halladas para las otras regiones (aunque no significativas) son auspiciosas en la medida en que debe recordarse que desde Tacuarembó a Maldonado, la descentralización de la enseñanza de grado podría decirse que acabó de instrumentarse en 2014, por lo que será necesario ampliar la ventana de observación por más años y por nuevas cohortes para detectar efectos más estables.

Un segundo aspecto importante en la discusión de las políticas ha sido hallar que este efecto democratizador de la descentralización, se mantiene aún cuando es controlado por terceras variables que representan las hipótesis alternativas reseñadas en la literatura, principalmente las becas. La política en cuestión fue objeto de importantes críticas, no siempre formalizadas sobre la eficiencia y la eficacia que tenía la distribución de ingentes fondos en el interior, en lugar de reforzar el esquema de becas y el traslado a la capital. La evidencia no parece alentar tal hipótesis, sino más bien lo contrario: las políticas que apuntan a la mitigación y reversión de las desigualdades estructurales requieren contemplar el territorio en que éstas se constituyen.

Aun en este plano de hallazgos parcialmente favorables, conviene recuperar y replantear algunos aspectos polémicos en la literatura. En primer lugar, la duración de las carreras. ¿La democratización tiene efectos sobre carreras cortas o también los tiene en carreras largas? En la medida en que nuestro conjunto en riesgo se acotó a un periodo de seis años, será necesario contar con una ventana de observación más prolongada para concluir sobre este aspecto.

En segundo lugar, ¿cómo ha operado la política sobre los jóvenes que ingresan más allá de la edad del “estudiante tradicional”? La superación del modelo de universidad elitista fue democratizador primero hacia las clases intermedias, y casi en simultáneo, hacia las mujeres. Pero, no incluyó explícitamente condiciones de vida donde se complementaban educación y trabajo, donde el estudiante tuviera responsabilidades de cuidado. Ambos aspectos son esenciales para una democratización que se proponga quebrar el implícito de que hay una única y mejor edad para ingresar a la Universidad y graduarse. Responder a esta pregunta conlleva a diseñar una estrategia que permita observar ingresos y trayectorias de jóvenes con 25 y más años de edad, para compararlas con quienes ingresan con 18 años y con quienes ingresan con 20 años.

En tercer lugar, esta investigación deja abierto para un segundo debate sobre el modelo universitario a implementar. Podríamos inferir que la descentralización democratiza, pero no podemos inferir cuáles mecanismos específicos detrás de la descentralización producen el cambio en los logros (facilidad de acceso, cercanía al hogar de origen, disminución de costos, etc.). Podría considerarse en una perspectiva eficientista que sería suficiente para obtener tales efectos con la instalación de “escuelas universitarias” que impartan las clases de las respectivas carreras en el territorio, incluso combinando varias modalidades presenciales y virtuales. Empero, la política de descentralización de la enseñanza no ha sido esa, sino que incluyó la radicación de una importante cantidad de académicos con altas cargas horarias destinadas a la investigación (UDELAR-Rectorado, 2012). Testear este debate implicaría analizar las trayectorias de los jóvenes en otras instituciones públicas de educación superior en las cuales está ausente ese componente o eventualmente, compararlos con las experiencias del sector privado.

Finalmente, los hallazgos permiten abrir la discusión sobre la articulación territorial de las políticas educativas y otras políticas públicas en clave de desarrollo. Porque la descentralización que impulsó la Udelar se comprende y se justifica por objetivos más ambiciosos relacionados con la contribución a la transformación y desarrollo de las regiones sobre las que operan los centros universitarios.

REFERENCIAS

- Bailey, T., Calcagno, J. C., Jenkins, D., Leinbach, T., & Kienzl, G. (2006). Is student-right-to-know all you should know? An analysis of community college graduation rates. *Research in Higher Education*, 47(5), 491 - 519.
- Bentancur, N. (2014). La “Segunda Reforma” de la Universidad de la República (2006-2014). Ideas y programas de un modelo desarrollista. Montevideo: AUCIP, V Congreso Uruguayo de Ciencia Política.
- Boado, M., & Fernández, T. (2005). Distribución del ingreso pobreza y crisis en Uruguay 1998-2003. *Papeles de Población*, 11(44).
- Bucheli, M., Cardozo, S., & Fernández, T. (2012). Brechas verticales de género en Uruguay en la transición desde la Educación Media a la Educación Superior. En A. Riella (Ed.), *El Uruguay desde la Sociología X. 10ª Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología* (pp. 163-191). Montevideo: Udelar-FCS.
- Cameron, C., & Trivedi, P. (2010). *Microeconometrics using Stata. Revised Edition*. College Station, TX: The Stata Press.
- Cánepa, G., & Carreño, G. (2011). Regionalización del Uruguay en clave de Educación Superior. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- Cardozo, S. (2008). Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1990-2008). Montevideo: Presidencia de la República / Cuadernos de la ENIA. Comité de Coordinación Estratégica De Infancia y Adolescencia.
- Cardozo, S. (2015). Trayectorias educativas en la Educación Media PISA-L 2009 2014. Montevideo: Departamento de Sociología, Universidad de la República.
- Cardozo, S., & Lorenzo, V. (2015). Las inequidades socioterritoriales en el acceso a la Universidad de la República a siete años del proceso de descentralización. *Páginas de Educación*.
- Carreño, G., Cánepa, G., Fernández, T., Figueroa, V., Goncalvez, W., Marques, A., Salvat, R. (2015). Logros de la Udelar en el Interior del País (2005-2015). Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- Castaño, E., Gallón, P., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía* (65), 9 - 36.
- Cheng, X., Suwanakul, S., & Wu, R. (2015). Determinants of graduation rates of historically black colleges and universities. *Journal of Economics and Economic Education Research* 16(2).
- Codicen-DIEE. (2019). Síntesis de la situación educativa en Uruguay 2018. Rendición de Cuentas ante la Asamblea General. Montevideo: Consejo Directivo Central (Codicen), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Obtenido de https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/Tendencias_educativas/Situaci%C3%B3n_educativa_en_Uruguay_ANEP_2018.pdf
- Consejo Coordinador de la Política Social. (2007). Plan de Equidad. Montevideo: Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Obtenido de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf
- Consejo Coordinador de la Política Social. (2009). Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Plan de Acción 2010-2015. Montevideo : Presidencia de la República Oriental del Uruguay.

- Danilowicz-Gösele, K., Meya, J., Schwager, R., & Suntheim, K. (2014). Determinants of students' success at university. *CEGE Discussion Papers*, No. 214, University of Göttingen.
- Dirección General de Planeamiento. (2018). *Estadísticas básicas 2017 de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Donato, L., & Ferrer-Esteban, G. (2012). Desigualdades Territoriales en España e Italia. Nuevas evidencias a partir de la evaluación PISA 2009. *Revista Española de Educación Comparada* 19, pp. 105 - 138.
- Fernández, T. (2014). *La descentralización de la Universidad de la República como una dimensión de la transformación de la Educación Superior de Uruguay*. Montevideo: Presentación al IV Congreso Uruguayo de Ciencia Política. Departamento de Sociología, Universidad de la República.
- Fernández, T., & Cardozo, S. (2014). *Educación Superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003*. Páginas de Educación, 103-130. Obtenido de http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/45-pags_edu7.html
- Fernández, T., & Sommer, M. N. (2020). *Descentralización e inclusión en la Educación Superior (2010-2018). Estudio de casos en las sedes de la Udelar en Maldonado, Rivera y Tacuarembó*. Montevideo: Informe final Programa PIMCEU, Llamado 2017. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S., & Menese, P. (2013). *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003*. Montevideo: Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
- Fernández, T., Boado, M., & Bonapelch, S. (2008). *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Fernández, T., Calixto, P., & Marques, A. (2020). *Descripción de las trayectorias curriculares de las generaciones de ingreso a la Facultad de Ciencias Sociales en los años 2014 a 2017*. Montevideo: Documento preliminar. Grupo de Investigación sobre Territorios, Desigualdades y Transiciones (TDT), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Figuroa, V. (2015). *Construcción de la oferta académica universitaria en el interior del país en el marco de la política de descentralización de la Universidad de la República*. En G. Carreño, *Logros de la UDELAR en el Interior del país (2005-2015)* (pág. 126). Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- Figuroa, V. (2018). *Claves para comprender el acceso a los estudiantes del interior del país a la Universidad de la República : una investigación realizada en Salto, Tacuarembó y Cerro Largo*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Fiori, N., & Ramírez, R. (2014). *Desafiliación en la Udelar: 2007-2012: trayectorias y perfiles*. *InterCambios*, 2(1),79-88.
- Fondo de Solidaridad. (2019). *Memoria Anual 2018*. Montevideo: Fondo de Solidaridad.
- Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de la Plata.
- Gujarati, D., & Porter, D. (2009). *Econometría* (Quinta ed.). México D.F: McGraw Hill.
- Herrera, L. (2013). *Determinantes de la tasa de graduación y de la graduación a tiempo en la educación superior en Colombia 1998 - 2010*. *Coyuntura Económica*, Vol. XLIII, No. 1, 143 - 177.

- Imbens, G., & Rubin, D. (2015). *Causal inference for statistics, social and biomedical sciences: a introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Light, A., & Strayer, W. (2000). Determinants of College Completion: School Quality or Student Ability. *Journal of Human Resources*, 299 - 332.
- Lynn, P. (. (2009). *Methodology of Longitudinal Surveys*. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Marques, A. (2018). *Entre la inclusión y la divergencia. La Educación Técnica en el Sistema de Educación Superior de Uruguay (2000-2015)*. Montevideo: Tesis de Maestría en Sociología, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Matos D., H. (2009). Determinantes de las tasas universitarias de graduación, retención y deserción en Puerto Rico: un estudio de caso. *Revista de Economía del Rosario*, 12(1), 25 - 44.
- Millea, M., Willis, R., Elder, A., & Molina, D. (2018). What matters in college student success? Determinants of college retention and graduation rates. *Education*, 138(4), 309 - 322.
- OECD. (2018). *Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- POMLP. (2010). *Plan de inversiones en infraestructura edilicio para la Universidad del futuro*. Montevideo, : Rectorado, Universidad de la República.
- Rutherford, A., & Rabovsky, T. (2014). Evaluating impacts of performance funding policies on student outcomes in higher education. *The annals of the American Academy of Political and social Science*, 655(1), 185 - 208.
- Scott, M., Bailey, T., & Kienzl, G. (2006). Relative Success? Determinants of college graduation rates in public and private colleges in the U.S. *Research in higher education*, 47(3), 249 - 279.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. T. (2001). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Soria - Barreto, K., & Zúñiga - Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación universitaria* 7(5), 41 - 50.
- Stuldreher, A. (2013). *Presencia universitaria en el interior. 25 años de la Casa de la Universidad en Tacuarembó*. Montevideo: Psicolibros.
- Udelar - Rectorado. (2007). *Hacia la Reforma Universitaria. Resoluciones del CDC del 31/03/07 al 14/08/07. Serie Documentos del Rectorado nº1*. Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.
- Udelar - Rectorado. (2012). *Hacia la reforma universitaria. La política de regionalización y descentralización de la UdelaR. 2007-2011*. Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.
- Udelar - Rectorado. (2015). *Plan Estratégico de la Universidad de la República (2015-2019)*. Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.
- Udelar-Rectorado. (2010). *La Universidad en el Interior. Hacia la Reforma Universitaria nº7*. Montevideo: Rectorado, Universidad de la República.
- Wooldridge, J. (2010). *Econometric Analysis of Cross-Section and Panel Data*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wooldrige, J. (2016). *Introductory Econometrics*. Michigan, USA: Cengage Learning.
- Ziliak, S., & McColskey, D. (2019). *The Cult of Statistical Significance. How the Standard Error Cost Us Jobs, Justice and Lives*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

ANEXOS

Anexo 1: Modelo probit de determinantes del egreso para el total de la población

Variables independientes	Coef.	Std. Err.	T	P>t
Cohorte PISA - L (referencia 2003)				
PISA - L 2009	-0,07	0,13	-0,52	0,61
Sexo (referencia hombre)				
Es una mujer	-0,52	0,12	-4,40	0,00
Desempeño en matemática en PISA-L por estratos (referencia Estrato 1)				
Estrato 2	-0,25	0,12	-2,1	0,04
Estrato 3	-1,06	0,21	-5,14	0,00
Residencia a los 15 años (referencia Montevideo)				
Salto – Paysandu	-0,70	0,28	-2,51	0,01
Rivera - Rocha - Tacuarembó – Maldonado	-0,41	0,20	-2,06	0,04
Colonia - Cerro Largo- Durazno - Río Negro- Treinta Tres	-0,27	0,20	-1,34	0,18
San José – Canelones	-0,05	0,19	-0,27	0,79
Resto del País	-0,21	0,25	-0,83	0,41
Clase social de origen Esquema de Erikson, Goldthorpe y Portocarero (Referencia I y II: trabajadores de servicios)				
III	-0,08	0,16	-0,49	0,62
IV	-0,10	0,22	-0,46	0,64
V/VI/VII	-0,14	0,19	-0,71	0,48
Máximo nivel educativo cursado por padre o madre en el hogar de origen (referencia ISCED 5 o 6)				
ISCED inferior a 5	-0,25	0,15	-1,66	0,10
Recibe algún tipo de beca para la realización de sus estudios (referencia NO)				
Recibe beca	0,69	0,16	4,34	0,00
Sector institucional en el que cursaba en EM a los 15 años (referencia privado, público, general o técnico)				
Sector público, general o técnico	-0,14	0,14	-1,03	0,30
Interacción Cohorte PISA - L y área geográfica de residencia a los 15 años				
P09#Salto – Paysandu	0,92	0,33	2,84	0,01
P09#Rivera - Rocha - Tacuarembó - Maldonado	0,39	0,24	1,64	0,10
P09#Colonia - Cerro Largo- Durazno - Río Negro- Treinta Tres	0,15	0,25	0,61	0,55
P09#San José – Canelones	0,00	0,21	0,02	0,98
P09#Resto del País	0,42	0,28	1,54	0,13
Constante	-0,70	0,12	-5,77	0,00

Fuente: elaboración propia con microdatos.

Anexo 2: Modelo probit de determinantes del egreso para la población expuesta al riesgo

Variables independientes	Coef.	Std. Err.	T	P>t
Cohorte PISA - L (referencia 2003)				
PISA - L 2009	0,18	0,15	1,24	0,22
Sexo (referencia hombre)				
Es una mujer	-0,39	0,14	-2,75	0,01
Desempeño en matemática en PISA-L por estratos (referencia Estrato 1)				
Estrato 2	-0,21	0,14	-1,51	0,13
Estrato 3	-0,82	0,24	-3,38	0,00
Residencia a los 15 años (referencia Montevideo)				
Salto – Paysandu	-0,65	0,35	-1,86	0,06
Rivera - Rocha - Tacuarembó - Maldonado	-0,26	0,24	-1,08	0,28
Colonia - Cerro Largo- Durazno - Río Negro- Treinta Tres	-0,32	0,25	-1,28	0,20
San José – Canelones	-0,04	0,21	-0,2	0,84
Resto del País	-0,09	0,30	-0,29	0,77
Clase social de origen Esquema de Erikson, Goldthorpe y Portocarero (Referencia I y II: trabajadores de servicios)				
III	0,00	0,18	0,02	0,98
IV	-0,16	0,25	-0,64	0,52
V/VI/VII	0,14	0,22	0,64	0,52
Máximo nivel educativo cursado por padre o madre en el hogar de origen (referencia ISCED 5 o 6)				
ISCED inferior a 5	-0,10	0,16	-0,64	0,53
Recibe algún tipo de beca para la realización de sus estudios (referencia NO)				
Recibe beca	0,13	0,17	0,78	0,44
Sector institucional en el que cursaba en EM a los 15 años (referencia privado,público, general o técnico)				
Sector público, general o técnico	-0,01	0,16	-0,08	0,94
Interacción Cohorte PISA - L y área geográfica de residencia a los 15 años				
P09#Salto – Paysandu	0,83	0,40	2,07	0,04
P09#Rivera - Rocha - Tacuarembó - Maldonado	0,26	0,29	0,88	0,38
P09#Colonia - Cerro Largo- Durazno - Río Negro- Treinta Tres	0,13	0,30	0,44	0,66
P09#San José - Canelones	-0,07	0,26	-0,27	0,79
P09#Resto del País	0,29	0,33	0,86	0,39

Fuente: elaboración propia con microdatos.

ARTÍCULO

Cyberbullying en posgrado

Cyberbullyng in postgraduate experience

MIGUEL ÁNGEL CASILLAS ALVARADO,
JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

Universidad Veracruzana
Correo electrónico: mcasillas@uv.mx

Recibido 20 de abril del 2020; Aprobado 07 de junio de 2021

RESUMEN En el contexto de la cultura digital que atraviesan las Instituciones de Educación Superior, se están generando nuevas prácticas violentas a través de las redes sociales.

Este artículo explora el caso del *cyberbullying* en el posgrado, se analizan las representaciones sociales de los estudiantes y sus recomendaciones para enfrentarlo.

PALABRAS CLAVE *Cyberbullying*; Violencia; TIC; Educación superior; Posgrado

ABSTRACT In the context of digital culture new violent practices are appearing in social networks used by higher education institutions.

This article explores the case of the *cyberbullying* in graduate programs, analyzing the social representations that students have about this phenomenon and their suggestions to deal with it.

KEYWORDS *Cyberbullying*; Violence; ICT; Higher education; Graduate programs

A principios del siglo XIX o a fines del XVIII, entran en circulación del inglés diversos epítetos (*eerie, uncanny, weird*) de origen sajón o escocés, que servían para definir aquellos lugares o cosas que vagamente inspiran horror... En alemán, los traduce con perfección la palabra *unheimlich*; en español, quizá la mejor palabra es *sinistro*.

Jorge Luis Borges (*Nueve ensayos dantescos*)

INTRODUCCIÓN

El *cyberbullying* es un fenómeno violento que cobra forma en el contexto de la cultura digital (Castells, 2002; Lévy, 2007; Casillas y Ramírez, 2015) y es posible observarlo, medirlo y analizar su impacto en los distintos espacios educativos universitarios de México (Morales, Serrano, Miranda y Santos, 2014; Dorantes, Casillas, Ramírez y Morales, 2018). De acuerdo con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2017), una primera definición apunta: “Es la denigración, humillación o burla en redes sociales” (UNAM, 2017, párr. 8). Se manifiesta en un comportamiento agresivo, intencional y dañino, que es persistente, cuya duración puede ser de una semana hasta meses.

El ciberacoso, como también se conoce al *cyberbullying*, es complejo porque no es reconocido con claridad, no se identifica a quien agrede; inclusive se dice que es “invisible, pues a simple vista no se ve ni se logra identificar al agresor, ya que no da la cara, se esconde o bien utiliza un perfil falso para agredir a sus víctimas” (Corsi y Peyrú, 2003, citado en Dorantes, 2019: 39). Además, este fenómeno se articula al *sexting* (el intercambio de fotografías o videos eróticos personales a través de Internet), la *sextorsión* (chatear bajo amenaza de publicar imágenes íntimas) y el *grooming* (el intercambio de imágenes o videos entre un adulto y un niño, en busca de interacción sexual); también se vincula a la pornografía infantil, al uso de datos personales y a la trata de personas, considerados como delitos graves.

Es posible caracterizar al *cyberbullying* como una forma de conducta que se ejerce por medio del uso de Internet, de las diversas redes sociales y plataformas, para dañar a hombres y a mujeres de distintas edades (Hinduja y Patchin, 2008). Al respecto, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016), que realizó el levantamiento del *Módulo sobre Ciberacoso 2015: mociba*, el acoso por medios electrónicos es una forma de victimización relativamente reciente y cuyo estudio ha adquirido relevancia a partir del uso intensificado de Internet, del teléfono móvil y, en general, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En la actualidad, las TIC han tenido un crecimiento acelerado en gran parte del mundo, dando como resultado que existan dispositivos interconectados casi en cualquier rincón del planeta, facilitando así las comunicaciones entre personas de distintas partes en las esferas empresarial, laboral, privada, cultural o de esparcimiento.

Al investigar el *cyberbullying* entre los estudiantes universitarios (Dorantes *et al.*, 2018) se encuentra una fuerte incidencia (cercana al 50%) de los actos violentos que circulan predominantemente por Facebook, y que el *cyberbullying* tiene presencia constante en todas las áreas, las regiones y los niveles educativos. En este artículo en específico, hacemos énfasis en los estudiantes de posgrado, al tiempo que exploramos con grupos focales la presencia del ciberacoso en este nivel.

ANTECEDENTES

A consecuencia de los daños y perjuicios que provoca el problema del *cyberbullying* en distintos aspectos de la salud mental y física, los gobiernos de diferentes países se han preocupado por realizar estudios al respecto, entre los países preocupados por esta situación están el Reino Unido y los Estados Unidos. En países como Etiopía, India, Perú y Vietnam, se ha estudiado de qué manera el *cyberbullying* ha generado daños psicológicos en los individuos (Benites *et al.*, 2012). En el caso de México, el INEGI (2016) definió el *cyberbullying* como

[...] una intromisión de naturaleza repetitiva en la vida íntima de una persona, utilizando para ello medios electrónicos, fundamentalmente Internet y teléfonos celulares. Se presenta de forma encubierta porque las víctimas son atacadas a través de redes sociales o de las TIC sin otro objetivo que infligir maltratos y denigraciones (INEGI, 2016: 4).

También lo considera una especie de violencia psicológica o emocional, que puede adoptar una forma sutil no visible a primera vista, y que se caracteriza por insultos, amenazas, celotipia, intimidaciones, humillaciones, burlas, aislamiento e infidelidad (INEGI, 2016). No es fácil de identificar, pero su principal característica es que se lleva a cabo a través del “uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil, videojuegos *online* principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales” (CiberBullying, *s. f.*, párr. 1).

Por su parte, la prueba PISA 2015 precisa en sus resultados que “en las últimas dos décadas, las TIC han transformado las formas en que los estudiantes de 15 años aprenden, socializan y juegan. Las herramientas de Internet, incluidas redes en línea, redes sociales y tecnologías interactivas, están dando lugar a nuevos estilos de aprendizaje” (OECD, 2017: 23). Traducción propia).

Sin embargo, los jóvenes pasan mucho de su tiempo libre en Internet, como revelan datos de la OECD (2017): “el 26% de los estudiantes reportaron que pasan más de seis horas al día en línea durante los fines de semana, y el 16% pasa una cantidad similar de tiempo en línea durante los días de la semana” (OECD, 2017: 27). Respecto a la presencia de actos con ciberacoso a través de las TIC, los datos indicaron que van en aumento y son una fuente de acoso que pueden “conducir a relaciones peligrosas en línea con extraños, a ser la víctima o el autor del *cyberbullying*, y a un posible comportamiento problemático, incluyendo videojuegos extremos, mensajes de texto compulsivos y uso excesivo de *smartphones*” (OECD, 2017: 23).

El problema del *cyberbullying* en México se centra en el uso negativo de las redes sociales, a través de las cuales se humilla, hostiga, degrada, ofende, calumnia, ridiculiza, amenaza, violenta, acosa, ofende, provoca, etc., por medio de una plataforma, como Facebook, Twitter, Instagram y WhatsApp, donde un usuario envía un contenido (texto, imagen o video) sexual o denigrante.

Es difícil identificar a la persona que ejerce *cyberbullying* pues, por lo general, no se deja ver, actúa con perfiles falsos, trata de no ser reconocido; aunque exista la sospecha de que se trata de un amigo, compañero de estudios, pareja o familiar. El acto de violencia es relativamente silencioso, y se le pueden sumar ocho tipos: física, verbal, psicológica o emocional, de género, docente, sexual, económica (Dorantes, 2017).

Lo grave del ciberacoso es que causa efectos negativos: depresión, aislamiento, ansiedad y, en casos extremos, hasta intentos de suicidio (Alavi, Roberts, Sutton, Axas y Repe-tti, 2015; Gini y Espelage, 2014; Hinduja y Patchin, 2010; Rose y Tynes, 2015; Van Geel, Vedder y Tanilon, 2014; Yen *et al.*, 2014). Incluso los trastornos obsesivo-compulsivos (Stapinski *et al.*, 2014) han sido identificados en aquellos que han sido “ciberbuleados”.

Es importante tomar en cuenta que el *cyberbullying* afecta el presente de los estudiantes universitarios, pero también su futuro. Lo grave es que, una vez que se sube un contenido con este tipo de violencia, puede usarse reiteradamente para generar más daño en distintos momentos de la vida del afectado (Dorantes, 2016).

Por su complejidad, el *cyberbullying* merece ser estudiado a profundidad en los distintos ámbitos de la vida escolar, ya que, para muchos estudiantes, éste se ejerce por “ocio”, pero también por “molestar”; inclusive han declarado que “disfrutan hacerlo”, además de que en el actuar participan hombres y mujeres por igual. Como afirman Rivera, Oliva y Dorantes (2018), el *cyberbullying* nace y se reproduce en el seno de las instituciones educativas, forma parte de las experiencias escolares de los estudiantes y de su vida cotidiana actual. Mientras que Bravo, Carozzo, Bravo y Bravo (2018) precisan:

[...] el *cyberbullying* es una forma de acoso que se da entre escolares mediante el empleo de la Internet, las redes sociales y los teléfonos móviles, los que son utilizados como medios para enviar insultos, fotos adulteradas, mensajes de texto amenazantes

o de contenido sexual, videos, infundios humillantes, etc.; los que son difundidos extensamente en la red de conocidos y desconocidos (Bravo *et al.*, 2018: 99).

Por su parte, Hernández y Solano (2006) señalan que se han establecido dos modalidades del *cyberbullying*: la primera es reforzadora del *bullying*; la segunda se refleja en formas de acoso entre iguales que no presentan antecedentes, de modo que, sin motivo aparente, la víctima empieza a recibir formas de hostigamiento a través de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Lucio, 2012).

TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

El estudio es resultado de un grupo focal efectuado con estudiantes de un programa de posgrado de la Universidad Veracruzana (UV), que asistieron a un seminario especializado en la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1961), a cargo de una investigadora del Centro de Estudios de Género de la UV. Los resultados se orientan a profundizar en las miradas de los estudiantes sobre el fenómeno en estudio, con el objeto de ofrecer una aportación que nos oriente a comprender el problema de la violencia en redes sociales, y buscar nuevas medidas de acción objetivas para su buen uso, con mayor conciencia sobre el daño que se puede generar a través de las redes sociales.

PARTICIPANTES

En el proceso de investigación participaron como informantes un grupo de estudiantes, integrado por un total de 10 personas adultas inscritas en la Especialización en Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana (PNPC-Conacyt), que cursaban el primer semestre, en la generación 2017-2018. Se tomó en cuenta la diversidad de género, incluyendo en el estudio a seis hombres y cuatro mujeres. Las edades oscilaron entre los 24 y los 29 años. El perfil profesional de los informantes se distinguió por las siguientes profesiones: Sociología, Psicología, Economía, Mercadotecnia, Publicidad, Estadística y Administración de Empresas (Tabla 1).

Tabla 1. Estudiantes de posgrado que participaron en el grupo focal

Participante	Carrera	Semestre	Edad	Sexo
1	Sociología	1º	29	Femenino
2	Psicología	1º	24	Masculino
3	Economía	1º	24	Masculino
4	Mercadotecnia	1º	24	Masculino
5	Publicidad	1º	24	Masculino
6	Estadística	1º	24	Masculino

7	Administración de Empresas	1º	27	Femenino
8	Publicidad	1º	29	Femenino
9	Mercadotecnia	1º	25	Femenino
10	Pedagogía	1º	28	Masculino

Fuente: Elaboración propia

Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes: ser estudiante de la Universidad Veracruzana; estar inscrito en un programa de posgrado (PNPC-Conacyt); utilizar las redes sociales; tener conocimiento sobre el tema del *cyberbullying*; firmar una carta de consentimiento informado que nos permitiera utilizar los datos con fines de investigación y futura publicación de la información, y contar con autorización de las autoridades del programa de posgrado participante.

INSTRUMENTO

El grupo focal fue la principal técnica de investigación, pues permite capturar la subjetividad de los estudiantes en relación con el fenómeno del *cyberbullying* y dar cuenta de la realidad. Según Álvarez y Jurgenson (2007), esta técnica de investigación social

[...] privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (Álvarez y Jurgenson, 2007: 15).

Por su parte, Álvarez-Gayou (2019) señala: “[el grupo focal] constituye un espacio de opinión grupal y se instituye como la autoridad de las opiniones que regula el derecho de hablar y privilegia la conversación” (Álvarez-Gayou, 2019: 131).

De manera particular, la técnica fue empleada para trabajar con los estudiantes, capturar sus impresiones y poder analizar su contenido.

Como procedimiento inicial de investigación se elaboró una guía de entrevista para poder efectuar un grupo focal y asegurar que se abordaran todos los temas de interés (Taylor y Bogdan, 1987), sin perder de vista el objeto de estudio. El instrumento se integró por 16 preguntas específicas referentes al tema del *cyberbullying*, mismas que fueron agrupadas en un conjunto de dimensiones: *a)* uso de redes sociales; *b)* representación social del *cyberbullying*; *c)* tipos de *cyberbullying*; *d)* frecuencia del daño; *e)* denuncia; *f)* perspectiva de género; *g)* estancias de ayuda, y *h)* recomendaciones para evitar el *cyberbullying*.¹ Dichas dimensiones comprendieron un conjunto de variables e indicadores que

¹ Las preguntas y dimensiones de análisis también fueron empleadas en estudiantes de nivel secundaria, bachillerato y universidad. Los resultados del estudio se pueden consultar en Rivera, E. A., Oliva, L., y Dorantes, J. J. (2018).

permitieron mantener el orden en el proceso del análisis e interpretación de los datos obtenidos. Además, fueron discutidas y analizadas con investigadoras del Instituto de Psicología y Educación y del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana.

PROCEDIMIENTO DEL GRUPO FOCAL

Se llevó a cabo en el mes de octubre del año 2017, en las instalaciones de la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana, en el aula “Librado Basilio”. Ésta se encontraba iluminada, ventilada y silenciosa. Se contó con una mesa de trabajo y diez sillas acomodadas alrededor de una mesa, en las que se pudieron sentar los estudiantes y el entrevistador para efectuar los trabajos del grupo focal.

La sesión se grabó con el apoyo de una cámara de audio y video, instalada en un soporte de tripié, una grabadora de audio portátil y una cámara fotográfica, para guardar y registrar la evidencia. Al inicio se entregó a los estudiantes una carta de consentimiento informado, que avalaba la autorización para utilizar los datos y la garantía de su anonimato. La sesión del grupo focal duró aproximadamente 1 hora con 10 minutos.

El audio del grupo focal fue escuchado y transcrito con el apoyo de unos audífonos y de una computadora. La transcripción requirió de una validación y verificación de audio por parte del equipo de investigación, garantizando así su pertinencia y valía del contenido. El contenido se metió en un formato para entrevista, lo que permitió analizar los testimonios con mayor cuidado y clasificar el contenido de acuerdo con las dimensiones de análisis seleccionadas.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos obtenidos se requirió del empleo de un *software* especializado denominado T-Lab (versión 9.1.2), herramienta estadística utilizada para el análisis del discurso, misma que nos permitió concentrar y organizar la información subjetiva procedente de los discursos a partir del conteo de palabras clave, en cada una de las preguntas planteadas a lo largo del grupo focal.

El estudio se apoyó en la construcción de esquemas, lo que permitió dar cuenta, de manera más gráfica, de las relaciones entre diversas palabras en torno al tópico de estudio. La información fue codificada por número de participante del programa de posgrado seleccionado y el año de su aplicación, creando un código (P1-EEO-2017) que permitió mantener el anonimato y controlar la información.

De acuerdo con los resultados de la investigación, los aparatos electrónicos con los que los estudiantes de posgrado se comunican actualmente son cuatro: celular, smartphome, iPad, y computadora. Otro aspecto importante es que los estudiantes consultan las redes sociales de manera regular: “a diario”, “todos los días”, “a cualquier hora”.

Cuando se les preguntó “¿qué hacen con las redes sociales?” indicaron los siguientes usos: “compartir información”; “mantener la comunicación con sus familiares, amigos, compañeros y conocidos”; “entretenerse”; “emprender la comunicación con algunas personas que no están en el mismo espacio”; “hablar de algún tema con o sin importancia”; “trabajar”; “hacer grupos de trabajo”; “vida académica”; “enterarse de lo que están haciendo los demás”; “subir fotografías”; “decir el lugar en que se está”; “decir lo que se está haciendo”; “para el chisme”; “diversión”; “compartir”; “burlarse de la política o de lo que pasa”; “burlarse de la gente”; “ver memes”; “ver videos”; “escuchar música”; “bailar”; “acceder a la cultura”; “buscar información del tema que investigan”; buscar “información”; “estudiar”; “concentrarse con la música clásica en YouTube”; “tener relaciones”.

Aunque precisaron que tener relaciones les genera “miedo”, también utilizan las redes sociales para “comunicarse con la pareja, novio o novia”; “buscar trabajo en LinkedIn”; “vender cosas”; “buscar seguidores positivos o negativos”; “seguir algún modelo de presión social”; “criticar”; “convocar a las personas” y “llevar víveres”.

También afirmaron que utilizan las redes sociales para “pasar el tiempo” o las consideran como “el lugar en el que pueden estar si no tienen nada que hacer”. Así, podemos apreciar que las redes sociales forman parte del tiempo libre de los estudiantes de posgrado de la Universidad Veracruzana.

Ante la diversidad de usos en las redes sociales, podemos identificar una variedad de intereses, que se dividen en seis principales aspectos: 1) vida académica; 2) vida familiar o personal 3) entretenimiento; 4) vida social; 5) laboral, y 6) cyberbullying o ciberacoso (Tabla 2).

Tabla 2. Usos de las redes sociales

Vida académica	Vida familiar o personal	Entretenimiento	Vida social	Laboral	Cyberbullying o ciberacoso
<ul style="list-style-type: none"> • Compartir información. • Hacer grupos de trabajo. • Tener una vida académica. • Acceder a la cultura. • Buscar información del tema que investigan. • Buscar información para estudiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener la comunicación con familiares. • Platicar con amigos, compañeros y conocidos. • Emprender la comunicación con algunas personas que no están en el mismo espacio. • Comunicarse con la pareja, novio o novia. • Tener relaciones. • Tener relaciones... genera “miedo”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretenerse. • Diversión. • Escuchar música. • Bailar. • Concentrarse con la música clásica en YouTube. • Ver memes. • Ver videos. • Subir fotografías. • Pasar el tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar víveres. • Convocar a las personas. • Buscar seguidores positivos o negativos. • Seguir algún modelo de presión social. • Decir lo que se está haciendo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar. • Buscar trabajo en LinkedIn. • Vender cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Subir fotografías. • El chisme. • Burlarse de la política o de lo que pasa. • Burlarse de la gente. • Criticar. • Enterarse de lo que están haciendo los demás. • El lugar en que se puede estar, si no se tiene nada que hacer.

Fuente: Elaboración propia.

Observamos que las redes sociales se emplean para varios aspectos, incluido el relacionado con el *cyberbullying* o ciberacoso. Los actos más comunes que destacan son: subir fotografías, burlarse de la política, de la gente o de lo que pasa; enterarse de lo que están haciendo los demás y criticar. Además, los participantes conciben que el ciberespacio es el “lugar en el que se puede estar, si no se tiene nada que hacer”.

A partir de lo anterior, podemos decir que el ocio es un detonante del *cyberbullying*, y que cuando un estudiante de posgrado no tiene qué hacer, es cuando se acerca a las redes sociales para subir algo (contenido violento: comentario, foto o imagen) que afecta a alguien. Llama la atención que destacaran que el tener relaciones en las redes sociales les genera la sensación de miedo.

También observamos que los estudiantes precisaron el empleo de las redes sociales para hacer grupos de trabajo, consultar información e investigar. Sin duda, mantienen comunicación con la familia y los amigos, y le atribuyen importancia para el trabajo, el entretenimiento y la vida social.

DEFINICIONES

Una pregunta que nos permitió comprender las representaciones sociales sobre el ciberacoso fue: ¿qué es el *cyberbullying*?, logrando capturar sus impresiones. Por ejemplo:

Una manera por la cual utilizas medios digitales, en este caso redes sociales, para ofender, castigar, hostigar, crear violencia en contra de alguien o de algún grupo (P3-EEO-2017).

Veamos el siguiente testimonio:

Yo creo que el *cyberbullying* es una forma de violencia un tanto compleja, porque no hay cara, entonces no sabes a quién dirigirte para poder enfrentar esa violencia que te pueden estar haciendo o pueden estarle haciendo a alguien más; y ocupan las redes sociales para poder exhibir, acosar e incluso para vengarse de algunas personas, o solamente para molestar, para denigrar y para hacer menos. Creo que es complejo el fenómeno porque no tienes a quién o quiénes dirigirte, o sea, está allí pero no sabes quién es, quién está detrás del aparato que subió una fotografía, un texto, un comentario, etc. Y, además, hay fotografías que tienen 1500 comentarios y de esos 1500, 1000 son para atacar, entonces es difícil identificar a esas personas que están atacando, si es un grupo o es una sola persona, etc. Es complejo (P5-EEO-2017).

Para este estudiante el *cyberbullying* es una forma de violencia compleja, en la que se “exhibe, acosa, molesta, denigra, ataca, “hace menos”, y se venga de algunas personas” por

medio de un comentario a una fotografía, texto o comentario. Afirma que no se identifica a la persona o a las personas que atacan, “no hay cara” del atacante. Pero también reconoce el desconocimiento que existe en las redes sociales respecto a encontrar a quién dirigirse para enfrentar la violencia.

Conozcamos otra mirada sobre el *cyberbullying*:

Es la falta de confianza, cuando rompen tu privacidad, porque a veces tú compartes algo o estás en un momento privado con una persona platicando algo. El *cyberbullying* es cuando te toman una foto y piensas que estás haciendo otra cosa con esa persona, se puede interpretar de varias maneras y pueden decir que a lo mejor sea tu pareja, y a veces por allí empiezan a hostigarte y te comienzan a molestar, y eso puede crear polémica; más si eres una persona del medio pues sí te afecta, y eso puede ser incómodo, y te pueden hacer menos, y eso en todo este entorno se da. Yo creo que es un abuso de confianza y, a veces, lo que ha sucedido como algo más concreto, cuando hay familiares en una foto o en una fiesta, y yo [no] soy partidario de aquellos que suben videos o fotos, al menos a mí no me gusta, pero allí es cuando me enoja mucho que se exhiban y seguro otros lo hacen por “diversión”, pero es la mala intención con que lo hacen (P3-EEO-2017).

El *cyberbullying* se concibe como la falta de confianza, abuso, romper tu privacidad, sobre algo que ha sido compartido en un momento privado con otra persona. Los videos o fotos llegan a ser manipulados en las redes sociales para hostigar, molestar, crear polémica, generar afectación e incomodidad. Llama la atención que el informante afirme que el *cyberbullying* se hace por: 1) diversión y 2) con mala intención, lo que habla de un proceso de naturalización de la violencia, en el que para todos es común, inclusive divertido.

Desde la perspectiva de Bravo *et al.* (2018), un acosador virtual:

- Requiere, fundamentalmente, que tenga conocimiento y dominio de las TIC.
- También existen ciberacosadores que emplean sus dominios de las TIC para atacar compañeros, siguiendo presiones sociales del grupo.
- Los ciberacosadores necesitan de cómplices para su campaña de denigración, sea rápida o de extensa difusión (Bravo, *et al.*, 2018: 103).

A continuación, otro estudiante manifiesta que la autoestima y la autopercepción son elementos que intervienen en el *cyberbullying*:

Yo pienso que el *cyberbullying* es como la autoestima y la autopercepción que tiene cada persona, porque eso del *bullying* es algo que desde hace mucho tiempo se desarrolla, y es un *bullying* en general que se hace. Bueno, cuando yo iba a la secundaria, me acuerdo que siempre estaba el gordito, el que usa lentes, la flaquita; entonces en ese tiempo era parte de que todos se molestaran y a parte también de cómo tú lo

tomaras. Igual el cyberbullying actúa de la misma manera. A lo mejor el cyberbullying no es con el afán de molestarte sino de que son formas de hacer comentarios y de decir algo, y ya depende de ti de cómo estás, y de si psicológicamente tú estás mal o bien es como tú lo percibes (P9-EEO-2017).

Para el informante, el ciberacoso se asocia al “autoestima y a la autopercepción de cada persona”. Los actos más comunes son “hacer comentarios” y “decir algo”. Considera que depende de cómo esté la persona “psicológicamente”, o bien, si “tú estás mal o bien” es como se percibe. El *cyberbullying* y el *bullying* son dos acciones que se logran articular a la violencia. El informante concibe que los comentarios son sobre la imagen física: “el gordito”, “el que usa lentes”, “la flaquita”.

Otro elemento que llama la atención es que el fenómeno del *cyberbullying* se asocie al nivel educativo de la secundaria, donde estudiantes adolescentes actúan con mayor inconciencia: “era parte de que todos se molestaran” es una expresión que denota cierta familiaridad, naturalidad y normalidad de la violencia escolar. Esto demuestra que los estudiantes ya cuentan con antecedentes de haber experimentado la violencia escolar en niveles educativos previos al posgrado.

Bueno, yo no estoy de acuerdo con todo ello, porque, aunque sí es cierto que esto ya sucedía antes, pero no tenía un nombre; sí sucedía, y eso no significa que no existiera. Estoy seguro de que a todos los que estamos aquí en algún momento los bulearon en la escuela, y no tenía ese nombre, pero te molestaban, te quitaban tu dinero, se burlaban de ti por algún defecto. No tenía el nombre, pero ahora se vuelve complejo porque ya no solamente es de un grupo o de una persona de cara a cara, sino que ahora hay toda una plataforma que está atacando a una persona porque está usando también la red social. Yo creo que hay dos cosas en las que estoy de acuerdo: 1) hace falta información de cómo usar una red social, porque sí hay jóvenes y adolescentes que tienen una red social y no saben hacerlo, y de repente comparten cosas con gente desconocida, con gente extraña, y les informan que están desnudos, y 2) les dan información de las tarjetas de cuentas bancarias, dan sus teléfonos a personas que no conocen o que les dicen en dónde viven, y en una red social eso es complicado porque pueden hacer un mal uso de lo que suben o comparten (P5-EEO-2017).

A partir de este testimonio podemos percatarnos de que el fenómeno del *cyberbullying* es complejo. Los estudiantes de posgrado ya tienen antecedentes, pues afirman que “ya sucedía antes”, pero no tenía nombre. Ahora, el atacante “no da la cara”, y usa la red social y sus plataformas para molestar, burlarse y hacer mal uso de lo que el otro sube o comparte; es similar al *bullying*. Asimismo, concibe que el problema del ciberacoso se debe a una falta de información sobre el uso de la red y a compartir información con gente

extraña que no se conoce. Influye el tipo de contenido: fotos, desnudos, cuentas bancarias, número de celular, dirección particular; es lo que pone en riesgo y vulnera a una persona.

Pues el *cyberbullying* es, por ejemplo, lo que pusiste en la red social. Es cuando ya no sólo lo tocan personalmente, sino que ya es por las redes sociales, en los grupos que se tienen dentro de la escuela, o comparten memes que sí están dentro de un grupo; entonces él se siente identificado y se da cuenta de que son para él. Entonces yo siento que el *cyberbullying* se toma como una herramienta para dañar y ofender a las personas (P7-EEO-2017).

Para este estudiante de posgrado, el *cyberbullying* es una herramienta que se emplea para dañar y ofender a las personas por medio de las redes sociales. Se ejerce dentro de la escuela entre estudiantes, con quienes se comparten “memes”. Al respecto, el investigador Luis Antonio Lucio (2012) señala que las ofensas permanecen en la red a pesar de que los afectados demanden a los dueños de los sitios retirar de inmediato el material deshonesto. La información que se sube difícilmente se puede retirar.

PERSPECTIVAS

Desde otra mirada, y con el propósito de dar cuenta sobre las posturas de género, preguntamos entre los estudiantes de posgrado lo siguiente: ¿Quién consideras que ejerce más *cyberbullying*, hombres o mujeres? Al respecto, se presentan los siguientes testimonios:

Yo creo que todos los que estamos sentados en esta mesa en algún momento hemos buleado, lo puedo asegurar porque, no sé, luego sale en la plática, y no creo que sea cuestión de género, sinceramente. Yo creo que es más de las personas con las que convives y de tus amistades, ni siquiera de tu familia, porque tu familia te puede criar de una manera, y ya las relaciones que tengas en la vida te pueden hacer de otra forma (P8-EEO-2017).

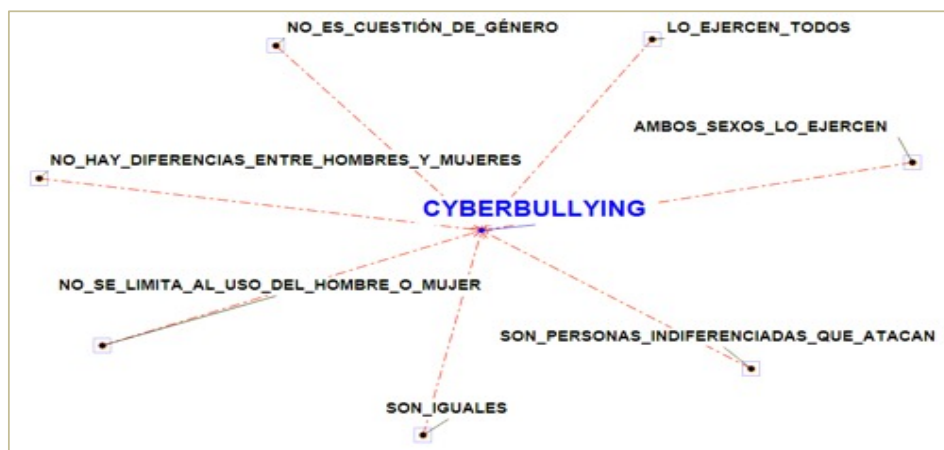
Para mí, ambos, porque creo que el uso de una red social, de alguna forma, no se limita al uso del hombre o de la mujer. Y, aparte, las formas de relacionarse para mí, hasta este momento, para mí son iguales, no hay diferencia (P10-EEO-2017).

Incluso se podrá tener mayor atención a las personas que buscan esa atención y tensión, hacia esa transgresión hacia los demás, sea hombre o sea mujer; es decir que son personas indiferenciadas [sic.] que atacan a quien sea y a quien se encuentren en las redes sociales y a las redes sociales que usan, y eso es lo que les interesa. Entonces, no hay diferencias entre hombres y mujeres, no es cuestión de género (P2-EEO-2017).

En cuestión de género no hay diferencias entre hombres y mujeres para ejercer *cyberbullying*, pues consideran que ambos sexos lo ejercen, o bien, que lo ejercen todos (Todos los informantes).

Se logró identificar que ambos géneros, masculino y femenino, participan en el *cyberbullying*: “no se limita al uso del hombre o de la mujer”, son todos quienes participan de éste (Figura 1).

Figura 1. ¿Quién ejerce el *cyberbullying*?



Fuente: Elaboración propia.

EXPRESIONES

La siguiente pregunta: ¿qué tipos de *cyberbullying* conocen?, nos permitió comprender que hay una variedad de actos:

Los memes, imágenes sobre algún personaje o cosa que los hace referentes hacia cualquier persona, pero normalmente les pones así un comentario hiriente o chusco como para molestar a las personas (P9-EEO-2017).

También en los debates, digamos, como en los moderados; o sea, mis conceptos o comentarios sin argumentos, como, por ejemplo, lo que pones en el Facebook; pones un comentario o cualquier opinión de un político o de alguien, y a veces cierta gente que ni te conoce responde a ese comentario de cierta forma que está mal argumentada o que dañan a tu persona y a tu integridad, o sea, palabras que dañan a

tu susceptibilidad, si es que lo queremos ver a sí, porque no saben o no conocen o simplemente quieren llegar a un debate donde no hay un moderador, porque sabes que las redes sociales son abiertas. A mí me ha tocado esa parte donde tú expresas un comentario para apoyar a *x* o *y* persona, o para un momento o una situación que esté viviendo una cierta persona, o para un país, y sea lo que sea, como que de repente sale un comentario y, a veces, la persona te conoce, pero a veces no te conoce, y eso también es un tipo de *bullying*. Te llega a lesionar, desde mi perspectiva sí te llega a lesionar (P3-EEO-2017).

El acoso también en la red social puede ser *cyberbullying*, y esto se puede dar de muchas maneras, ya sea de manera textual, mandando imágenes, amenazas o amenazando... este, no sé, si la amenaza y en la amenaza incluya a la persona, a su familia, a la persona misma, a sus amigos. O el hecho de poder decir “si no haces tal cosa, te hago esta, o si no dejas que se haga tal cosa, entonces vamos a decir esto en la red social, o vamos a subir a tal plataforma tal foto, o vamos a subir a tal plataforma tal mensaje en el que tú estás involucrado”. Entonces, no sé si hay nombres, seguramente sí, pero tiene que ver con el acoso, con la amenaza, con el chantaje y con la manipulación (P5-EEO-2017).

Pues, no sé, yo lo puedo relacionar más con la amenaza, que te puedan tomar una foto, pero malinterpretando las cosas, ¿no?... que, pues igual no es la intención, pero sí lo pueden manejar, te pueden amenazar con eso, o sea, desde el trabajo o la escuela, o “te vi haciendo esto”. O igual, desde luego, no hay una prueba contundente, pero sí te están diciendo “tengo esto”, o bien, “esto se los voy a mandar a tus papás” o algo así... Me recordé un capítulo de una serie de un niño, *Black Mirror*, que el niño estaba en la computadora y al frente le empiezan a llegar mensajes de *hackers*, o sea, de ya suponiendo en un nivel extremo, ya ni siquiera tus amigos, ni personas que tú tienes en Facebook o en tu red; o sea, personas que se meten a tus equipos y que ven lo que tú estás viendo y que te amenazan con tu familia y con todo lo que te puede pasar, y que te amenazan con todo lo que pudieran delatarte, y eso es una amenaza, y es una cuestión mucho más peligrosa y extrema (P8-EEO-2017).

En efecto, con los testimonios anteriores logramos identificar que los tipos de *cyberbullying* realizado en las redes sociales son diversos (Tabla 3):

Los datos del estudio demuestran, según la mirada de los estudiantes de posgrado, que el *cyberbullying* puede ejercerse de manera directa e indirecta “con amigos”, “con personas que están en Facebook o en tu red”, “bajo tu nombre o ID”.

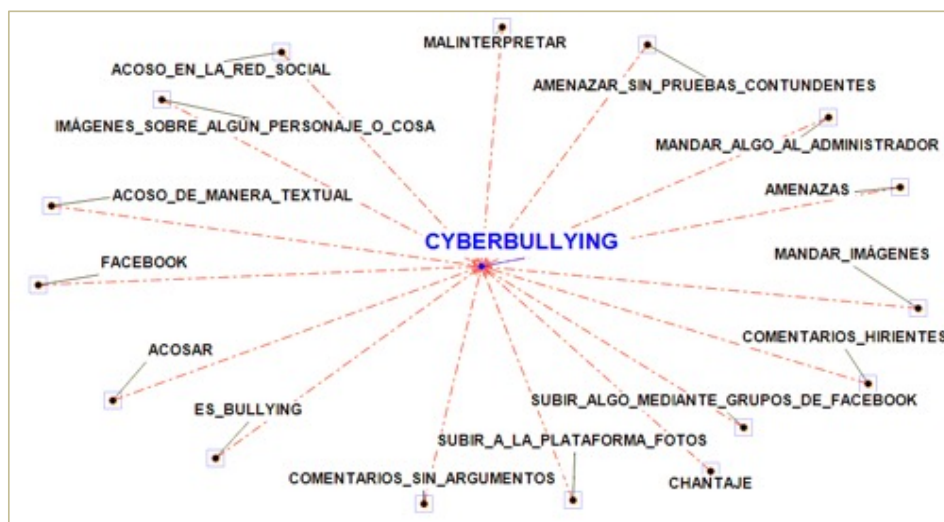
Tabla 3. Tipos de *cyberbullying*

Tipos de <i>Cyberbullying</i>	Intención	Impresión	Victimario	Víctima
<ul style="list-style-type: none"> • Memes. • Imagen. • Texto. • Video. • Contenido audiovisual. • Subir fotos. • Tomar fotos. • Mensajes. • Expresiones. • Mandar algo al administrador. • Debates sin moderador. • Comentarios hirientes. • Comentarios sin argumento. • Responder a comentarios mal argumentados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Molestar. • Dañar a la persona. • Dañar la integridad. • Dañar la susceptibilidad. • Lesionar. • Acosar. • Amenazar a la persona, familia, amigos, escuela y trabajo. • Chantajear. • Manipular. • Malinterpretar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chusco. • Peligroso. • Extremo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguien que no te conoce. • <i>Hackers</i>. • Personas que se meten en tu red. • Directo e indirecto. • Bajo tu nombre o ID. • Grupos. • Grupos de Facebook. • Legiones. • Administrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualquier persona.

Fuente: Elaboración propia.

Evidentemente, el *cyberbullying* se ejerce por medio de la red social y a través del manejo de una plataforma digital, donde un administrador concentra el contenido violento “peligroso y extremo”, y se reenvía. Cualquier persona puede ser víctima del ciberacoso, el cual puede generarle daños irreparables. Desafortunadamente, estos actos y acciones a muchos les parece algo chusco, chistoso o divertido (Figura 2).

Figura 2. Representación del *cyberbullying*



Fuente: Elaboración propia.

Los victimarios, por lo general, son personas que se meten a la red de una persona, entran con el ID. En ocasiones son personas que no conocen a la víctima; se hace en grupos de Facebook, por medio de un ataque directo e indirecto, a través de lo que se ha enviado al administrador.

FRECUENCIA

En el estudio se contempló también la siguiente pregunta: ¿Con qué frecuencia consideran que se presenta el *cyberbullying* en el espacio universitario? Se obtuvieron las siguientes respuestas:

Diario, porque, luego yo sigo mucho Twitter y, en mi caso, en la Universidad vi que había una página que decía “memes uv”, y obvio yo todavía no era uv, y dije, bueno, a ver qué onda; y no, pues como yo no era uv, pues como que me fui empapando de lo que se burlan. No sé de cuánto amor hay a la uv cuando entras, pero hay comentarios de la Rectora, de ciertas facultades, como que estereotipan muchas cosas, vi que había muchos comentarios de la uv (P3-EEO-2017).

Yo también vi la página de los memes de la uv, y ya me lo habían comentado, es real, y estás en la universidad y ya no sólo buleas a quien esté en tu grupo o en tu contexto, o en ese momento, sino que puedes hacerlo con gente de afuera o gente de que te empieza a interesar ciertas cosas de esa persona. No lo sé, es como un poco psicológica y un poco de madurez de ver hacia dónde van tus pensamientos y tus actitudes a la vez, y es demostrar hacia dónde quieres llegar o qué quieres hacer, no sé, y es a cada momento, cada vez que tienes ese ocio (P3-EEO-2017).

Es que todos los días suceden cosas, o sea, a cada día hay un meme nuevo o un nuevo chiste, y como que yo creo que se va renovando día a día, o sea, universitario hablando nada más en forma no ofensiva, como que nada más como que de relajo, y manteniendo la línea. Yo creo que a diario, y ya algo muy fuerte, es muy específico, es entre facultades (P8-EEO-2017).

De hecho, cada facultad tiene su página de memes, su propia página en la que hacen burla de sus propios compañeros, y en el de las facultades hay fotos de los compañeros, o bien, de compañeros y maestros, o de puros maestros. También hay cosas comprometedoras que se llenan de *likes*, o sea, que entre más morbo tenga, causa mayor difusión (P7-EEO-2017).

Según los datos recogidos, los estudiantes conciben que el *cyberbullying* se ejerce muy frecuentemente.

APOYOS

En el estudio fue necesario plantear la pregunta, ¿conocen alguna instancia a la cual acudir en caso de que ustedes sean víctimas de *cyberbullying*? Los participantes comentaron lo siguiente:

Derechos Humanos (P3-EEO-2017).

Si bien tú no puedes comprobar el autor, o bien puedes borrar la evidencia, o puedes denunciar la cuenta con Facebook, Twitter o cualquier red social, y ellos la dan de baja. No obstante, también si tienes el nombre y la evidencia puedes ir al Ministerio Público y mostrar las pruebas, porque es algo reciente (P1-EEO-2017).

Yo sé de esto por las instancias, de que se fomentó por la extorsión de que crearon, o bueno, no sé si ya existía la policía cibernética, y es la que se encarga del proceder en estos casos, es como que ven y, a pesar de que puedas crear cuentas falsas o nombres falsos, a veces con las direcciones IP, puedes rastrear hacia dónde se mueve esa persona o hacia dónde ingresó, y pueden proceder legalmente contra ella (P2-EEO-2017).

Bueno, sí, en cierta forma es una forma de denuncia, pero también creo que debe de haber una red o un grupo de amigos que te respalde y que te den como cierta fortaleza si eres como víctima de, y puede ser incluso de ayuda, que sin denunciar pueden ayudarte a salir de esta situación, porque, como decía anteriormente, sí afecta a las relaciones y afecta a la autoestima y a la persona. Y, entonces, tal vez no es una forma de denuncia, pero sí es una forma de cómo se puede ayudar a salir de esta problemática que definitivamente es violencia (P7-EEO-2017).

Con base en lo anterior, los estudiantes de posgrado conciben que las instancias a las cuales acudir en caso de ser víctimas de *cyberbullying* deben ser Derechos Humanos, Ministerio Público, la Dirección, la Rectoría de la Universidad, la corte, o bien, a “una red de amigos que te respalde”. Desafortunadamente, reconocen que “nadie hace caso”. Por ello, es recomendable brindar mayor atención en la difusión de información, pero también a la atención, prevención y sanción. Cualquier daño debe ser reparado por quien lo ocasionó.

Cabe destacar que, en el análisis de los datos, sólo un estudiante de diez llegó a mencionar los “Derechos Universitarios”, lo que da cuenta de que existe poca información sobre lo que un estudiante debe hacer en caso de ser violentado. A continuación el testimonio:

Derechos Universitarios, en cuanto a la Universidad, y pienso que es una instancia en donde nos pueden ayudar, aunque se vuelve complejo por esta cuestión de que está en una plataforma y que muchas cosas no hay un autor, es desconocido, es invisible (P2-EEO-2017).

Recomendaciones

En una búsqueda de un escenario más alentador, se preguntó a los estudiantes ¿qué recomendarían para evitar cualquier tipo de *cyberbullying* en la universidad? Al respecto, se presentan los siguientes testimonios:

Bueno, yo creo que si has sufrido acoso en Internet, es bueno que lo denuncien o que busquen el apoyo de una autoridad porque realmente el hecho de omitirlo no va a causar nada, en cambio, si existen más casos puede que exista una regulación más profunda o más pertinente en caso de redes sociales que podría ser lo que podría integrar una investigación en el código penal o en el código pertinente para que sea castigable o al menos para que haya una solución al problema (P2-EEO-2017).

En primer lugar, como ya habíamos comentado que el establecer los estatutos y normas de la universidad establezca que el *cyberbullying* es castigado. No lo he leído, pero intuyo, solamente intuición, que no está regulado puntualmente; tal vez sí en normas generales, pero no específicamente. Por lo tanto, es como que no existe; por lo tanto, existe una norma, o no se aplica una norma en donde diga que el *cyberbullying* será castigado con la baja definitiva de un estudiante, y que eso sería una regla para que, al menos en la comunidad universitaria, se tenga más cuidado a la hora de efectuar esa práctica (P2-EEO-2017).

Yo creo que hace falta mayor información, un protocolo de prevención, un protocolo de atención si es que es que alguien ya sufrió o alguien propició el *bullying* o el *cyberbullying*, y que también lo haya hecho con la violencia, pero que no lo han hecho en esta esfera del ciberespacio. La ciberviolencia en las redes sociales, como vigilantes dentro de las facultades, creo que pueden estar atendiendo estos casos y, a la vez, informando sobre los protocolos que puedan existir. Pero si no existen protocolos, y si no existe información, entonces como que no puede haber como un seguimiento. Primero hay que informarse y después hay que formular algunos procedimientos para poder prevenir y poder atender e, incluso, diagnosticar o visualizar dónde está ocurriendo esto (P7-EEO-2017).

También tratar de, no sé, buscar tolerar así con tus amigos, que tal vez por temor, o a veces por pena o por cosas así, o creen que no es tan malo eso que les están haciendo o así. Es que tengo una amiga a la que ahorita como que sí le molesta que si la estén molestando [sic.], pero ella no lo ve tan mal, o sea, ella cree que es un “ay... ya no le hago caso y así...” , pero le siguen escribiendo y le siguen escribiendo, y ya todos nos dimos cuenta de que esta persona sí está mal, porque nada más la están acosando...

como que tratar de alentar a las personas de decir “sabes qué, ubica hasta dónde es un relajo y hasta dónde es que ya te están molestando”... cómo ayudar a las personas que están padeciendo el *cyberbullying*, pues para que también busquen un apoyo. Ese es un ejemplo. Pero igual si es por pena, si es por miedo o por cuestiones así, pues que sientan ese apoyo como que de grupo, como de compañeros de escuela o de la universidad, como que sí existe y que sí tienen con quien, pues, quejarse, o con quién ver para que podamos ayudarles (P9-EEO-2017).

Yo les recomendaría que lean las políticas de privacidad, porque nosotros estamos en las redes sociales, y muchas veces todo aceptamos (P4-EEO-2017).

De manera general, las recomendaciones se centraron en los siguientes aspectos:

Tabla 4. Recomendaciones para evitar el *cyberbullying*

<ul style="list-style-type: none"> • Atender los casos que se denuncien. • Buscar apoyo de una autoridad. • Regulación profunda en las redes sociales. • Integración de una investigación en el código penal pertinente. • Establecer los estatutos. • Establecer normas de la universidad. • Regular puntualmente. • Crear un grupo de apoyo entre compañeros. • Leer las políticas de privacidad en las redes sociales. • Protegerse en el ciberespacio. • No entrar a algo que afecte los derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar normas como “el <i>cyberbullying</i> será castigado con la baja definitiva de un estudiante”. • Poner reglas en la comunidad universitaria • Tener más cuidado a la hora de efectuar esa práctica. • Brindar más información. • Generar un protocolo de prevención y atención e informar sobre él. • Crear vigilantes dentro de las facultades. • Crear vigilantes en la esfera del ciberespacio. • Cuidar las tarjetas y contratos del banco. • Evitar la ciberviolencia en las redes sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informarse y formular algunos procedimientos. • Dar seguimiento y prevenir. • Diagnosticar lo que está ocurriendo. • Evitar el ocio. • Estimular el deporte y actividades culturales. • Generar productividad. • Estar ocupado en actividades. • Tolerar a los amigos. • Ubicar hasta dónde es un relajo y hasta dónde te están molestando. • Ayudar a las personas que están padeciendo el <i>cyberbullying</i>. • Buscar un apoyo. • Bloquear a ciertas personas. • Castigo
---	--	---

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

A pesar de que los estudiantes de posgrado son mayores que los de los niveles inferiores y supuestamente más maduros y serios, en este nivel educativo se ejercen actos violentos entre estudiantes a través de las redes sociales.

En el estudio logramos identificar que, desde la mirada de los estudiantes de posgrado, las formas más destacadas de efectuar el *cyberbullying* son por medio de la creación de memes, subir contenido audiovisual (imágenes, fotos o videos) sobre algún personaje

o cosa. También surgen los comentarios hirientes que aparecen en Facebook, que carecen de argumentos y que dañan la integridad de una persona. Asimismo, se logró identificar que quien acosa también participa en actos de chantaje, manipulación, lesión y amenaza. Los actos violentos suelen ser enviados al administrador.

Desafortunadamente, los estudiantes, aun en el nivel de estudios de posgrado, desconocen cuáles son las estancias en donde pueden denunciar los variados actos de *cyberbullying* que sufren en su vida universitaria. Pese a lo anterior, recomiendan efectuar la denuncia, buscar apoyo de una autoridad universitaria y establecer los estatutos con normas y reglas, pues conciben que debe ser castigado y se debe efectuar la baja definitiva de un estudiante que “ciberbulea”. Además, enfatizan que debe haber seguimiento y es necesario formular procedimientos, prevenir, atender y diagnosticar el problema para brindar más información desde el ámbito universitario, pues se carece de esto.

Las recomendaciones presentadas son medidas de acción que evitan que el problema de violencia crezca. Debemos poner mayor atención a lo que dicen los usuarios de las redes sociales, porque son ellos los que están siendo víctimas de los constantes y frecuentes ataques. Las formas variadas del ciberacoso causan daño, denigran la integridad de la persona. Como principales medidas de acción proponen “crear un grupo de apoyo entre compañeros”, “leer las políticas de privacidad en las redes sociales” y “bloquear a ciertas personas”.

Como valoración general, es importante destacar que los estudiantes de posgrado reconocen que el ocio es el principal detonante del *cyberbullying*, por lo que es importante estimular las actividades culturales y el deporte, para generar mayor productividad en los estudiantes universitarios.

Finalmente, a lo largo del estudio dimos cuenta de que los estudiantes de posgrado no están exentos del *cyberbullying*. También reconocemos que el fenómeno no es exclusivo de algún nivel educativo, sino de la violencia que se ejerce a partir del acceso a la conectividad a Internet, a las redes sociales y sus plataformas, como Facebook, Twitter o YouTube.

REFERENCIAS

- Alavi, N., Roberts, N., Sutton, C., Axas, N., y Repetti, L. (2015). Bullying victimization (being bullied) among adolescents referred for urgent psychiatric consultation: prevalence and association with suicidality. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 60(10), 427-431.
- Álvarez-Gayou, J. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, J. L., y Jurgenson, G. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Ecuador.
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C., y Zapata, L. (2012). *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Lima: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.

- Bravo, A., Carozzo, J., Bravo, M., y Bravo, R. (2018). *Bullying y cyberbullying. Todas las respuestas, todas las preguntas. Guía para el niño y adolescente*. Perú: Ferreñafe.
- Casillas, M., y Ramírez-Martinell, A. (Coords.). (2015). *Háblame de TIC 2: Internet en Educación Superior*. Argentina: Brujas.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información: La Sociedad Red* (Vol. 1). México: Siglo XXI.
- Dorantes, J. (2017). Las Representaciones Sociales de los estudiantes sobre la violencia. Caso Universidad Veracruzana. En M. Ruíz (Comp.), *Complejidad, innovación y sustentabilidad. Experiencias educativas* (pp. 163-179). México: Universidad Veracruzana.
- Dorantes, J. (Coord.). (2019). *Cyberbullying en la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana*. España: Bubok-Imaginaria.
- Dorantes, J., Casillas, M., Ramírez, A., y Morales, C. (2018). El cyberbullying en la universidad. El caso de la Universidad Veracruzana. En J. Dorantes (Coord.). *Háblame de TIC 7. El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en Instituciones Educativas* (pp. 23-40). Argentina: Brujas.
- Gini, G., y Espelage, D. (2014). Peer victimization, cyberbullying, and suicide risk in children and adolescents. *JAMA. The Journal of the American Medical Association*, 312(5), 545-546.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: Informe al Consejo de Europa*. España: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lucio, L. L. A. (2012). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México: Trillas.
- Morales, R. T., Serrano, B. C., Miranda, G. D. A., y Santos, L. A. (2014). *Cyberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Rivera, E. A., Oliva, L., y Dorantes, J. J. (2018). *Cyberbullying en las voces de los estudiantes*. México: Red Iberoamericana de Academias de Investigación.
- Rose, C. A., y Tynes, B. M. (2015). Longitudinal associations between cybervictimization and mental health among US adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 57(3), 305-312.
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R. M., Mahedy, L., Button, K. S., ... y Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: a prospective cohort study. *Depression and Anxiety*, 31(7), 574-582.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona, España: Paidós.
- Van Geel, M., Vedder, P., y Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435-442.
- Yen, C. F., Chou, W. J., Liu, T. L., Ko, C. H., Yang, P., y Hu, H. F. (2014). Cyberbullying among male adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Prevalence, correlates, and association with poor mental health status. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3543-3553.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- CiberBullying. (s. f.). *¿Qué es el Cyberbullying?* Recuperado de: <https://www.ciberbullying.com/cyberbullying/que-es-el-ciberbullying/>
- Dorantes, J. (2016). Redes sociales y el *ciberbullying* en la Universidad Veracruzana. *Revista de Ensayos Pedagógicos*, 169-188. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9346>
- Hernández, M., y Solano, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1). doi: 10.5944/ried.1.10.1011
- INEGI. (2016). *Módulo sobre Ciberacoso 2015: MOCIBA. Documento Metodológico*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ciberacoso/2015/doc/702825084745.pdf>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results: students' well-being* (Volume III). Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>
- UNAM. (agosto, 2017). Sexting: la moda que expone la intimidad. *UNAMirada a la Ciencia*, 12(141). Recuperado de: http://www.unamiradaalaciencia.unam.mx/download/pdf_stc/unamirada_stc_141.pdf

ARTÍCULO

Evaluación y Prácticas de estudiantes y profesores noveles chilenos en planificación y enseñanza

Assessment in English language teaching and learning: Practices of Chilean EFL pre-service and novice teachers

TANIA TAGLE,* CLAUDIO DÍAZ,** PAOLA ALARCÓN,***

LUCÍA RAMOS,**** MARCELA QUINTANA,***** PAULO ETCHEGARAY*****

*Universidad Católica de Temuco

** , ***Universidad de Concepción

****Universidad Católica del Norte

*****Universidad Arturo Prat

*****Universidad Autónoma de Chile

Correo electrónico: ttagle@uct.cl

Recibido 13 de junio del 2020; Aprobado 23 de mayo de 2021

RESUMEN

El objetivo de este estudio de caso cualitativo fue identificar las formas de evaluación utilizadas por estudiantes de pedagogía en inglés y profesores noveles de este idioma. Los participantes fueron 53 estudiantes de práctica pedagógica final pertenecientes a tres universidades chilenas y 33 docentes noveles egresados de estas instituciones. Los resultados indican que los sujetos evalúan formativamente y de manera similar objetivos asociados a contenidos lingüísticos y comprensión del idioma. Por otro lado, los docentes integran la evaluación sumativa de los mismos objetivos. Además, los estudiantes de pedagogía y los profesores difieren en cómo realizan la evaluación formativa del objetivo relacionado con la producción.

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/>).

- PALABRAS CLAVE** Enseñanza de idiomas; aprendizaje; evaluación educativa; formación de profesores.
- ABSTRACT** The objective of this qualitative case study was to identify the assessment practices of Chilean prospective and novice teachers of English language. The participants were 53 practicum teachers who were part of three Chilean universities and 33 novice teachers who graduated from the same institutions. The results indicate that the subjects consider formative assessment of instructional objectives based on linguistic contents and language comprehension. On the other hand, novice teachers implement summative assessment related to the same goals. Additionally, the pre-service and in-service teachers differ in the way they formatively assess learning objectives associated with language production.
- KEYWORDS** Language teaching; learning; assessment; teacher education.

INTRODUCCIÓN

El desempeño pedagógico exitoso de los futuros profesores de inglés y docentes en ejercicio se vincula con la evaluación de los aprendizajes construidos por los estudiantes (Han y Kaya, 2014). Resultados de investigaciones sugieren que la relevancia de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de inglés se relaciona con que ésta permita a los docentes recoger información sobre las competencias comunicativas de los aprendices y la manera como las desarrollan (Ismail, 2017; Öz, 2014). Considerando este punto de vista, se ha planteado la integración de formas enmarcadas en la evaluación auténtica del aprendizaje de la lengua inglesa (Shrestha, 2013; Wubshet y Menua, 2015). En este tipo de evaluación se espera que los estudiantes puedan evidenciar los conocimientos que han construido a lo largo de los procesos de enseñanza a través de tareas de desempeño, las cuales requieren la aplicación de las habilidades comunicativas desde una perspectiva funcional.

Contrario a lo señalado previamente, hallazgos derivados de estudios han establecido que los futuros docentes y profesores de inglés en ejercicio tienden a diseñar e implementar formas tradicionales de evaluación (Díaz, Alarcón y Ortiz, 2012; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014; Tsagari, 2016). El foco de estas formas tradicionales sería, principalmente, reconocer cuánto saben los aprendices sobre la estructura y el léxico de la lengua inglesa, más que orientarse en el desarrollo de las habilidades comunicativas. En esta línea, se ha concluido que los docentes de esta lengua extranjera experimentan debilidades respecto a su conocimiento de la evaluación en sí, lo cual perjudicaría su desempeño en esta área (Jannati, 2015).

El foco de las formas tradicionales de evaluación constituye una preocupación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de inglés. Lo anterior porque uno de los propósitos de esta es redireccionar la toma de decisiones de los profesionales de la educación respecto al diseño e implementación del proceso pedagógico (Davison y Leung, 2009). Por lo tanto, la forma en que los profesores de inglés evalúen va a incidir directamente, de manera positiva o negativa, en qué tipos de conocimientos construyen los aprendices en el idioma extranjero.

Sobre la base de los antecedentes presentados, el propósito de esta investigación es identificar los tipos de evaluación utilizados por dos grupos de participantes en la planificación e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa: estudiantes en práctica profesional de pedagogía en inglés pertenecientes a tres universidades chilenas y profesores noveles de esta área egresados de las mismas instituciones. El supuesto en esta investigación es que a medida que los sujetos de estudio van adquiriendo experiencia pedagógica respecto a la planificación e implementación de clases, ellos pudiesen ir perfeccionando las formas de evaluación utilizadas en la enseñanza de la lengua inglesa.

MARCO TEÓRICO

El desempeño de un profesional de la educación se asocia, en primer lugar, a la planificación de la enseñanza. En este sentido, Danielson (2007) plantea que el actuar exitoso de un docente en esta dimensión involucra activar y utilizar el conocimiento del contenido (inglés), la didáctica y el conocimiento de los estudiantes. De acuerdo con esta autora, en un diseño de clase satisfactorio deben verse alineados, correctamente, los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. En segundo lugar, el desempeño del profesor también se asocia a la implementación en el aula (Marzano y Brown, 2009). En este marco, el actuar exitoso dependerá de cómo el docente ponga en práctica el diseño de clase con los estudiantes, articulando adecuadamente los conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Para efectos de esta investigación, el desempeño en la planificación y la implementación se centra, específicamente, en las formas de evaluación utilizadas en una clase de inglés.

EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Gottlieb (2006) plantea que la evaluación se relaciona con documentar o reunir evidencias, de manera planificada, sobre el desempeño de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se lleva a cabo a través de una recolección de datos, los cuales son

interpretados posteriormente por los profesionales de la educación. Desde la perspectiva de la enseñanza de una segunda lengua, la misma autora manifiesta que la evaluación no se trata de una actividad aislada, ya que funciona dentro de un sistema que interconecta los procedimientos que se le asocian con estándares sobre la competencia lingüística o los contenidos académicos, el currículo y el proceso formativo.

En el contexto de lo anterior, se identifican distintos tipos de evaluación según el momento de su implementación: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa:

- En primer lugar, la evaluación diagnóstica consiste en recoger información al comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Skamp y Preston, 2015). Lo anterior permite identificar/detectar los conocimientos previos que poseen los estudiantes en función de un área de contenido para orientar la planificación.
- En segundo lugar, es posible hacer alusión a la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje. Ésta consiste en recoger información en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente, cuando los estudiantes llevan a cabo diferentes tipos de tareas (Murray y Christison, 2011). A través de este tipo de evaluación, el docente busca guiar a los aprendices para que construyan conocimientos y desarrollen habilidades, identificando sus fortalezas y debilidades, ayudándolos a superar estas últimas para que logren las metas de aprendizaje (Brown y Abeywickrama, 2010; Jones, 2010).
- En tercer lugar, la evaluación sumativa o evaluación del aprendizaje se asocia a la recolección de información, al finalizar un proceso académico, para identificar los logros de los estudiantes (Fulcher y Davidson, 2007). En este sentido, se busca identificar los resultados de aprendizaje de los aprendices, los cuales se traducen comúnmente en una calificación (Murray y Christison, 2011).

Relativo a los distintos momentos en los que se puede implementar la evaluación y los instrumentos o procedimientos que se pueden seleccionar o diseñar para recoger información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es relevante hacer una distinción entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional. La primera involucra el desarrollo, por parte de los aprendices, de tareas de desempeño basadas en la solución de problemas de la vida real por medio de las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita (Richard-Amato, 2010). Este tipo de evaluación es continua durante las actividades de clase y permite al estudiante asumir un rol activo en la construcción de sus conocimientos. La segunda se focalizaría en reunir información asociada a objetivos de aprendizaje basados en el dominio de contenidos lingüísticos de gramática y vocabulario. Lo anterior suele implicar la memorización por parte del estudiante de estos elementos de manera descontextualizada (Cohen y Cowen, 2008).

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

En la evaluación del aprendizaje de la lengua inglesa existen actividades que buscan recoger información basada en el logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación de clase (Katz, 2014). En lo que toca a las habilidades de comprensión auditiva y comprensión lectora, es posible hacer alusión a las actividades abiertas de comprensión, las cuales permiten al estudiante producir sus propias respuestas considerando las ideas generales o específicas de un texto que han escuchado o leído (Oakhill, Cain y Elbro, 2015). Asimismo, se ha planteado que el desarrollo de estas habilidades puede evaluarse por medio de tareas cerradas de comprensión, las que permiten al estudiante responder sólo seleccionando respuestas previamente definidas. Estas actividades corresponden a las que contienen ítems de selección múltiple, verdadero-falso o completación (Alderson, 2000; Buck, 2001).

En el contexto de la evaluación de la producción oral, se han planteado actividades abiertas y estructuradas. En esta línea, Luoma (2004) indica que las primeras permiten que el estudiante ponga en práctica la habilidad considerando las funciones comunicativas del idioma, tales como describir, narrar, dar instrucciones, explicar, entre otras. De alcance más limitado, las segundas no se basan en la creación por parte del aprendiz, sino en el dominio de ciertos componentes de la lengua. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son la repetición de oraciones, la lectura en voz alta, la completación oral de oraciones, la formulación de preguntas de respuesta corta, entre otras.

Para evaluar los objetivos de aprendizaje asociados a la habilidad de producción escrita, Brown y Abeywickrama (2010) destacan las actividades de tipo imitativo, cuyo foco es la corrección ortográfica en letras, palabras u oraciones. Asimismo, los autores identifican las actividades intensivas o controladas, que involucran la correcta aplicación de gramática o vocabulario al escribir. También están las actividades de respuesta, basadas en resumir y en integrar oraciones dentro de párrafos. Por último, los autores aluden a las actividades de producción escrita extensivas. En éstas, el aprendiz debe ser competente en la habilidad para producir textos de mayor extensión, tales como: ensayos, reportes, tesis, entre otros.

Asociado a la evaluación de contenidos lingüísticos, se ha sugerido que ésta suele llevarse a cabo por medio de procedimientos que recogen información de elementos del lenguaje de manera aislada (Purpura, 2004; Richards, 2015). Lo anterior se asocia a la evaluación de gramática y vocabulario de manera descontextualizada por medio de tareas de ejercitación, en donde predomina la precisión lingüística o el foco en la estructura del lenguaje.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

En la evaluación de la enseñanza de la lengua inglesa, es posible reconocer instrumentos de evaluación que permiten recolectar datos o evidencias sobre el logro de los objetivos de aprendizaje (Bachman y Palmer, 2010). En éstos, se identifican los instrumentos asociados a una evaluación tradicional, pues Cohen y Cowen (2008) sugieren que corresponden a aquéllos en los que se suele usar papel y lápiz, y donde con frecuencia se asigna a los estudiantes una calificación por su desempeño. Un ejemplo de este tipo de instrumento lo constituye la prueba, la cual puede emplear procedimientos de selección múltiple, respuestas cortas, respuesta abierta, entre otros.

Por otro lado, los instrumentos de evaluación pueden asociarse a una evaluación auténtica del aprendizaje de la lengua inglesa. Éstos permiten al docente recolectar evidencias durante el proceso formativo (Farrell y Jacobs, 2010). En este marco, objetivos asociados a producción oral y producción escrita pueden ser evaluados; por ejemplo, a través de rúbricas (Brown y Abeywickrama, 2010).

METODOLOGÍA

Este estudio de carácter cualitativo emplea la metodología de estudio de caso interpretativo, con el cual se busca profundizar en la comprensión de formas de evaluación utilizadas por futuros profesores de inglés y docentes noveles de la lengua extranjera, puesto que estos dos grupos participan del diseño de planificaciones de clases, en las cuales organizan las formas de evaluar, a diferencia de los profesores más experimentados, quienes automatizan muchas de sus rutinas pedagógicas, y se alejan de planificaciones de clases más estructuradas.

PARTICIPANTES

Dos grupos de participantes fueron invitados a participar como informantes de esta investigación. Al respecto, todos los sujetos de estudio firmaron una carta de consentimiento informado, la que especificaba que su participación era de carácter voluntario y que, además, la información que ellos facilitarían iba a ser analizada de manera anónima, siendo resguardada su identidad durante el proceso. En primer lugar, se consideraron 53 estudiantes de práctica profesional de la carrera de pedagogía en inglés, pertenecientes a tres instituciones de educación superior chilenas, de las cuales una se encontraba ubicada en la zona norte, otra en la zona central y la restante en la zona sur del país. Estos sujetos de estudio se encontraban realizando su práctica pedagógica final en diferentes

establecimientos de la primera, octava y novena región de Chile. Las edades de los estudiantes en práctica fluctuaban entre los 22 y 25 años.

El segundo grupo de participantes hizo un sondeo entre 33 profesores noveles de inglés, egresados de tres universidades, de las cuales una se encontraba ubicada en la zona norte, otra en la zona central y la restante en la zona sur de Chile. Todos ellos contaban con alrededor de dos a tres años de experiencia docente en diferentes establecimientos educacionales de la primera, la octava y la novena regiones del país. Las edades de los profesores noveles fluctuaban entre los 25 y los 30 años de edad.

TÉCNICAS DE GENERACIÓN DE DATOS

Se consideró la técnica de análisis documental. Este procedimiento implica la examinación de documentos previamente escritos, los que pueden tratarse de textos, imágenes, filmes o música, para reconocer la visión de los autores de éstos, sus acciones o lo que les está sucediendo (Rapley, 2007). Este procedimiento se utilizó al analizar las planificaciones de clase diseñadas por los participantes con un foco en las formas de evaluación que ellos integraban.

También se empleó la observación no participante. En este marco, los investigadores observaron y filmaron una clase de inglés implementada por cada uno de los sujetos de estudio en el contexto de sus labores pedagógicas en establecimientos educacionales. Al revisar las grabaciones de clase, los observadores completaron un formulario de observación (ver anexo 1) focalizándose en las formas de evaluación.

Con el mismo fin, se utilizó una entrevista semiestructurada (ver protocolo de entrevista en anexo 2) que sondeaba sobre los tipos de evaluación evidenciados en la planificación e implementación, y se complementó con la técnica de recuerdo estimulado. Esta técnica consiste en entrevistar a los participantes de un estudio exponiéndolos a estímulos visuales sobre sus propias acciones. Este procedimiento facilitaría los procesos de reflexión sobre el propio desempeño (Gass y Mackey, 2000). De esta manera, los participantes fueron expuestos a segmentos de video donde se mostraban sus sesiones de clase.

TÉCNICA DE ANÁLISIS

Con el uso del *software* ATLAS.ti se procedió a codificar la información recolectada mediante las técnicas mencionadas en el apartado anterior, identificando segmentos de texto que estuviesen ligados a los focos del presente estudio. Codificados los datos, se organizaron en categorías y subcategorías en dos grupos mayores: 'tipos de evaluación de estudiantes de práctica profesional' y 'tipos de evaluación de profesores noveles de inglés'. Lo anterior se llevó a cabo estableciendo relaciones de significado entre los códigos

previamente reconocidos en cada uno de los grupos de participantes. Consecutivamente, se crearon redes conceptuales con los hallazgos como insumos.

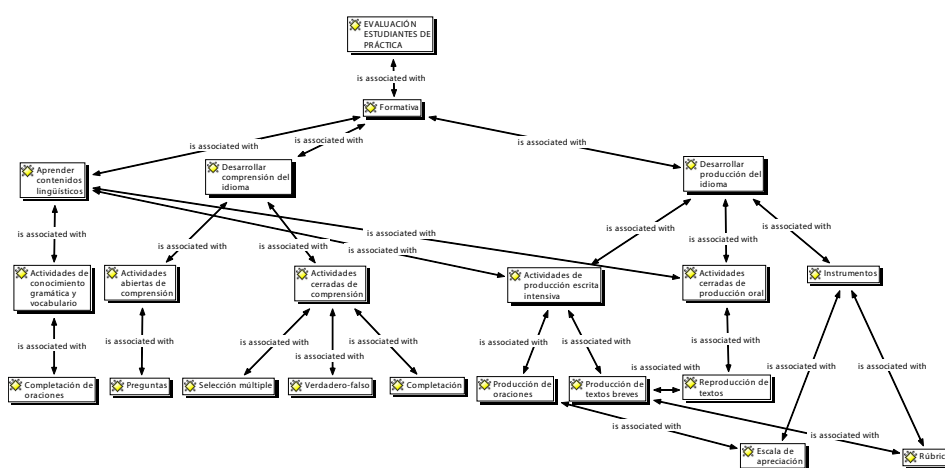
RESULTADOS

Tipos de evaluación considerados por estudiantes de práctica profesional

La categoría *tipos de evaluación considerados por estudiantes de práctica*, presentada en una red conceptual (Figura 1), permite identificar la subcategoría de *evaluación formativa*.

En la Figura 1 se observa que los futuros profesionales de la educación incluyeron en sus diseños de clase la *evaluación formativa*. Fue así como a través de diferentes actividades, recolectaron información sobre las fortalezas y debilidades que presentaron los alumnos en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, para ayudarlos a lograr determinados objetivos estipulados en la planificación. En este contexto, fue posible reconocer actividades enmarcadas en el objetivo de *aprender contenidos lingüísticos*. Para lograr este propósito, de acuerdo con lo evidenciado en los diseños de aula, se consideraron *actividades de conocimiento sobre gramática y vocabulario*. Éstas aludían, esencialmente, a la *completación de oraciones*. Considerando la implementación de esta actividad, los futuros docentes, primero que todo, exponían reglas gramaticales e ítems léxicos del idioma extranjero, de manera descontextualizada, para que los estudiantes, posteriormente, ejercitaran y completaran oraciones. El siguiente segmento de entrevista ilustra la perspectiva previamente señalada: “Realicé una actividad de reforzamiento lingüístico sobre gramática. Consideré

Figura 1. Evaluación estudiantes de práctica



Fuente: Elaboración propia por medio de *software* ATLAS.ti.

ejercicios en donde les presentaba oraciones con espacios vacíos, los que debían ser completados con un verbo en tiempo presente o en tiempo pasado según correspondiese” (E18 [13:13]). Otro de los participantes plantea un punto de vista similar: “En una de las actividades, los alumnos tenían que completar oraciones con palabras sobre la amistad que a éstas les faltaban. El vocabulario era específico y pudiese haber sido desconocido para ellos; entonces, debía repasar estos contenidos” (E17 [24:24]).

Los procedimientos de *evaluación formativa* integrados por los futuros docentes de inglés en sus planificaciones de aula se asociaban, además, al objetivo de *desarrollar comprensión del idioma*, para lo cual se consideraron *actividades abiertas de comprensión*. En éstas, los estudiantes debían leer o escuchar textos escritos u orales en inglés y luego responder preguntas asociadas al contenido de los mismos. Esta actividad la explica uno de los participantes en la entrevista semiestructurada: “Los estudiantes, al leer el texto, debían reconocer información general y específica de éste. Ellos tenían que responder preguntas sobre antecedentes generales respecto a la vida saludable y, después, otras sobre detalles presentados en la lectura sobre este tema” (E02 [25:25]). Otro de los participantes destacó en esta actividad la habilidad de comprensión auditiva: “Los estudiantes debían escuchar dos textos breves. Luego, ellos debían responder, de manera escrita, preguntas relacionadas con las fobias, que era el tópico de ambos textos. Cuando finalizaron, di retroalimentación” (E08 [29:29]).

Considerando la evaluación formativa asociada al objetivo *desarrollar comprensión del idioma*, los diseños de clase formulados por los estudiantes de práctica profesional integraban también *actividades cerradas de comprensión*. Una de éstas correspondió a las basadas en ítems de *selección múltiple* en actividades de lectura o audición en inglés. Este tipo de ítems constó de enunciados o preguntas sobre información incluida en los textos orales o escritos, seguidos por alternativas de respuesta, donde los aprendices sólo debían seleccionar la opción correcta. En la entrevista semiestructurada, uno de los futuros docentes de inglés indicó por qué consideró este tipo de actividades de comprensión lectora: “Los alumnos leyeron un anuncio laboral donde se buscaba un chef para desempeñarse en un crucero. Ellos completaron una actividad de selección múltiple que les ayudaría a identificar ideas generales y específicas sobre lo que trataba el texto” (E22 [27:27]). Asimismo, otro de los participantes hizo alusión a este tipo de ítems respecto a la comprensión auditiva: “Partí hablando sobre la temática de la clase que era sobre las ocupaciones. Después, los estudiantes debían escuchar una conversación relacionada y desarrollar una actividad de selección múltiple para reconocer lo que se mencionaba” (E15 [24:24]).

Otras *actividades cerradas de comprensión* en las planificaciones de clase diseñadas por los docentes en formación fueron las de tipo “verdadero-falso”. Solicitaban que el aprendiz reconociera, en diferentes enunciados, información correcta o errónea sobre el contenido de textos orales o escritos. Sobre esta actividad, haciendo referencia a evaluar la habilidad de comprensión lectora en inglés, un futuro profesor manifestó en la

entrevista semiestructurada que: “Para revisar el desempeño de los estudiantes en la tarea de verdadero o falso sobre el texto leído, el cual se trataba de un *book review*, ellos tenían que indicar, oralmente, dónde se encontraban las ideas específicas contempladas” (E06 [04:04]). En esa misma línea, al referirse a una sesión basada en comprensión auditiva, otro de los participantes señaló: “En el desarrollo de la clase, los estudiantes tenían que escuchar un diálogo y responder una actividad de verdadero o falso que les servía para identificar información general y específica del audio. Luego, revisábamos para indicarles las respuestas correctas” (E05 [32:32])

En el contexto de la *evaluación formativa* relacionada con el objetivo *desarrollar comprensión del idioma*, la cual fue evidenciada en los diseños de clase de los profesores de inglés en formación, también fue posible encontrar procedimientos de *completación* como otra de las *actividades cerradas de comprensión*. De acuerdo con lo planteado, éstas se centraban en que el aprendiz escribiese, en espacios vacíos de párrafos, información específica presente en textos orales o escritos. Al ser consultado sobre las actividades de evaluación de lectura diseñadas uno de los participantes comentó lo siguiente: “Para comprobar que los estudiantes estaban desarrollando las habilidades de comprensión lectora, incluí actividades de *fill in the gaps*. Ellos completaban los espacios en blanco de un párrafo con los detalles que se solicitaban sobre el texto” (E37 [25:25]). En la misma línea, otro de los sujetos de estudio hizo referencia a este tipo de actividad considerando la habilidad de comprensión auditiva: “Como era la primera vez que enseñaba *listening*, los alumnos podían no entender completamente. Por lo tanto, traté de hacer algo no muy difícil, donde ellos debían reconocer detalles para completar textos con espacios vacíos” (E27 [30:30]).

Por otro lado, al analizar las planificaciones de clase de los futuros docentes de inglés, también fue posible identificar procedimientos de *evaluación formativa* vinculados con el objetivo *desarrollar producción del idioma*. Al respecto, los participantes consideraban *actividades de producción escrita intensiva*, la cuales se centraban en la correcta aplicación de la gramática y el vocabulario de la lengua inglesa. Las mismas se encontraban ligadas, de manera simultánea, al objetivo de *aprender contenidos lingüísticos*. Una de estas tareas se basaba en la *producción de oraciones*, la cual solía ser implementada posterior a la explicación de un patrón gramatical determinado con el propósito de que los estudiantes practicasen el mismo. Esta visión se ilustra en el siguiente segmento de entrevista: “Yo presenté la estructura de la oración en la pizarra, señalándoles que primero va el sujeto, luego el verbo y el complemento. Después, ellos podían ser capaces de ir creando sus propias oraciones” (E05 [62:62]). Asimismo, otro de los participantes planteó en la entrevista que los estudiantes deben primero aprender a producir a la estructura básica del idioma para, posteriormente, enseñarles a escribir textos más complejos: “Los estudiantes tenían que aprender el uso de *there*

is y *there are* y también las preposiciones de lugar, por lo que tuvieron que aplicarlos al escribir oraciones. Yo quería ayudarlos a reforzar la escritura de la oración para que la próxima sesión pudiesen producir un párrafo y luego un ensayo”. (E03 [24:24]).

Considerando la *producción de oraciones*, el análisis documental de las planificaciones diseñadas por los futuros docentes permitió identificar que esta actividad se vinculaba con un *instrumento* de evaluación. Éste se trataba de la *escala de apreciación* que incluía, esencialmente, criterios centrados en el correcto uso de gramática y vocabulario en las oraciones. De esta forma, el desempeño de los estudiantes era valorado por medio de puntaje; por ejemplo, 1, 2 o 3 (mientras mejor era el desempeño en un determinado criterio, más alto el puntaje) o de conceptos; por ejemplo: deficiente, bueno, excelente.

Al observar la *evaluación formativa* centrada en el objetivo *desarrollar producción del idioma*, los docentes en formación aludieron en su planificación de clase a la *producción de textos breves* como otra *actividad de producción escrita intensiva*. De acuerdo con la información presentada en los diseños de clase, los textos consistieron en discursos de extensión limitada, en cuya redacción los aprendices debían replicar un determinado modelo textual. Evidencia de esto es lo planteado por uno de los participantes en la entrevista semiestructurada: “Los alumnos debían escribir una receta, refiriéndose a dos ingredientes y describiendo el proceso. Ellos ya habían escrito este texto antes, por lo que debían basarse en la estructura que habían usado en esa oportunidad” (E47 [28:28]). Adicional a la consideración de un modelo textual, algunos sujetos solicitaron la aplicación de contenidos lingüísticos específicos al escribir, como se ilustra en el siguiente segmento de entrevista: “Ellos [los estudiantes] desarrollaron la habilidad de escritura al producir un anuncio de trabajo corto. Esto implicaba la ejercitación de vocabulario sobre trabajos, ocupaciones y unidades gramaticales estudiadas” (E23 [16:16]).

En el análisis documental de las planificaciones de clase de estos participantes, se determinó que la *producción de textos breves* estaba ligada a la *rúbrica* como *instrumento* de evaluación. Ésta se centraba, principalmente, en criterios basados en el sentido lógico de las ideas y también, al igual que la *escala de apreciación*, en el correcto uso de gramática y vocabulario de la lengua inglesa en párrafos o textos breves. En esta línea, se utilizaban conceptos (por ejemplo, deficiente, bueno, excelente) con sus correspondientes descripciones de desempeño.

Por otro lado, en el contexto de la *evaluación formativa* centrada en el objetivo *desarrollar producción del idioma*, el análisis documental respecto a las planificaciones de clase diseñadas por los estudiantes de práctica profesional permitió reconocer *actividades cerradas de producción oral*. En las mismas, se les solicitó a los aprendices expresarse en inglés utilizando determinados contenidos de gramática y vocabulario que se habían incluido en la clase. En este marco, los estudiantes debían preparar su discurso oral por medio de la *producción (escrita) de textos breves*, los que debían *reproducir* posteriormente, leyéndolos

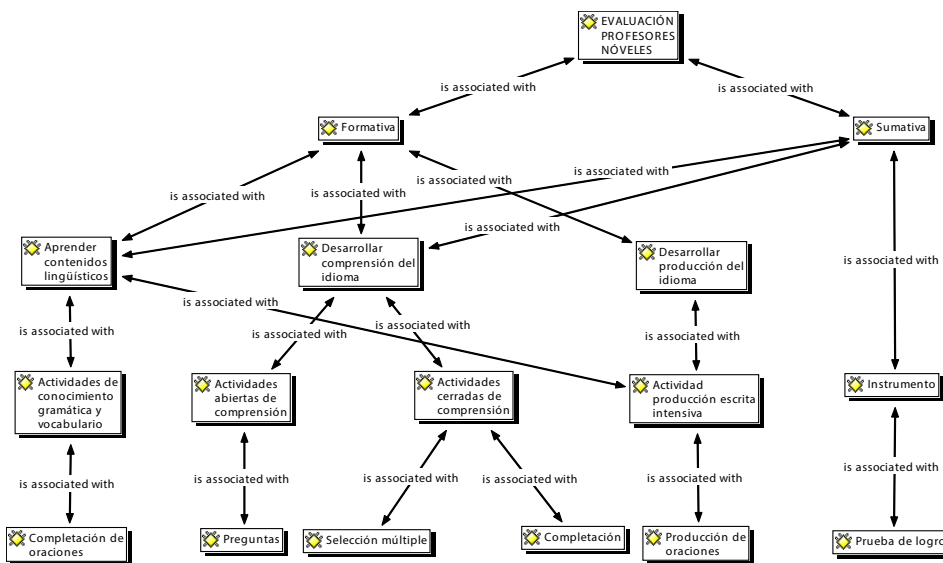
en voz alta o memorizándolos. Esta actividad de evaluación fue descrita así por uno de los participantes: “Los alumnos debían elaborar un diálogo y luego presentarlo. Se trataba de una entrevista, usando las expresiones de la unidad. Ellos se guiaban de un modelo que les mostré” (E43 [16:16]). El siguiente segmento de entrevista también alude a este tipo de tarea: “En la actividad final, los alumnos tenían que elaborar una promesa a un amigo. Yo les decía que las promesas se expresaban con el modal *will*. Ellos debían formular su texto para comunicarlo a la clase” (E32 [18:18]).

TIPOS DE EVALUACIÓN CONSIDERADOS POR PROFESORES NOVELES DE INGLÉS

La categoría *tipos de evaluación considerados por profesores noveles*, presentada en una red conceptual (Figura 2), identifica las subcategorías de *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*.

En el análisis de las planificaciones de clase elaboradas por los profesores noveles de inglés participantes, fue posible identificar que ellos integraban, en primer lugar, procedimientos de *evaluación formativa*, centrados en recoger información sobre el desempeño de los aprendices para apoyarlos durante el proceso de aprendizaje. Los procedimientos de evaluación se relacionaban con ciertos objetivos de la clase, siendo uno de éstos *aprender*

Figura 2. Evaluación profesores noveles



Fuente: Elaboración propia por medio de *software* ATLAS.ti.

contenidos lingüísticos. En este marco, se consideraban *actividades de conocimiento sobre gramática y vocabulario*, las cuales se asociaban a la *completación de oraciones* enfocadas en la práctica y la ejercitación de estos contenidos. Esta tarea tiene características similares a la diseñada/implementada por estudiantes de práctica profesional. Respecto a este tipo de actividad, uno de los participantes comentó: “Los alumnos desarrollaron ejercicios, donde debían completar espacios de oraciones con los tiempos verbales correctos para que ellos los practicasen. Luego, revisábamos en la pizarra. Cuando había errores, se los corregía para que corrigieran lo que tenían incorrecto” (P22 [36:36]). Asimismo, al describir las actividades seleccionadas en su diseño de clase, otro de los sujetos de estudio explicitó por qué le pareció relevante incluir este tipo de tareas: “Integré ejercicios de completación de oraciones para ayudar a reforzar la gramática y el vocabulario. Es necesario que los estudiantes aprendan a aplicar correctamente estos contenidos por medio de la práctica para que, luego, puedan comprender el idioma” (P10 [31:31]).

En segundo lugar, de acuerdo con el análisis documental de las planificaciones de aula elaboradas por los profesores noveles de inglés, la *evaluación formativa* estuvo también ligada al objetivo de *desarrollar la comprensión del idioma*. Este propósito se relacionaba con *actividades abiertas de comprensión*, las cuales integraban *preguntas* en función de información general y específica incluida en textos orales y escritos. Al respecto y como se mencionó con anterioridad considerando las formas de evaluación implementadas por los futuros docentes, los aprendices debían responder las preguntas de manera escrita. Cabe señalar que esta tarea se asociaba, principalmente, con la habilidad de comprensión lectora. Evidencia de esto es lo ilustrado en el siguiente segmento de entrevista: “Los estudiantes leyeron la biografía de un grupo musical. Luego, ellos respondieron, en sus hojas de trabajo, sobre lo que trataba la lectura, quiénes eran los miembros de la banda, por qué se denominaron así, qué nombre tenían antes” (P18 [27:27]). En la misma línea, otro de los profesores de inglés describió un inconveniente al implementar esta actividad y cómo lo superó: “Los alumnos tenían que leer y responder preguntas acerca de un texto sobre viajes. Debido a que se les hizo difícil la tarea, tuve que ayudarlos respondiendo las preguntas en conjunto, revisando sus respuestas entre todos” (P25 [21:21]).

En la *evaluación formativa*, al trabajar el objetivo *desarrollar comprensión del idioma*, fue también posible reconocer, en las planificaciones de clase de los profesores noveles, *actividades cerradas de comprensión* considerando los textos escuchados o leídos. En éstas, de forma similar a lo realizado por los docentes en formación, los aprendices debían seleccionar respuestas, las cuales habían sido previamente determinadas. Por un lado, los participantes incluían tareas de *selección múltiple*, en las que, como fue mencionado anteriormente, los estudiantes debían leer un enunciado o pregunta y responder la misma escogiendo una alternativa basada en la información de los textos orales y/o escritos. Al respecto, uno de los profesores indicó, en la entrevista, por qué seleccionó esta actividad considerando la comprensión lectora: “Los estudiantes leyeron para reconocer detalles

sobre la temática del texto. Desarrollaron una tarea en que se presentaba una pregunta y cuatro alternativas. Ésta era útil para que reforzaran cómo responder exámenes estandarizados, específicamente el examen nacional de inglés” (P01 [31:31]). Asimismo, otro de los profesores de inglés señaló haber implementado esta actividad de comprensión auditiva: “La clase fue sobre audición. Los estudiantes tuvieron que escuchar un video sobre la biografía de una cantante. Luego, ellos debían responder preguntas de alternativas acerca de las ideas que escucharon” (P07 [35:35]).

Por otro lado, sobre la base de la *evaluación formativa* respecto al objetivo *desarrollar comprensión del idioma*, fue posible reconocer *actividades cerradas de comprensión* focalizadas en procedimientos de *completación*. Las mismas involucraban rellenar espacios en blanco de párrafos o también figuras con información general y específica de los textos que eran leídos o escuchados. La inclusión de este tipo de actividades se ilustra en el siguiente segmento de entrevista: “Leíamos el texto en voz alta para que los alumnos completaran una tabla. Esto les era desafiante porque debían localizar información, lo cual era de mayor complejidad de acuerdo con su nivel. Revisábamos y yo les decía si sus respuestas eran correctas o no” (P15 [21:21]).

En el marco de los procedimientos de *completación*, los cuales estaban asociados a *actividades cerradas de comprensión*, otro de los participantes hace alusión a la utilidad de estas tareas en el contexto de la habilidad de audición: “De acuerdo con el diálogo que los estudiantes escucharon, ellos tenían que completar los espacios de oraciones con información específica sobre el audio. Seleccione este tipo de ejercicios para que en el futuro puedan realizar sus propias oraciones” (P19 [22:22]).

La *evaluación formativa* se vinculaba también con el objetivo de aprendizaje asociado a *desarrollar producción del idioma*. Lo anterior se llevaba a cabo a través de *actividades de producción escrita intensiva*, las cuales se centraban en reproducir determinados patrones estructurales por medio de la *producción de oraciones*. Esto se ejemplifica a través del siguiente extracto de entrevista: “Los alumnos tenían que escribir oraciones utilizando *can*, *could* y *must*. Les enseñé la estructura básica de la oración, donde va primero el sujeto, luego el verbo modal y el predicado. Entonces, ellos sólo debían copiar y escribir” (P13 [26:26]). Otro de los participantes considera una actividad similar: “Al final de la clase, cada estudiante pasó a escribir las oraciones en la pizarra sobre formas comparativas. Entre todos verificamos si el trabajo realizado estaba correcto o incorrecto para identificar si es que el objetivo había sido cumplido” (P26 [51:51]).

Los profesores noveles, adicionalmente, contemplaban en sus planificaciones procedimientos de *evaluación sumativa*. Los mismos se enfocaban en recolectar información al cierre de una unidad didáctica o proceso de aprendizaje. De acuerdo con lo identificado en los planes de clase, esta evaluación era llevada a cabo a través de un *instrumento* que

consistía en la *prueba de logro*. En función de lo planteado por los docentes en ejercicio, ésta buscaba determinar el aprendizaje de los estudiantes de la lengua inglesa respecto a objetivos asociados a *aprender contenidos lingüísticos y desarrollar comprensión del idioma*. En esta línea, uno de los profesores planteó que: “La prueba desarrollada al fin de la unidad se centraba en todo lo llevado a cabo en el desarrollo de ésta, es decir, lectura, audición y ejercicios de gramática y vocabulario” (P05 [81:81]). Asimismo, otro de los participantes parecía poseer una perspectiva similar: “Diseñé un test sobre lo que les enseñé a los estudiantes durante el semestre. Traté de evidenciar el avance de ellos al final de la unidad considerando la lectura y audición” (P01 [64:64]).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el análisis presentado se identifica que tanto los estudiantes de práctica profesional como los profesores noveles consideran una evaluación formativa centrada en el objetivo de aprendizaje asociado a aprender contenidos lingüísticos. La información sobre este ámbito se recolecta a través de actividades de gramática y vocabulario descontextualizadas que involucran, principalmente, la completación de oraciones. Diferentes especialistas plantean la relevancia de enseñar y evaluar contenidos relacionados con la estructura y el léxico de la lengua (Ellis, 2005; Nosratinia y Roustayi, 2014). No obstante, los mismos especialistas sugieren que el aprendizaje de estos contenidos lingüísticos debería complementarse con el desarrollo de las habilidades del idioma para favorecer contextos significativos de comunicación, en los cuales el estudiante aprenda a comprender y producir la lengua extranjera. Por lo tanto, las actividades destinadas a evaluar la lengua de manera descontextualizada pudiesen afectar el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los aprendices (Celce-Murcia, 2014).

Por otro lado, los estudiantes de práctica profesional y los profesores noveles evidencian similitudes respecto a la implementación de la evaluación formativa asociada al objetivo focalizado en desarrollar comprensión del idioma. Desde esta perspectiva, ambos grupos de participantes recogen información relacionada con el desempeño de los aprendices por medio de actividades de comprensión auditiva y lectora, tales como: formulación de preguntas abiertas, desarrollo de tareas de selección múltiple y de completación. Al respecto, se ha establecido que estas tareas serían apropiadas para evaluar la comprensión ya que las mismas buscarían evidenciar el desarrollo de las habilidades receptivas por medio de la aplicación de estrategias de identificación/interpretación de información general y específica en textos orales y/o escritos (Alderson, 2000; Brown y Abeywickrama, 2010).

Ambos grupos de participantes implementan también la evaluación formativa basada en el objetivo desarrollar la producción del idioma. En el marco de la expresión escrita, los sujetos de estudio recogen información sobre el desempeño de los aprendices a través de actividades centradas en la escritura de oraciones. Las mismas permitirían poner en

práctica ítems gramaticales y de vocabulario que han sido previamente estudiados. Relativo a lo previo, es importante mencionar que estas actividades se basarían en un enfoque controlado de la enseñanza de la producción escrita, el cual vincula esta habilidad con la formación de hábitos respecto al correcto uso de contenidos lingüísticos (Matsuda y Silva, 2010; Viáfara, 2008). Desde este punto de vista, evaluar empleando exclusivamente esta lógica pudiese sólo ayudar al estudiante a expresarse focalizándose en la precisión de la lengua y no en la comunicación.

En el marco de la evaluación formativa considerando la habilidad de producción escrita, a diferencia de los profesores noveles, los docentes en formación integran también, en sus diseños de clase, actividades centradas en la producción de textos breves. Éstas se enfocan en la imitación de modelos textuales, visión que se asocia a un enfoque retórico de la enseñanza de esta habilidad productiva (Hyland, 2004). Al respecto, tanto las actividades de escritura basadas en un enfoque controlado y retórico corresponden a un enfoque de producto, en el cual se prioriza el uso correcto del idioma (Hasan y Akhand, 2010). Debido a que lo anterior pudiese resultar muy restrictivo para el aprendizaje de la lengua, se sugiere que la enseñanza de la producción escrita combine una visión de producto con una de proceso (Badger y White, 2000). Esto complementaría la precisión lingüística con la expresión de ideas.

Continuando con la evaluación formativa respecto al objetivo relacionado con desarrollar la producción del idioma, se evidencia que los docentes en preparación recogen información sobre el desempeño de los alumnos considerando la producción oral. Esto se realiza a través de actividades cerradas que consisten en la reproducción oral de textos, los cuales han sido previamente elaborados de manera escrita. La reproducción de información en el desarrollo de la habilidad se relaciona con una visión tradicional respecto al aprendizaje del idioma, la cual, a su vez, se asocia con concebir el mismo como un proceso de formación de hábitos (Richards y Rodgers, 2014). En el caso de los profesores noveles, sus diseños áulicos no integran objetivos focalizados en el desarrollo de esta habilidad, por lo que no fue posible evidenciar actividades de evaluación ni instrumentos relacionados.

El hecho que los profesores en ejercicio utilicen, esencialmente, un tipo de tarea para evaluar la producción escrita (producción de oraciones) y no integren metas de aprendizaje asociadas a la producción oral puede deberse a que en el sistema educacional chileno estas competencias suelen ser las menos explotadas (Díaz, Alarcón y Ortiz, 2012; Yilorm, 2016). Lo anterior, a su vez, pudiese tener relación con una evaluación implementada a nivel nacional, en el área de especialidad, que busca medir los aprendizajes de los alumnos que cursan educación secundaria en el sistema educacional chileno (Ministerio de Educación de Chile, 2010). Esta evaluación recoge información sobre las habilidades de comprensión escrita y oral, y sobre el conocimiento del idioma. En este marco, se pudiese inferir que los docentes en ejercicio relevan el desarrollo de las habilidades receptoras y el conocimiento de la lengua porque son saberes integrados a una evaluación de

carácter nacional. Esto sería coherente con resultados de otras investigaciones en las que se plantea que los docentes, en ocasiones, tienden a enseñar, preparando a los aprendices para la rendición de pruebas (Faulkner y Cook, 2006; Styron y Styron, 2012).

Asimismo, otra de las razones por las cuales los docentes en ejercicio podrían estar enfatizando el uso de actividades de evaluación basadas en las habilidades receptivas pudiese deberse a su formación como estudiantes del sistema escolar. Se señala lo previo porque en la década de 1990, los objetivos de aprendizaje asociados a la asignatura de inglés enfatizaban, esencialmente, la enseñanza de las habilidades de comprensión lectora y auditiva (Ministerio de Educación, 1996, citado en Barahona, 2016). Por lo tanto, estos profesores podrían estar replicando la forma en cómo ellos aprendieron el idioma en educación primaria y secundaria (énfasis en las habilidades receptivas), representaciones que pudiesen no haberse modificado a través de su formación profesional (Borg, 2006).

Respecto a los instrumentos usados por los participantes para evaluar formativamente el desarrollo de habilidades, se puede identificar que éstos son de carácter limitado. Para la producción escrita, los estudiantes de práctica profesional emplean escalas de apreciación para evaluar el desempeño de los aprendices al producir oraciones. Los criterios de evaluación integrados en las escalas de apreciación se basan, exclusivamente, en la forma de la lengua. Asimismo, los estudiantes de práctica emplean rúbricas para evaluar el desempeño considerando la producción de textos breves. Los criterios de evaluación incluidos en las rúbricas se basan, principalmente, en el propósito comunicativo del texto y en el uso del idioma.

Diferentes especialistas han sugerido la consideración de múltiples instrumentos de evaluación respecto al aprendizaje de la lengua inglesa (Powers, 2010; Wach, 2012). En el diseño y/o la selección de estos instrumentos se deberían considerar tanto las habilidades receptivas como las productivas del idioma, permitiendo a los docentes recoger datos que re-orienten el proceso de planificación e implementación de la enseñanza basándose en las necesidades de los aprendices en el área de conocimiento.

Respecto a la evaluación sumativa, los profesores noveles consideran la prueba de logro para identificar cuánto han aprendido los estudiantes al final de una unidad pedagógica o proceso de enseñanza considerando, esencialmente, objetivos relacionados con el manejo de contenidos lingüísticos y el desarrollo las habilidades de comprensión. La situación planteada resulta interesante porque es posible inferir que los docentes, una vez que finalizan su proceso formativo para insertarse en los contextos educacionales, emplean, exclusivamente, la prueba para evaluar los aprendizajes. La razón de lo anterior pudiese deberse a que, al no utilizar una variedad de instrumentos de evaluación en su preparación profesional, pudiesen estar recurriendo a sus representaciones o experiencias sobre instrumentos tradicionales de evaluación del aprendizaje utilizados en el contexto escolar. Relativo a este punto, es relevante señalar que diferentes investigaciones han planteado que la prueba corresponde a una forma de evaluación tradicional ya que tiende a centrarse

en recoger información sobre el producto del aprendizaje, el cual, a su vez, se focaliza, frecuentemente, en el conocimiento de la lengua inglesa más que en la puesta en práctica de habilidades de la misma (Al-Nouh, Taqi y Abdul-Kareem, 2014; Tsagari, 2016; Wubshet y Menuta, 2015). Al respecto, se ha sugerido la integración de la evaluación alternativa o auténtica en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, la cual se centra en recoger información sobre el proceso de construcción de conocimiento a través de tareas en las que se usa activamente el idioma para propósitos reales de comunicación.

CONCLUSIONES

Tanto los estudiantes de práctica profesional como los profesores noveles hacen referencia a la evaluación formativa focalizada en objetivos de aprendizaje asociados a los contenidos lingüísticos, la comprensión y la producción escrita del idioma. Al respecto y si se considera que una de las funciones de la evaluación es permitir al docente reorientar y perfeccionar el proceso de planificación e implementación de la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes de pedagogía y profesores noveles que basan su actuar, principalmente, en recopilar información sobre la forma del idioma, y no sobre su uso, pudiesen coartar las posibilidades de aprendizaje de la lengua extranjera en sus aprendices. En este contexto, es relevante diseñar e implementar procedimientos de evaluación formativa que se centren en recopilar información sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos. Esta visión de asociarla con la evaluación para el aprendizaje ya que permitiría a los aprendices ir construyendo sus conocimientos al desarrollar habilidades de comprensión/producción, siendo apoyados por los docentes, quienes proveerían retroalimentación durante el proceso pedagógico.

Relativo a la producción oral, se evidencia que sólo los estudiantes en práctica profesional integran procedimientos de evaluación formativa asociados al desarrollo de la habilidad. En esta línea, es importante mencionar que las tareas focalizadas en recopilar información sobre esta habilidad corresponden a actividades de reproducción de información, es decir, no se identifican, en la planificación o en el desempeño de este grupo de participantes, espacios para la generación natural o espontánea del idioma. Lo anterior estaría reflejando una visión tradicional del aprendizaje de la lengua relacionada con un proceso de formación de hábitos a través de la memorización de información. Esta visión, a su vez, puede relacionarse con las propias y, quizás, limitadas experiencias de aprendizaje que tuvieron los participantes, en el desarrollo de la habilidad, en el sistema escolar. Lo anterior plantea un desafío para la formación de docentes ya que los estudiantes en formación requieren construir una visión de la habilidad desde una perspectiva comunicativa mientras desarrollan la competencia de la didáctica de la especialidad.

Por otro lado, los profesores noveles hacen referencia a la evaluación sumativa focalizada en metas de aprendizaje relacionadas con la construcción de contenidos lingüísticos

y el desarrollo de la habilidad de comprensión. En este marco, la prueba tiende a relevarse como instrumento de evaluación de producto. Relativo a este punto, se sugieren utilizar diferentes procedimientos y/o instrumentos de evaluación que permitan recopilar información sobre el progresivo logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Lo anterior para focalizar los tipos de apoyo que requieren los aprendices en su proceso de construcción de conocimiento.

Evaluar la competencia comunicativa de los aprendices puede resultar complejo ya que ésta involucra, como se ha establecido, la consideración de las cuatro habilidades de la lengua y los conocimientos de tipo lingüístico asociados. En este estudio, se ha sugerido que los docentes de inglés deberían saber diseñar e implementar múltiples formas de evaluación las cuales se enmarquen en el uso del idioma. Por lo tanto, a través de la preparación profesional de los futuros profesores de inglés, se deberían proveer oportunidades para que los estudiantes de pedagogía desarrollen su competencia de la didáctica de la especialidad planificando, implementado y evaluando sesiones de clase que integren las cuatro habilidades de la lengua inglesa en las cuales el diseño o la selección de diversos tipos de procedimientos y/o instrumentos de evaluación auténtica juegue un rol relevante.

REFERENCIAS

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Nouh, N. A., Taqi, H. A. y Abdul-Kareem, M. M. (2014). EFL primary school teachers' attitudes, knowledge and skills in alternative assessment. *International Education Studies*, 7(5), 68-84.
- Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Badger, R. y White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Barahona, M. (2016). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. *Education Policy Analysis Archives*, 24(82), 1-28.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London/New York, NY: Continuum.
- Brown, H. D. y Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom Practices* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Pearson.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4ª ed.). Boston, MA: National Geographic Learning, pp. 2-14.
- Cohen, V. L. y Cowen, J. E. (2008). *Literacy for children in an information age: Teaching reading, writing, and thinking*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Davison, C. y Leung, C. (2009). Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL Quarterly*, 43(3), 393-415.
- Díaz, C., Alarcón, P. y Ortiz, M. (2012). El profesor de inglés: Sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 15-26.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review report to the Ministry of Education*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand.
- Farrell, T. S. C. y Jacobs, G. M. (2010). *Essentials for successful English language teaching*. London: Continuum.
- Faulkner, S. A. y Cook, C. M. (2006). Testing vs. teaching: The perceived impact of assessment demands on middle grades instructional practices. *RMLE Online*, 29(7), 1-13.
- Fulcher, G. y Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment*. Nueva York, NY: Routledge.
- Gass, S. M. y Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottlieb, M. (2006). *Assessment of English language learners: Bridges from language proficiency to academic achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Han, T. y Kaya, H. I. (2014). Turkish EFL teachers' assessment preferences and practices in the context of constructivist instruction. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 77-93.
- Hasan, M. K. y Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88.
- Hyland, K. (2004). *Second language writing*. Cambridge/Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Ismail, A. A. M. (2017). EFL teachers' epistemological beliefs and their assessment orientations. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(1), 99-114.
- Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: Perceptions and practices. *Educational Research Association, The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(2), 26-37.
- Jones, J. (2010). The role of assessment for learning in the management of primary to secondary transition: Implications for language teachers. *Language Learning Journal*, 35(2), 175-191.
- Katz, A. (2014). Assessment in second language classrooms. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 320-229). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marzano, R. J. y Brown, J. L. (2009). *A handbook for the art and science of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matsuda, P. K. y Silva, T. (2010). Writing. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to Applied Linguistics* (2ª ed.) (pp. 232-246). London: Hodder Education.
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Orientaciones para la medición: Simce inglés*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historical/orientacion/2010/orien3m_2010.pdf
- Murray, D. E. y Christison, M. (2011). *What English language teachers need to know: Facilitating learning*. New York, NY: Routledge.
- Nosratinia, M. y Roustayi, S. (2014). The effect of grammar consciousness-raising tasks on EFL learners' reading comprehension and writing ability. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(3), 203-216.

- Oakhill, J., Cain, K. y Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Abingdon: Routledge.
- Öz, H. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in the English as a foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 775-785.
- Powers, D. E. (2010). The case for a comprehensive, four-skills assessment of English-language proficiency. *R&D Connections*, 14, 1-12.
- Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: SAGE Publications.
- Richard-Amato, P. A. (2010). *Making it happen: From interactive to participatory language teaching* (4a ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shrestha, P. (2013). Alternative assessment approaches in primary English language classrooms. *Journal of NELTA*, 18(1-2), 148-163.
- Skamp, K. y Preston, C. (2015). *Teaching primary science constructively* (5a ed.). South Melbourne: Cengage Learning Australia.
- Styron, J. L. y Styron, R. A. (2012). Teaching to the test: A controversial issue in quantitative measurement. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 10(5), 22-25.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M. y Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *FOLIOS*, 39, 77-87.
- Tsagari, D. (2016). Assessment orientations of state primary EFL teachers in Two Mediterranean countries. *C-E-P-S Journal*, 6(1), 9-30.
- Viáfara, J. J. (2008). From pre-school to university: Student-teachers' characterize their EFL writing development. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 10, 73-92.
- Wach, A. (2012). Classroom-based language efficiency assessment: A challenge for EFL teachers. *Glottodidactica*, 39(1), 81-92.
- Wubshet, H. y Menuta, F. (2015). Investigating the practice of alternative assessment in English classrooms: The case of selected grade nine English teachers assessment practices. *International Journal of Scientific Research in Education*, 8(4), 159-171.
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, 42, 103-116.

Anexo 1: Formulario de observación de clases¹ – registro narrativo

Ubicación en video (minutos/ segundos)	Descripción narrativa	Foco (número de pregunta en entrevista)
(1)		
(2)		
(3)		
(4)		
(5)		
(6)		
(7)		
(8)		
(9)		
(10)		
(11)		
(12)		
(13)		
(14)		

¹ Adaptado de Dwyer, C. (1994). *Development of the knowledge base for the PRAXIS III: Classroom performance assessments assessment criteria*. Princeton: Educational Testing Service.

(15)

(16)

(17)

(18)

(19)

(20)

(21)

(22)

(23)

Anexo 2: Guión de entrevista semi-estructurada

1. ¿Qué objetivos tuvo la clase observada? ¿Por qué formuló esos objetivos?
2. ¿Qué contenidos incluyó en la clase observada? ¿Por qué seleccionó esos contenidos?
3. ¿Qué actividades diseñó/seleccionó para la clase observada? ¿Por qué seleccionó/diseñó esas actividades?
4. ¿Qué formas de evaluación empleó en la clase observada? ¿Por qué utilizó esas formas de evaluación?
5. ¿Qué rol(es) cumplió usted en la clase observada? ¿Por qué cumplió ese(esos) rol(es)?
6. ¿Qué rol(es) cumplieron los estudiantes en la clase observada? ¿Por qué ellos cumplieron ese(esos) rol(es)?

Las universidades como motores del desarrollo económico

Universities as engines of economic development

SANTOS LÓPEZ-LEYVA¹

ANA BÁRBARA MUNGARAY MOCTEZUMA²

Crawley, Edward; Hegarty, John; Edström, Kristina & García-Sánchez, Juan Cristóbal (2020). *Universities as engines of economic development. Making knowledge exchange work*. Switzerland: Springer. 312 pp.

En agosto de 2020, la editorial Springer publicó este interesante libro, el cual constituye una obra fundamental para los interesados en los estudios de la educación superior, resalta el papel que cumplen las universidades en el impulso al desarrollo económico de las regiones y brinda un marco teórico adecuado para el análisis de la influencia que tienen estas instituciones en el desarrollo económico.

Este libro consta de diez capítulos distribuidos a lo largo de más de 300 páginas, profundiza en el estudio de las universidades como elementos detonadores y estructuradores de la economía de las regiones. Penetra en un área muy sensitiva que es la relativa al intento de medir la influencia que tiene el conocimiento producido en las universidades como elemento detonador del desarrollo económico. Empieza por reconocer que cuando las universidades participan en forma activa en las actividades de producción y difusión de conocimiento, se convierten en motores efectivos y poderosos para impulsar el desarrollo de las regiones a través de diferentes tipos de innovaciones.

¹ Profesor de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California. sanlop1947@gmail.com y slleyva@uabc.edu.mx

² Profesora de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California. bmungaray@uabc.edu.mx

La sociedad siempre abraza altas expectativas acerca de los beneficios y logros posibles que pueden facilitar las universidades a través del conocimiento en las transformaciones tecnológicas y culturales que trasciendan los espacios universitarios e impacten la vida de la colectividad, en estas instituciones siempre se cobija la esperanza de un cambio y la consecución de una sociedad mejor.

La universidad influye en el desarrollo de la sociedad a través de tres dimensiones: *a)* la docencia, por la cual logra alta formación de sus egresados y fomenta la graduación de talentos *b)* la investigación que se encarga de generar conocimientos, *c)* las innovaciones por la vía catalizar el conocimiento producido.

En el primer capítulo se expone la estructura de la obra, la cual gira en torno a las tres funciones marcadas en el párrafo anterior, las cuales se agencian a través de once prácticas imbuidas en la universidad por medio de las cuales la enseñanza, a la que llama educación, la investigación y la catalización del conocimiento para la innovación, favorecen el desarrollo de la sociedad: cuatro prácticas para la educación, cuatro para la investigación, y tres para catalizar el conocimiento.

El capítulo dos aborda el papel que desempeñan las universidades en el intercambio de conocimiento, lo cual se observa a través de los siguientes puntos: las universidades pueden acelerar la innovación y el emprendedurismo a través de un intercambio de conocimiento efectivo; esto ocurre cuando el conocimiento atraviesa las barreras porosas de la universidad y llega a potenciales aplicadores que son las empresas, pequeños negocios, el gobierno y otras organizaciones. La universidad influye en el desarrollo a través de sus tres funciones: *a)* educación con nuevos enfoques académicos, formación de habilidades, nuevas ideas, juicios de valor y saber hacer nuevas cosas; *b)* investigación, y *c)* la catalización de la innovación

El intercambio de conocimiento en la universidad se observa a través de once actividades, las cuales se distribuyen en tres dimensiones, de la forma siguiente: *a)* la docencia se fortalece a través de la revisión y actualización constante del currículum, apuntalando de forma decidida del proceso de enseñanza- aprendizaje, brindando atención oportuna a la emergencia de conocimientos, implicando a los estudiantes en las tareas de innovación y sembrando en la comunidad una nueva cultura; *b)* en investigación se debe vigilar los resultados de la investigación y el impacto que estos tienen en la sociedad, colaboración interdisciplinaria y extradisciplinaria, fortalecer los centros de investigación, formar investigadores, fomentar la práctica de la investigación desde el pregrado; *c)* catalización de la innovación, donde está la creación y maduración de descubrimientos, facilitar el diálogo y los acuerdos de la universidad con los diferentes sectores productivos. Todas las ideas manejadas anteriormente se explican de mejor manera a través de dos casos de estudio: la Escuela Politécnica Federal de Lausana y el Instituto de Ciencia y Tecnología de Skolkovo.

El capítulo tres la educación y el intercambio de conocimiento. Visto desde el lente del desarrollo económico, el objetivo de la educación es: “preparar estudiantes con dominio

profundo en el manejo de los fundamentos del conocimiento y convertirlos en agentes más efectivos en el intercambio del mismo y promoción de la innovación”. Cuando la universidad desea contribuir al desarrollo económico, el tipo de educación que ofrece se constituye en un medio fundamental. Esto lo puede lograr a través de cuatro medios: *a)* el currículum integrado, donde se encuentran los cursos, las experiencias y proyectos co-curriculares, graduación de talentos con conocimientos firmes y nuevas habilidades; *b)* un aprendizaje activo, fortalecido con experiencias digitales, graduados con conocimientos profundos y confianza en sí mismos; *c)* educación en conocimientos emergentes, con facilidad para atender el cruce de disciplinas y el contenido resultante, trabaja en lo que se denomina la hibridación disciplinar, la cual es fuente de nuevos campos disciplinares, *d)* preparación para la innovación, liderazgo en el aprendizaje, educación emprendedora, preparar los estudiantes para ser innovadores.

En el desarrollo del capítulo integra diez estudios de casos, donde en el campo nuevas experiencias curriculares reporta el modelo Tec 21, del Instituto de Estudios Superiores de Monterrey en México, el cual es introducido en 2013.

La investigación y el intercambio de conocimiento se atiende en el capítulo cuatro. El objetivo de la investigación es hacer descubrimientos, a menudo revelando fenómenos o verdades que ya existían previamente, pero permanecían desconocidas o sin explicación. Estos descubrimientos pueden ser nuevos conocimientos, hechos, datos, teorías, análisis y predicciones que se pueden hacer desde una disciplina o desde un enfoque multidisciplinar.

Las universidades en la función de investigación deben cuidar: *a)* los impactos fundamentales de su investigación. Obtener nuevos descubrimientos a lo largo de un espectro que va desde la simple curiosidad de los investigadores, hasta el logro de aplicaciones de los resultados, producción de nuevos conocimientos que influyan en la erudición social, atendiendo también, las posibles aplicaciones en la solución de problemas; *b)* la investigación colaborativa, la cual es una práctica que conjunta los esfuerzos de grupos de investigadores provenientes de la misma disciplina o con formaciones diferentes lo cual amplía los campos de acción de las universidades y permite la presentación de soluciones a problemas mediante la conjunción de variados puntos de vista; *c)* centros de investigación, educación e innovación, que son lugares donde se conjuntan los esfuerzos de los investigadores, los primeros resultados son los descubrimientos, pero que mediante acciones de difusión se pueden producir otros resultados a través de la aplicación de estos descubrimientos, y *d)* investigación de estudiantes de licenciatura y posgrado, esta actividad no se debe practicar solo en el posgrado, sino que hay la necesidad de incorporar estudiantes del nivel licenciatura para que se vayan formando en las tareas de producción de conocimiento. Despertar en los estudiantes el espíritu de descubrir es otro gran resultado de la investigación. La explicación de todos estos conceptos se ve fortalecida con la presentación de ocho estudios de caso de diferentes universidades.

La importancia de catalizar la innovación y el intercambio de conocimiento se trata en el capítulo cinco. El objetivo de catalizar la innovación es producir creaciones manifiestas en objetos, procesos y sistemas que no existían antes de que fueran desarrollados por la universidad y que revelan un impacto social. Estas creaciones incluyen desarrollos tecnológicos, aportes que pueden ser registrados como propiedad intelectual, artefactos, métodos y conceptos, prototipos de ingeniería, dibujos, organismos, software, circuitos, know-how, ideas para negocios, entre otros. Señalan los autores que catalizar la innovación, vista desde el lente del desarrollo económico es estimular y capturar de forma más objetiva las creaciones valiosas de la universidad y sus posibles intercambios con socios de la industria, pequeñas y medianas empresas y organizaciones gubernamentales.

En la práctica, catalizar la innovación se expresa en: *a)* maduración de descubrimientos y creaciones, esto a través del avance progresivo del conocimiento aplicado a las mismas; *b)* facilitar el diálogo y los acuerdos, la universidad no está sola en la sociedad y debe mantener una constante comunicación con los sectores productivos y el gobierno a sus diferentes niveles con la finalidad de conocer cuáles son sus exigencias y poder atender sus requerimientos, y *c)* actividad empresarial basada en la universidad; la institución, por si sola, puede emprender algunas actividades con carácter empresarial. Este capítulo se fortalece con siete casos de universidades que son exitosas en catalizar innovaciones.

Por su parte, el capítulo seis trabaja en explicar el comportamiento integral de las tres funciones con sus once prácticas en el desempeño armónico de una universidad. Se aborda desde una metodología diferente a los anteriores capítulos, pues se revisa el funcionamiento completo de tres universidades: Universidad Tecnológica de Singapur, Universidad de Londres y Universidad Católica de Chile. Aunque existen instituciones de educación superior que ponen mayor atención a una función, la universidad debe impulsar las tres funciones atendiendo a las once actividades marcadas. La universidad responde a la sociedad a través de estas tres funciones, las cuales están estrechamente relacionadas, lo mismo pasa con las diferentes prácticas, por ejemplo, el diseño curricular que es una actividad de la primera función, se apoya e influye en actividades de las otras funciones. Esto se puede extender a otras actividades como la atención a estudiantes la cual tiene relación con todas las demás prácticas. Por lo cual, la universidad debe favorecer el ejercicio de las tres funciones con sus once prácticas.

Un elemento esencial para poder realizar todas las funciones anunciadas es el apoyo económico. El objetivo de apoyar las actividades de las universidades es que sean realizadas con mayor facilidad y seguridad para crear un sistema intelectual más sólido y eficiente donde los profesores, investigadores y estudiantes puedan contribuir con sus ideas y aportaciones, esto no dice el capítulo siete.

Los autores explican las actividades de soporte mediante las siguientes acciones: *1)* involucrar la mayor cantidad de actores para que se conviertan en soporte real de la universidad; *2)* fortalecer los valores de la universidad hacia un compromiso con el desarrollo

económico: 3) definir la misión, hacer mejor uso de los recursos y de los enseres de la institución; 4) una adecuada gobernanza, eficiente organización, políticas claras, definición de presupuestos; 5) disponer de capital humano eficiente para el desempeño de las tareas de administración y gestión; 6) disponer de la infraestructura necesaria, salones de clase, laboratorios, conectividad, nuevas tecnologías para el aprendizaje, entre otras.

En el capítulo ocho se establece que las universidades deben adoptar la práctica de la evaluación constante que las lleve a definir expectativas para una institución en permanente cambio. El objetivo general de la evaluación es proporcionar una guía para el mejoramiento de las actividades de educación, investigación y catalizar la innovación con la finalidad de proporcionar las bases para el reconocimiento de los avances. Establecer las expectativas, las cuales deben ser abrazadas por la comunidad universitaria. En las tareas de evaluación, la universidad debe contar con un programa de evaluación integral, de tal forma que con su aplicación le permita establecer las expectativas que involucren a los diferentes actores universitarios: profesores, investigadores, estudiantes, y administrativos. De forma constante se deben realizar ejercicios de meta evaluación, para que por medio de ellos se pueda establecer el avance de los planes de desarrollo, si las expectativas, reconocimientos y recompensas a los actores universitarios son los adecuados y se están instrumentando en forma correcta. El apartado se fortalece con tres casos de estudio.

El capítulo nueve estudia el alineamiento de los participantes hacia una universidad adaptable. Este alineamiento de los socios con la universidad adaptable tiene como propósito asegurar que los resultados y productos de la institución puedan liderar la acción de los actores para el bien de la sociedad, para ello se requiere que los involucrados entiendan las capacidades de la universidad, apoyen sus desarrollos y productos para que puedan ser adecuadamente absorbidos y empleados de manera eficiente.

La universidad adaptable estimula las siguientes prácticas: *a)* todos los participantes deben entender las capacidades y necesidades de la institución para adquirir un compromiso con éstas; *b)* buscar la construcción de nuevas capacidades mediante la transformación constante de la universidad adaptable, y *c)* desarrollo de mecanismos para que estas nuevas capacidades sean entendidas y absorbidas por los actores. La relación establecida con los socios debe ser expresada a varios niveles, en primer lugar, a nivel de la propia comunidad universitaria, después a nivel local con los diferentes sectores de la localidad, y a nivel regional, nacional y supranacional. La universidad debe situarse en esas dimensiones.

El capítulo 10 establece la necesidad de abrazar el cambio en la universidad adaptable, esto es ayudar a la universidad a entender la exigencia y posibilidad de cambios y comprender los elementos que pueden inducir y sostener estos cambios, buscando que se practiquen en forma permanente. La universidad siempre debe tener en perspectiva una situación aspiracional de corto y largo alcance, la cual se busca alcanzar a través de prácticas colegiadas, de liderazgos de la comunidad, demostración de evidencias, evaluaciones

participativas, reconocimiento de impactos, pilotaje de programas, definición y logro de metas intermedias.

La presente obra, sin duda, aporta múltiples pistas para comprender la relación y la importancia que asumen las universidades en el desarrollo económico, manifiesta ideas como la de universidad adaptable y la necesidad de catalizar la innovación para mantenerse en constante cambio. Es una obra que debemos revisar quienes estamos interesados en los estudios de las universidades.

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. 50, N° 198

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2021,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRs.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS BASKERVILLE
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



Estado, regiones y universidades en la movilidad académica y la atracción de profesorado

State, regions and universities in academic mobility

MANUEL PEREIRA-PUGA

Sistemas de información en las universidades Latinoamericanas: su impacto en los rankings internacionales

Information systems in Latin American universities: their impact in international rankings

GABRIELA GERÓN-PIÑÓN, PEDRO SOLANA-GONZÁLEZ, SARA TRIGUEROS-PRECIADO Y DANIEL PÉREZ-GONZÁLEZ

¿Pueden las universidades compatibilizar intereses diversos en torno a propósitos comunes? Un estudio de casos múltiples de universidades chilenas

Can universities reconcile diverse interest around common purposes?

A multiple case study of Chilean universities

MARIO ALARCÓN

Instituciones vs. sujetos. El papel de la universidad pública en la «educación a lo largo de la vida»: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo?

Institutions vs. Individuals. The role of the Public University

in "Lifelong Education": ¿why?, ¿what for?, and ¿how?

JORDI PLANAS Y ADRIÁN DE GARAY

Determinantes del egreso de la Universidad de la República hasta los 25 años. Comparación entre los paneles PISA Uruguay 2003 y 2009

Determinants of the Universidad de la Republica graduate until 25 years.

A comparison between the PISA Uruguay 2003 and 2009 panels

TABARÉ FERNÁNDEZ, SANTIAGO CARDOZO, PABLO EZQUERRA Y ANDRÉS WILKINS

Cyberbullying en posgrado

Cyberbullying in postgraduate experience

MIGUEL ÁNGEL CASILLAS ALVARADO, JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

Evaluación y Prácticas de estudiantes y profesores noveles chilenos en planificación y enseñanza

Assessment in English language teaching and learning: Practices of Chilean

EFL pre-service and novice teachers

TANIA TAGLE OCHOA, CLAUDIO DÍAZ LARENAS, PAOLA ALARCÓN HERNÁNDEZ,

RESEÑA

Las universidades como motores del desarrollo económico

Universities as engines of economic development

SANTOS LÓPEZ-LEYVA

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

