

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

202



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 51, No. 202 abril-junio del 2022, 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

202

RESU





FUNDADA EN 1972

DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PATRICIA A. GARCÍA GUEVARA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

JAVIER MENDOZA ROJAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARÍA JESÚS PÉREZ GARCÍA
EL COLEGIO DE MÉXICO

TANIA HOGLA RODRÍGUEZ MORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

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

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

BRIAN PUSSEY
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

CLAUDIO RAMA
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARIO RUEDA BELTRÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SHEILA SLAUGHTER
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMEÑO Y GARCÍA GRANADOS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

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

DISEÑO EDITORIAL

RUTH EUNICE PÉREZ

DISTRIBUCIÓN

LUIS TOMÁS PIERRE R. · lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

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

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

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

CONTENIDO

Formación ciudadana en universidades de alto desarrollo académico en la Ciudad de México.....	I
<i>Citizenship Education in High Academic Development Universities in Mexico City</i>	
ALEJANDRO SÁNCHEZ VÉLEZ, MARISOL SILVA LAYA	
Ingreso al mercado laboral en condiciones de heterogeneidad de las y los egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México en el 2012 (Movilidad Social y trayectoria ocupacional)	27
<i>Heterogeneous entry into the labor market of graduates of Universidad Nacional Autónoma de México in 2012 (Social Mobility and occupational trajectory)</i>	
ARTURO RAMÍREZ ESCORCIA	
Análisis de emociones en estudiantes de primer ciclo universitario, en el contexto del Covid-19. Un estudio de caso	53
<i>Analysis of emotions in first-year university students, in the context of Covid-19. A case study</i>	
EDUARDO PURAIVAN, MARCELO LEÓN VARGAS, CRISTIAN FERRADA, FABIÁN RIQUELME, TAMARA LASNIBAT GODOY	
Proyectos de innovación social como estrategia para el desarrollo de competencias de estudiantes universitarios.....	69
<i>Social innovation projects as a strategy for the development of competencies of university students</i>	
MIRIAM ALICIA GLEASON RODRÍGUEZ, JULIO ERNESTO RUBIO BARRIOS, JUDITH AURORA RUÍZ GODOY RIVERA, MARTHA LUCÍA VELÁZQUEZ DÍAZ	
Grado de dominio del español de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal	89
<i>Degree of fluency in Spanish of students on admission to the bachelor's degree and its association with school performance and efficiency terminal</i>	
ADRIÁN MARTÍNEZ GONZÁLEZ, ABIGAIL PATRICIA MANZANO PATIÑO, MANUEL GARCÍA MINJARES, CARELI JOHANA HERRERA PENILLA, ENRIQUE RICARDO BUZO CASANOVA Y MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA	
Organización y libertad académica. Implicaciones en la producción y movilización del conocimiento.....	107
<i>Organization and academic freedom. Effects on the creation and mobilization of knowledge</i>	
RICARDO PÉREZ MORA, XÓCHITL YOLANDA CASTAÑEDA BERNAL, BLANCA LIZBETH INGUANZO ARIAS	
Los directivos de las instituciones de educación superior y los cursos masivos abiertos en línea -MOOC-	125
<i>Directors of Higher Education Institutions and Massive Online Open Courses -MOOC-</i>	
MIGUEL CASILLAS ALVARADO, RICARDO MERCADO DEL COLLADO, NANCY JÁCOME ÁVILA	
RESEÑA	
Fantasmas en la universidad	145
<i>Ghosts in college</i>	
MANUEL GIL ANTÓN	

ARTÍCULO

Formación ciudadana en universidades de alto desarrollo académico en la Ciudad de México¹

Citizenship Education in High Academic Development Universities in Mexico City

ALEJANDRO SÁNCHEZ VÉLEZ, MARISOL SILVA LAYA*

*Universidad Iberoamericana

Recibido el 19 de marzo 2021; Aprobado el 18 de mayo del 2022

RESUMEN

A partir de una muestra no representativa de 545 estudiantes (446 de Universidad Nacional Autónoma de México y 99 de Universidad Iberoamericana de Ciudad de México), de tres carreras (Derecho, Administración e Ingeniería), este artículo describe cómo significan la ciudadanía, la percepción de la formación ciudadana en sus instituciones y carreras, y el interés por determinadas prácticas democráticas. Se observaron significados e intereses asociados especialmente a una democracia representativa aunque un fuerte desinterés por temas relacionados con partidos políticos. En las dos universidades se reconoce

¹ Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento de la investigación de la cual hace parte este trabajo, y a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Universidad Iberoamericana Ciudad de México por brindarnos el acceso para realizar las encuestas que permitieron obtener la información analizada en este documento. Agradecemos también de manera especial las contribuciones de Elda García Alarcón para la elaboración de este artículo.

la formación en prácticas democráticas con matices asociados a cada institución.

PALABRAS CLAVE: Formación Ciudadana, Universidades, Estudiantes universitarios, Democracia, Ciudadanía

ABSTRACT From a non-representative sample of 545 students (446 from Universidad Nacional Autónoma de México and 99 from Universidad Iberoamericana in Mexico City), from three careers (Law, Administration and Engineering), this article describes their citizenship meanings, their perception about citizenship education in their institutions and careers, and their interest for certain democratic practices. Results show meanings and interests specially associated to a representative democracy but a strong uninterest for subjects related with political parties. In both universities citizenship education is recognized with tones associated to each institution.

KEYWORDS: Citizenship Education, Universities, University Students, Democracy, Citizenship

INTRODUCCIÓN

La búsqueda por la vivencia de la democracia ha sido un desafío constante en diferentes sociedades que apuntan por este ideal. El papel de las instituciones de educación superior frente a este reto cobra interés en las últimas décadas. En 1998, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO², resaltó la importancia de estas instituciones en la formación de sujetos con aptitudes para llevar a la realidad este régimen político. Así mismo, diversos estudios han señalado la relevancia de la formación ciudadana democrática en la educación superior en la sociedad contemporánea para lograr un mayor bienestar social (Curcio y Camargo, 2012; Beltrán, 2015; Ortega, 2019; Rojas y Sánchez, 2012; Evia, Echeverría, Carrillo, y Quintal, 2017; Sánchez-Vélez, 2019).

La función de la universidad no es solamente la cualificación profesional de estudiantes, sino también la consolidación de habilidades que fomenten su convivencia en sociedad con base en valores humanos (Veugelers y De Groot, 2013). Aunque la formación para el ejercicio de la ciudadanía se encuentra influida por la familia, los pares y

² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

otras instituciones educativas previas a la educación superior, la universidad tiene también un gran potencial como entorno de socialización secundario (Kymlicka, 2001, Berger y Luckmann, 2001; Nussbaum, 2010; Curcio y Camargo, 2012; Sarquis y Solis, 2013). Por ello, es fundamental que cada espacio educativo busque desarrollar el potencial cognitivo y ético correspondiente a sus espacios de acción, todo esto orientado al poder aprender a vivir juntos de la mejor manera posible (Tedesco, Opperti, y Amadio, 2013).

Los objetivos, la orientación y los componentes que configuran la formación ciudadana que pretende desarrollarse como parte de la educación universitaria, asumen distintas definiciones en el marco de los diversos contextos socioeducativos, modelos institucionales y perfiles profesionales. En el caso de México, el panorama actual es de una oferta masificada de instituciones públicas y particulares con calidades variadas (Silva, 2020; Alcántara y Villa, 2014), segmentadas por estratos sociales, que brindan estructuras de oportunidades diferenciadas (Villa, Canales, Hamui y Roqueñí, 2017) y diversas propuestas educativas y perfiles de egreso. El acceso a la educación superior en el país favorece por ello características y valores diferenciados que influyen, entre otros ámbitos, en sus significados, aspiraciones y visiones del futuro deseable como personas, ciudadanas y ciudadanos y profesionales en su campo. Surge de aquí la inquietud sobre cómo se está significando la ciudadanía en estudiantes de universidades de alto desarrollo académico, cómo se percibe la formación ciudadana en ellas, su variación por carreras, y cómo quienes se encuentran culminando sus estudios en estos contextos se interesan por acciones para la ciudadanía democrática.

Este artículo, en el marco del proyecto de investigación “Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales”³, realiza una primera aproximación a la distribución de las aspiraciones o visiones del futuro deseable en torno al ejercicio de ciudadanía de estudiantes en distintos espacios universitarios. Se estudian aquí las opiniones de jóvenes pertenecientes a instituciones universitarias de alto desarrollo académico, dado el supuesto de que estas instituciones apuestan por la formación integral y el mejoramiento en las condiciones de vida de sus estudiantes. El análisis empírico del grado de desarrollo académico se basa en tres ejes: i) las características de los espacios universitarios, ii) los rasgos de su personal académico, y iii) tipo de programas con que cuentan y su calidad (acreditación). Dichos ejes se construyeron con base en 20 indicadores (Villa, Canales y Hamui, 2017). Así, según esta clasificación las instituciones de alto desarrollo académico dan un papel preponderante a la investigación y al intercambio nacional e internacional de conocimientos científicos y tecnológicos, de profesores y de estudiantes; se caracterizan por ofrecer estudios de posgrado, publicar los resultados de sus investigaciones en editoriales de prestigio y por pertenecer y formar redes en todas las áreas de conocimiento.

³ Proyecto interinstitucional de ciencia básica, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (286935) y coordinado por la Dra. Lorenza Villa Lever del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

FORMACIÓN PARA LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Varias investigaciones han indagado sobre la formación ciudadana en la educación superior (McCowan, 2012; González-Rivero, 2018; González-Rivero, 2019; Ospina, 2015; Holguín, Penilla, Chaverra y Arango, 2019; Ortega, 2019). Entre las inquietudes que se plantean se encuentra la pertinencia de los recursos académicos frente a la formación ciudadana, el interés del estudiantado en ella, los espacios universitarios para las prácticas ciudadanas y la interiorización de este tipo de formación. También, resulta preocupante el reconocimiento de una presión externa e interna en las instituciones de educación superior para restar atención a las humanidades, centrarse en el ámbito tecnológico y priorizar el criterio de rentabilidad (De Sousa-Santos, 2007; Nussbaum 2010; Vallaey 2014; Beltrán 2015; y Friz 2018). Según Evia, Echeverría, Carrillo, y Quintal (2017), el cuestionamiento actual de las instituciones de educación superior es ¿para qué tipo de ciudadanía se está formando?

La UNESCO (2015) ha planteado interrogantes sobre los objetivos de la educación para la ciudadanía ante el contexto social actual, y sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje en este sentido. Si bien la ciudadanía se ha visto especialmente relacionada con la pertenencia a un Estado-Nación, la globalización pone en tela de juicio esta noción (Cortina, 2003). Así se habla de una transformación hacia una ciudadanía que va más allá de las naciones, una ciudadanía mundial. Según Nussbaum, Martha, (2010) este nuevo contexto requiere que las personas puedan analizar cómo se interconectan situaciones a nivel global y a cuestionar las consecuencias que generan decisiones que se toman en diferentes partes del mundo. La mayor posibilidad de interacción entre personas de múltiples culturas genera una necesidad del fortalecimiento de aptitudes que permitan el reconocimiento, la empatía y el diálogo con distintas cosmovisiones.

El análisis de Rosanvallon, Pierre, (2007) sobre la evolución de la concepción de democracia resulta iluminador para entender las expresiones de ciudadanía asociadas. La idea de democracia fundada a partir de la modernidad, inicialmente cimentada en lo institucional, ha tenido transformaciones. Se ha dado un cambio desde la idea de democracia representativa, donde se confiaba el ideal de un poder social directo –y donde el procedimiento de las elecciones cobraba un papel fundamental que llegó a encarnar el principio mismo de la democracia (Dahl, 1989)– hacia un proceso permanente de expresión y reacción ciudadana, según la modalidad contrademocrática de control, veto y juicio. En este proceso de transformación de la democracia, a partir de los años 60's y 70's la democracia representativa fue dando paso a una de tipo participativa, referencia de movimientos sociales que reivindicaron un nuevo reparto de poderes. El deterioro de instituciones y partidos llevó a un aumento de peso de los ciudadanos. Esta democracia

se reflejó en la sociedad civil a través de la expresión directa de sus requerimientos, la descentralización de poderes y la muestra de una ciudadanía más activa.

Más allá de esta transformación inicial, Rosanvallon da cuenta de nuevas experiencias de participación ciudadana que han surgido en años recientes y que no pueden ser catalogadas dentro de la tradicional democracia representativa ni participativa. Esta concepción podría además relacionarse con el contexto planteado por la globalización. Algunos autores han hablado de un desencanto de la democracia (Sermeño, 2006) que incluye una desconfianza hacia las instituciones y también entre las personas (Cuna, 2012). Sin embargo, Rosanvallon sugiere que la vitalidad ciudadana ha mostrado otras manifestaciones informales o de carácter individual. De esta manera, el mantenerse informado por medio de la lectura de diarios, el seguimiento a programas de tipo político en los diferentes medios de comunicación, la realización de debates cotidianos sobre política con personas cercanas, el interés por información política en internet, o el interés por aportar a organizaciones sociales, son catalogadas como una “Implicación ciudadana difusa” (Rosanvallon, 2007, p.279), que entrarían dentro de una democracia de interacción. Según este autor, el acceso a más información lleva a las y los ciudadanos a exigir la justificación de acciones del poder, y funcionar como testigos con atención y preocupación, poniendo a prueba al poder, y tomando una posición como pueblo requerido para validar o impugnar decisiones. En este sentido puede haber una implicación de todas las personas y una exigencia por una representación permanente.

En este orden de ideas, diferentes propuestas han intentado definir qué componentes son esenciales para la formación ciudadana democrática. Ochman y Cantú (2013), con base en un análisis integral de diferentes propuestas de ciudadanía, establecen como esenciales algunas competencias que coinciden con las de autores como Kymlicka, Will, (2001), Herrera, Martha, (2006), Nussbaum, Martha (2010), González-Aguilar, Fernando (2012), García-Reyes, Jesús (2012) y Zambrano, Fernández, Rivera y Zapata, (2014). Al seguir las democracias analizadas por Rosanvallon (2007), podrían clasificarse las competencias mediante una asociación con la representativa, participativa y de interacción. Para la democracia representativa es fundamental la comprensión de la democracia como sistema de gobierno; y el desarrollo de un espíritu de participación democrática básico dentro de lo cual está el ejercicio del voto y el respeto y valoración de la legalidad. Además, como competencia cognitiva, es fundamental el desarrollo de un pensamiento crítico que permita distinguir entre lo falso y lo verdadero, lo justo y lo injusto. Por otro lado, para la democracia participativa se requieren competencias como el desarrollo de una responsabilidad social, basada en la búsqueda del bien común o de justicia. En este ámbito, toma especial importancia el desarrollo de la capacidad para exigir derechos y una posición activa frente a las circunstancias que inciden en el bienestar de la sociedad. Para esto se hace fundamental el desarrollo de habilidades como la empatía y la consideración

de las consecuencias de los propios actos. Finalmente, relacionada con una democracia de interacción, se hace fundamental el entender y respetar la diversidad ante la pluralidad de identidades, más hoy en día ante un reconocido y creciente escenario multicultural en las diferentes naciones. Otra competencia esencial es el aprender a manejar y resolver conflictos a través del diálogo con la diferencia y la autorregulación de las emociones; así como velar por el ejercicio democrático de la autoridad y el control ciudadano del poder. Aunque son variadas las prácticas que se consideran fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía democrática, es posible observar que más allá de la formación para saber elegir representantes, hay acuerdos en la importancia de la corresponsabilidad en la ciudadanía, no solo para velar por derechos sino también para participar de manera activa en el bienestar social democrático.

METODOLOGÍA

El estudio presenta el análisis comparativo de las aspiraciones de futuro en torno al ejercicio de la ciudadanía entre estudiantes universitarios de dos universidades de alto desarrollo académico, una pública y una privada, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA). La selección de este tipo de universidades se hizo con el fin de observar si existe alguna diferencia relacionada con la composición sociodemográfica de su población. La UNAM es una institución pública y pluriclasista donde conviven personas de múltiples niveles socioeconómicos y una amplia diversidad cultural, mientras que la UIA es una universidad privada de élite que se caracteriza por tener una alta concentración de su población estudiantil en un nivel socioeconómico alto.

Se aplicó una encuesta a una muestra no probabilística intencional de estudiantes de tres programas de pregrado (Administración, Derecho e Ingeniería) de los últimos años, con el propósito de asegurar vivencias universitarias prolongadas. La elección de estos programas se realizó por ser tres de las carreras más demandadas según datos de ANUIES en 2016; y por pertenecer a áreas de conocimiento distintas: Sociales, Económico-Administrativas e Ingenierías. La muestra fue de 545 estudiantes -446 de UNAM y 99 de la UIA⁴- (ver tabla 1), el 98% no supera los 29 años.

Se analizan las respuestas a tres preguntas. La primera de ellas es: Para usted, ¿qué significa ser ciudadano? que presentaba 10 opciones de respuesta, de las cuales podían seleccionarse hasta tres, sin importar el orden de la selección. La segunda pregunta es ¿Cuáles de las siguientes prácticas fomenta su universidad?, en la cual también era posible señalar múltiples opciones de respuesta, desprendidas de la literatura especializada. Es importante resaltar que esta corresponde a una pregunta de percepción, donde el

⁴ Se excluyeron previamente dos cuestionarios de la UNAM y cuatro de la UIA, debido a inconsistencias en las respuestas.

Tabla 1
Distribución de la muestra

Sexo	UNAM				UIA			
	ADM	DER	ING	Total Universidad	ADM	DER	ING	Total Universidad
Mujeres	143 (65.9%)	56 (62.2%)	21 (15.1%)	220 (49.3%)	12 (40%)	20 (38.5%)	6 (35.3%)	38 (38.4%)
Hombres	72 (33.2%)	34 (37.8%)	116 (83.5%)	222 (49.8%)	18 (60%)	32 (61.5%)	11 (64.7%)	61 (61.6%)
No Especificado	2 (0.9%)	0	2 (1.4%)	4 (0.9%)	0	0	0	0
Total por Carrera	217 (100%)	90 (100%)	139 (100%)	446 (100%)	30 (100%)	52 (100%)	17 (100%)	99 (100%)

estudiantado da cuenta de su contexto con base en sus propias experiencias. La tercera pregunta es ¿En qué medida se interesa usted por...? Esta podía ser respondida con una de cuatro opciones –mucho, algo, poco y nada-. De esta manera, los niveles de interés se asocian con una mayor aspiración a que las prácticas indagadas sean ejecutadas ante un futuro posible.

Los casos estudiados

La UNAM y la UIA son instituciones de alto desarrollo académico, pero distintas en su tipo de financiamiento y en su tamaño, así como en sus propuestas educativas. La primera es una universidad pública, autónoma y laica, fundada en 1910, con una matrícula en licenciatura de 217,808 en 129 carreras, que atiende un cuerpo académico de tiempo de 12,438 profesoras y profesores en 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 9 escuelas nacionales (UNAM, *s/f*). La UIA es una institución privada, fundada en el año 1943, sin fines de lucro y de inspiración religiosa, confiada a la Compañía de Jesús. Cuenta con 10,610 estudiantes de licenciatura en 36 programas y un total de 414 profesoras y profesores de tiempo en su campus Ciudad de México (IBERO, *s/f*). La UNAM, que es la universidad más grande de México, se define como un espacio de libertades donde se practican el respeto, la tolerancia y el diálogo de manera cotidiana, que se enriquece con la pluralidad de ideas y el pensamiento crítico. Esta institución, de vocación humanística, declara estar al servicio del país y de la humanidad y tener como propósito formar profesionistas útiles a la sociedad. La UIA, por su parte, también se sustenta en una filosofía humanista que si bien parte de una visión cristiana del mundo, su modelo se traduce en características y valores laicos, lo cual se refleja en la misión de “contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de

gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes”.

Como puede observarse en el ideario de ambas instituciones, estas dicen orientarse al bienestar social y señalan su compromiso con valores comunes como la libertad, aunque con distintos matices. La forma en que esta declaración general de principios se realiza efectivamente en la educación universitaria, particularmente en el ámbito de formación ciudadana, se intenta reconocer en las muestras analizadas.

RESULTADOS

Significado de ser ciudadana o ciudadano

La primera pregunta que aquí se retoma es *Para usted, ¿qué significa ser ciudadano?* Los resultados en la Tabla 2 muestran la distribución de las respuestas obtenidas. Las opciones de respuesta se presentan agrupadas de acuerdo con las concepciones de democracia analizadas por Rosanvallon (2007), al que están más asociadas.

Significados vinculados con la democracia representativa

En una lectura por universidad, destaca que el orden de afinidad de los distintos significados en ambas instituciones es el mismo. Las definiciones con más altas tasas de identificación pertenecen todas a la categoría de democracia representativa. *Participar en las elecciones y en consultas ciudadanas, votar, ser votado, participar como funcionario de casilla, etc.* es el significado con el que más estudiantes definen la ciudadanía (65.5% UNAM vs. 77.8% UIA), seguido de cerca por *Respetar las leyes* (66.4% UNAM vs. 57.9% UIA). Es importante destacar que, si bien muchos y muchas estudiantes asocian la ciudadanía con el respeto de las leyes, son más quienes relacionan este concepto con las elecciones, es decir, con una definición mínima de democracia –realización de elecciones libres con alguna periodicidad, según Dahl–.

En la comparación entre carreras, se observa que Derecho en la UNAM tiene el porcentaje más alto en *Tener la mayoría de edad* (21.1% frente a 5.5% en Administración, 4.3% en Ingeniería en la UNAM y 5.9% en Ingeniería, 5.8% en Derecho y 0% en Administración en la UIA). Por otro lado, destaca que en los otros significados vinculados con la democracia representativa, es también Derecho, pero ahora de la UIA, el programa con los porcentajes más altos: *Participar en las elecciones y en consultas ciudadanas, votar, ser votado, participar como funcionario de casilla, etc.* (84.6% frente a 80% en Administración y 52.9% en Ingeniería en la UIA, y 76.7% en Derecho, 67.3% en Administración y 55.4%

Tabla 2
Significados de ciudadanía para estudiantes de la UNAM y la UIA por sexo y carrera (porcentaje)

Tipo de democracia	Significado de ser ciudadana o ciudadano	UNAM						UIA					
		Total	Sexo		Carrera			Total	Sexo		Carrera		
			M	H	ADM	DER	ING		M	H	ADM	DER	ING
Democracia representativa	Participar en las elecciones y en consultas ciudadanas, votar, ser votado, participar como funcionario de casilla, etc.	65.5	69.5	61.7	67.3	76.7	55.4	77.8	92.1	68.9	80.0	84.6	52.9
	Respetar las leyes	66.4	62.3	70.7	66.8	65.6	66.2	62.6	57.9	65.6	56.7	63.5	70.6
	Pagar impuestos	14.3	13.6	14.9	17.5	6.7	14.4	21.2	26.3	18.0	10.0	26.9	23.5
	Tener la mayoría de edad	8.3	10.5	6.3	5.5	21.1	4.3	4.0	0.0	6.6	0.0	5.8	5.9
Democracia participativa	Tener derecho a la salud, la educación, la vivienda, etc.	47.3	48.6	46.4	46.1	43.3	51.8	54.5	52.6	55.7	60.0	48.1	64.7
	Realizar actividades comunitarias	9.9	10.5	9.0	11.5	4.4	10.8	7.1	5.3	8.2	16.7	1.9	5.9
	Realizar activismo (manifestaciones, huelgas, ciberactivismo, etc.)	0.9	1.4	0.5	0.9	1.1	0.7	1.0	0.0	1.6	0.0	1.9	0.0
	Pertener a un partido político	0.9	0.9	0.9	1.4	1.1	0	0	0	0	0	0	0
Democracia de interacción	Ejercer mi derecho a vivir como me gusta	33.0	26.8	38.3	31.3	28.9	38.1	35.4	23.7	42.6	60.0	21.2	35.3
	Estar informado del acontecer nacional	35.0	37.3	33.3	38.2	38.9	27.3	23.2	28.9	19.7	10.0	30.8	23.5

en Ingeniería en la UNAM) y *Pagar impuestos* (26.9% frente a 23.5% en Ingeniería y 10% en Administración en la UIA, y 17.5% en Administración, 14.4% en Ingeniería y 6.7% en Derecho en la UNAM).

Con respecto a la distribución de respuestas por sexo, se observa que tanto hombres como mujeres en ambas instituciones eligieron mayormente significados de la democracia representativa. Sin embargo, son más las mujeres que vinculan la ciudadanía con la participación en elecciones (69.5% vs. 61.7% en la UNAM y 92.1% vs. 68.9% en la UIA), mientras que son más los hombres que las mujeres, de las dos universidades, quienes definen ciudadanía como respeto a las leyes (70.7% vs. 62.3% en la UNAM y 65.6% vs. 57.9% en la UIA).

Significados vinculados con la democracia participativa

En ambas universidades, alrededor de la mitad del estudiantado encuestado identificó el *Tener derecho a la salud, la educación, la vivienda, etc.* con la esencia de la ciudadanía, aunque con algunos puntos porcentuales más en la UIA que en la UNAM (54.5% vs 47.3%). Sin embargo, en el resto de los rasgos que se corresponden con una noción participativa de la democracia, precisamente aquellos explícitamente vinculados con un ejercicio activo de esta condición política, se encontró muy poca afinidad. Esta distribución hace de la participación, la dimensión de la democracia más alejada de la forma en que las y los jóvenes conciben la ciudadanía. En ambas universidades las tasas de respuesta fueron bajas en *Realizar actividades comunitarias* (9.9% UNAM vs 7.1% UIA), en *Realizar activismo (manifestaciones, huelgas, ciberactivismo, etc.)* (0.9% UNAM vs 1% UIA), y aún ligeramente más en *Pertenecer a un partido político* (0.9% UNAM vs 0% UIA).

En la opción de involucramiento con comunidades, llama la atención que las carreras donde menos estudiantes identifican un vínculo con la categoría política revisada son las de Derecho, en ambas instituciones (4.4% en la UNAM frente a 11.5% en Administración y 10.8% en Ingeniería; 1.9% en Derecho en la UIA frente a 16.7% en Administración y 5.9% en Ingeniería).

Respecto al comportamiento de las respuestas por sexo, solo puede apuntarse que son más las mujeres que los hombres en la UNAM quienes resaltan la relevancia de la dimensión participativa en general en el significado de ciudadanía, mientras que en la UIA la tendencia es opuesta.

Significados vinculados con la democracia de interacción

Resulta llamativo que los significados del tipo de democracia de interacción sean más reconocidos como vinculados a la ciudadanía que la mayoría de aquellos en la democracia participativa; es decir, que prácticas políticas más bien difusas como *Estar informado del acontecer nacional* (35% UNAM ; 23.2% UIA) y *Ejercer mi derecho a vivir como me gusta* (33% UNAM; 35.4%), están más extendidas en el imaginario de la propia condición política que *Realizar actividades comunitarias*, *Realizar activismo* e incluso *Pertenecer a un partido político*.

Al mirar las respuestas por carreras, se tiene que, en general, los dos programas de Derecho tienen los porcentajes más altos de identificación de los significados relacionados con la democracia de interacción. Por ejemplo, Derecho en la UNAM tiene el porcentaje más alto en *Estar informado del acontecer nacional* (38.9% frente a 38.2% en Administración, 27.3% en Ingeniería en la UNAM, y 30.8% en Derecho, 23.5% en Ingeniería y 10% en Administración en la UIA).

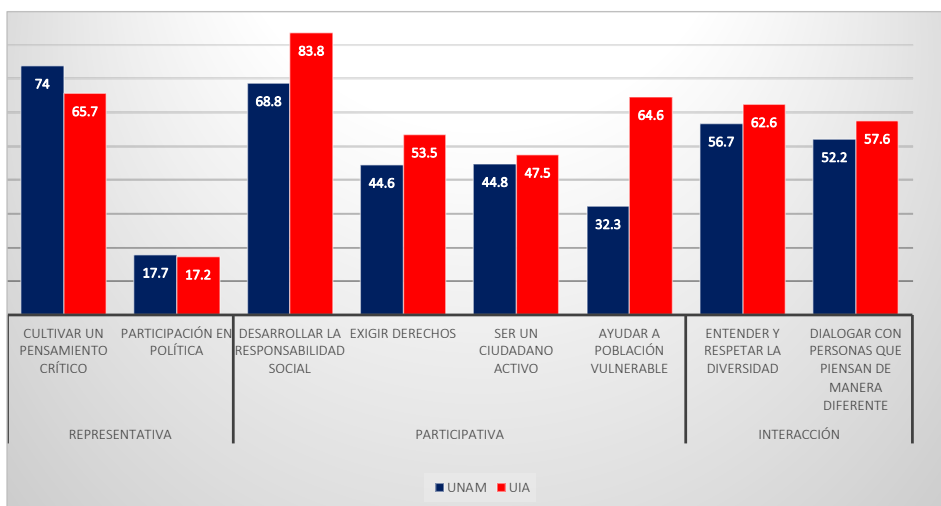
Los resultados por sexo permiten reconocer que, son más los hombres que las mujeres quienes seleccionaron la opción *Ejercer mi derecho a vivir como me gusta* (38.3% vs. 26.8% en la UNAM y 42.6% vs. 23.7% en la UIA). Por su parte, las mujeres consideraron que hay una relación más íntima entre la ciudadanía y el *Estar informado del acontecer actual* (37.3% vs. 33.3% en la UNAM y 28.9% vs. 19.7% en la UIA).

En general, se encontró que hay una tendencia consistente en el orden en que las y los estudiantes relacionan los tres tipos de democracia con ser ciudadana o ciudadano. No resulta sorprendente que los porcentajes más altos se encuentren en significados de democracia representativa pues se trata de la definición formal que se promueve desde las instituciones estatales. Sin embargo, sí llama la atención la baja tasa de respuesta en la mayoría de las opciones de democracia participativa y la diferencia con respecto a las de democracia de interacción, que fue la segunda categoría más cercana al significado de la ciudadanía. En la comparación entre carreras se encuentran pocos matices, con la excepción de los programas de Derecho en la UNAM y en la UIA, que sobresalen con la mayor cantidad de estudiantes afirmando que el significado de ciudadanía está más vinculado con la democracia representativa y la de interacción, pero mucho menos de acuerdo que el resto de las carreras, acerca de la democracia participativa. En la comparación entre mujeres y hombres, se observaron pocas diferencias destacadas: las primeras tuvieron porcentajes más altos en democracia participativa en la UNAM, y en *Estar informado del acontecer actual*, en ambas universidades, mientras que los segundos los tuvieron en *Respetar las leyes* y en *Ejercer mi derecho a vivir como me gusta*.

Prácticas universitarias de formación ciudadana

De manera general, al analizar la percepción de las y los estudiantes encuestados, la UIA presenta tasas de respuesta afirmativa más altas que la UNAM en la mayoría de los ámbitos de formación ciudadana (ver gráfica 1). La excepción más importante es *Cultivar un pensamiento crítico*, con una diferencia de 8.3 puntos porcentuales a favor de la UNAM. *Desarrollar la responsabilidad social -clave en la democracia participativa-* y *Cultivar un pensamiento crítico -estratégica en la representativa-* son las prácticas que presentan las tasas más altas. Por el contrario, las y los estudiantes consideran que la *Participación en política*, (17.7% en la UNAM y 17.2% en la UIA) es una práctica inusual. Por otro lado, la brecha más amplia en la tasa de respuestas se observa en el ítem *Ayudar a población vulnerable*, que es la tercera opción más frecuente en la UIA (64.6%), y la séptima en la UNAM (32.3%).

Al analizar los resultados por carrera (ver gráfica 2), en Derecho se destaca *Exigir derechos* (UNAM 76.7% y UIA 67,3%) muy asociada a la naturaleza de la profesión; mientras que en Ingeniería el *Cultivo del Pensamiento crítico* (UNAM 72.7% UIA 94.1%); y en



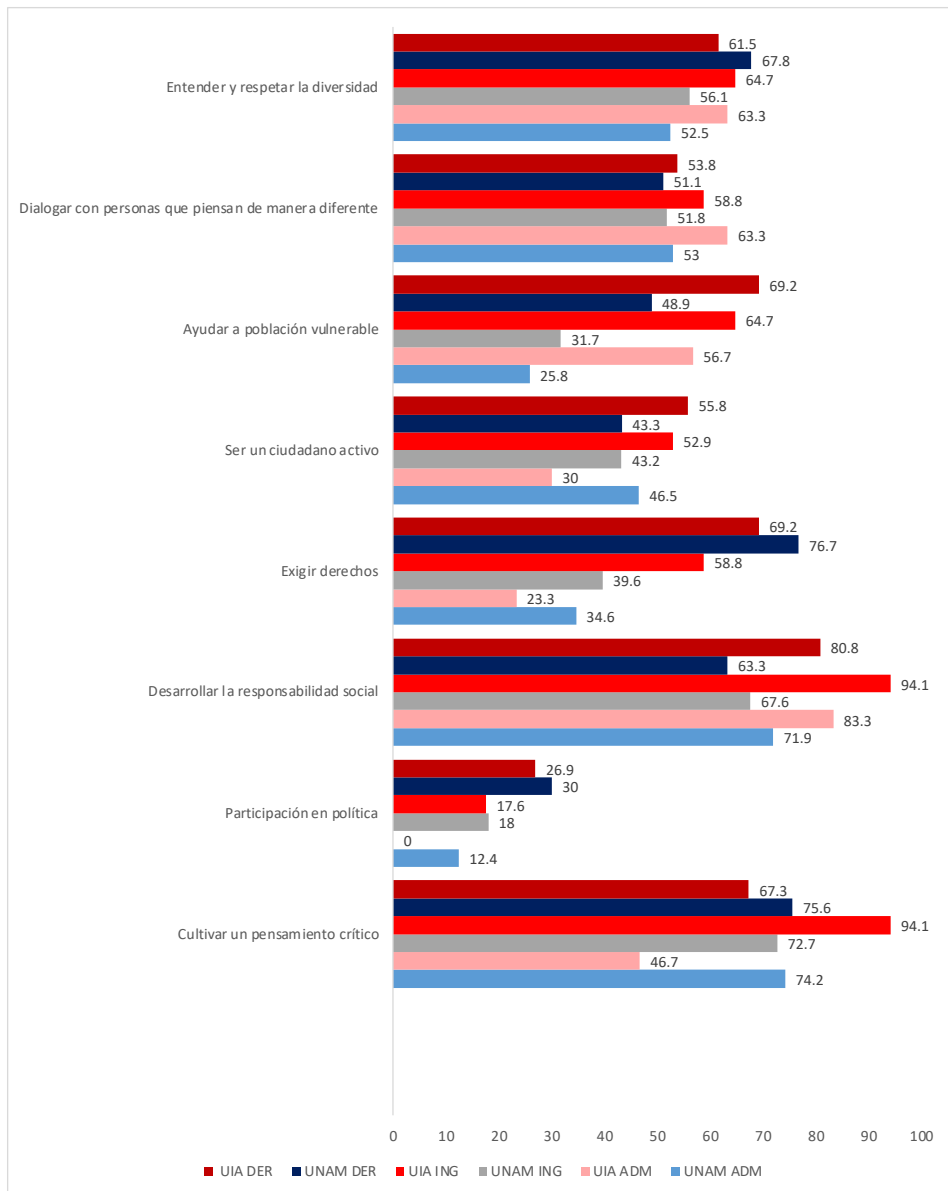
Gráfica 1. Tasas de respuesta afirmativa para la pregunta ¿Cuáles de las siguientes prácticas fomenta su universidad?

Administración *Dialogar con personas que piensan de manera diferente* (UNAM 53% y UIA 63.3%). Las diferencias porcentuales entre las tres carreras parecen indicar que dentro de las instituciones cada programa fomenta de maneras distintas la formación ciudadana. Por otro lado, aquellas prácticas que se consideran son fomentadas por las instituciones de manera más uniforme en las tres carreras son: en la UNAM *Cultivar un pensamiento crítico* y *Ser un ciudadano activo*; y en la UIA, *Entender y respetar la diversidad*. Prácticas enfatizadas en sus respectivos idearios.

Democracia representativa

Como se mencionó, *Cultivar un pensamiento crítico* exhibe tasas muy altas (75% en la UNAM y 65.7 en la UIA). Constituye una capacidad necesaria para realizar un voto con criterio y comprender la funcionalidad del cumplimiento de leyes y reglas, así como base de otras prácticas incluidas en todas las expresiones democráticas. Por el contrario, el fomento a la *Participación en política* es muy poco percibido y se comporta de manera similar en ambas universidades (17.7% en la UNAM y 17.2% en la UIA). No obstante, conviene precisar que esta práctica presenta una frecuencia que no es despreciable en Derecho en la UNAM (30%). Llama la atención también que *Cultivar un pensamiento crítico* exhibe un descenso en Administración de la UIA que bordea la mitad de la muestra.

Una de las preocupaciones de Nussbaum (2010) hace referencia al descuido al fomento del pensamiento crítico, especialmente en carreras no ligadas a las humanidades. En este sentido, es posible observar que Administración de la UIA podría estar descuidando



Gráfica 2. Percepción de la formación ciudadana según las carreras

este aspecto, pero en el resto de carreras se percibe una tendencia favorable a cultivarla. Por otro lado, aunque la participación en política podría ser entendida de manera amplia y ambigua, su bajo porcentaje de percepción de fomento puede relacionarse con las dificultades prácticas para la configuración de la democracia que advierte Sermeño (2006).

Será necesario corroborar esta inferencia en las entrevistas cualitativas de la segunda parte de esta investigación.

Democracia participativa

La distribución de respuestas revela que ambas instituciones presentan una tendencia similar en el ordenamiento de la percepción del fomento de estas prácticas, aunque la UIA se posiciona con tasas más altas en todas ellas. Así se destacan diferencias amplias en *Ayudar a población vulnerable* (32.3 puntos) y *Desarrollar la responsabilidad social* (15 puntos).

En Derecho se destaca que una práctica asociada a la naturaleza de la profesión como es *Exigir Derechos* registra tasas muy altas en ambas universidades (UNAM, 76.7%; UIA 67.3%). Por otro lado, llama la atención que *Ayudar a población vulnerable* es percibida como menos fomentada en Administración e ingeniería de la UNAM, a diferencia de las demás carreras y con contrastes altos entre las mismas carreras en las dos universidades. También es posible observar que en las tres carreras se destaca el fomento a *Desarrollar una responsabilidad social* con muy altas tasas. De esta manera, es posible ver que, en sintonía con las orientaciones de la UNESCO (1998), hay una sensibilidad en la educación universitaria por la búsqueda del bienestar social.

Democracia de interacción

Dentro de la democracia de interacción vale la pena detenerse en el fomento a *Entender y respetar la diversidad* y *Dialogar con personas que piensan de manera diferente* como parte de aprender a vivir en democracia. En estos aspectos se mantiene la UIA por encima de la UNAM, aunque las tasas son muy parecidas con una diferencia de 5.9 y 5.4 puntos porcentuales respectivamente. Así se abre el camino para una mejor convivencia ante un mundo globalizado y multicultural. Para Administración es posible observar que estas prácticas se encuentran dentro de las percibidas como más fomentadas, en comparación con otras carreras, lo cual puede estar relacionado con los retos profesionales que prevén enfrentar sus egresados y egresadas al establecer sus negocios.

Las percepciones de las muestras de estudiantes sobre las prácticas de formación ciudadana desarrolladas en su educación, dan cuenta de manera notable de que la mayoría en ambas instituciones reconoce que efectivamente se fomentan diversos elementos de una formación ciudadana, aunque hay algunas diferencias entre las universidades.

Interés por prácticas democráticas en universidades de alto desarrollo académico

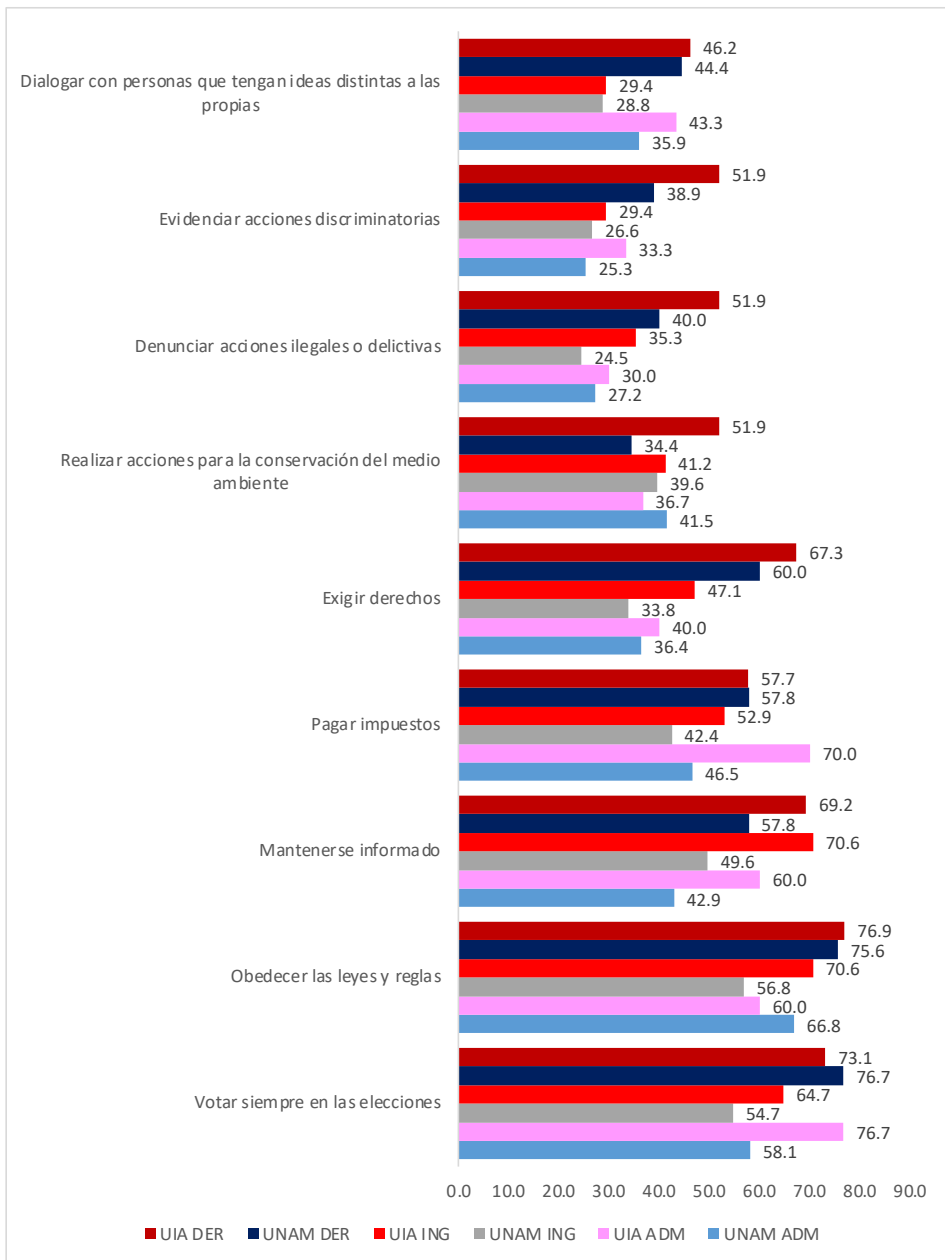
Esta pregunta pretendió explorar las aspiraciones del estudiantado encuestado por ejercer la ciudadanía ante un futuro posible. La tabla 3 muestra la asociación de estas aspiraciones

con un tipo de democracia particular. Lo primero que salta a la vista es que de las 14 prácticas indagadas las dos que concitan mayor interés en ambas universidades están asociadas con la democracia representativa (*Votar siempre en las elecciones y Obedecer las leyes y reglas*); le siguen una inherente a la democracia de interacción (*Mantenerse informado*) y, en cuarto lugar, una de carácter participativo (*Exigir derechos*). Se confirma lo observado en la pregunta por el significado de ciudadanía que descansa en el imaginario de la democracia representativa.

Tabla 3 Interés por prácticas ciudadanas por tipo de Democracia

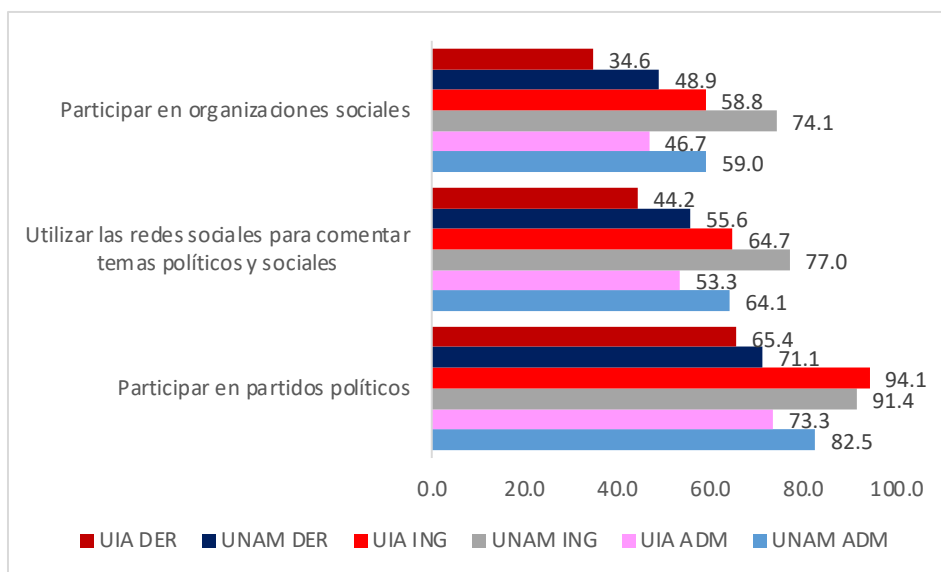
Democracia	Práctica	Universidad	Mucho	Algo	Poco-nada
Representativa	Votar siempre en las elecciones	UNAM	60.8	31.8	7.4
		UIA	72.7	16.2	10.1
	Pagar impuestos	UNAM	65.5	30.5	4.1
		UIA	70.7	25.3	3
	Obedecer las leyes y reglas	UNAM	47.5	35.7	16.6
		UIA	60.6	25.3	13.1
Participativa	Participar en organizaciones sociales	UNAM	9.4	28.7	61.7
		UIA	27.3	29.3	42.4
	Participar en partidos políticos	UNAM	6.5	10.1	83
		UIA	12.1	14.1	72.7
	Acciones para preservar el medio ambiente	UNAM	39.5	40.4	19.9
		UIA	45.5	33.3	20.2
	Ayudar a gente que vive en condiciones precarias	UNAM	20.9	34.5	44.2
		UIA	32.3	42.4	24.2
	Evidenciar acciones discriminatorias	UNAM	28.5	31.8	39.4
		UIA	42.4	35.4	21.3
	Denunciar acciones ilegales o delictivas	UNAM	28.9	35.7	35
		UIA	42.4	28.3	26.3
	Exigir derechos	UNAM	40.4	38.3	20.8
		UIA	55.6	32.3	11.1
De interacción	Mantenerse informado	UNAM	48	42.2	9.4
		UIA	66.7	28.3	4
	Dialogar con personas que tengan ideas distintas a las propias	UNAM	35.4	36.3	27.8
		UIA	42.4	35.4	21.2
	Vigilar a los gobernantes y exigir que cumplan	UNAM	17.9	32.1	48.8
		UIA	39.4	26.3	33.3
	Utilizar las redes sociales para comentar temas políticos y sociales	UNAM	13.5	19.7	66.4
		UIA	22.2	26.3	50.5

Resulta notorio que la carrera de Derecho en ambas universidades, con pocas excepciones, exhibe mayores tasas de estudiantes con mucho interés en la mayoría de prácticas de ciudadanía democrática (ver gráfica 3).



Gráfica 3 Mucho interés por prácticas de ciudadanía según las carreras

También sobresale que *Obedecer las leyes y reglas* ocupa el primer lugar en todas las carreras de la UNAM (Derecho 75.6%; Administración 66.8%; Ingeniería 56.8%); mientras que en la UIA coincide esta situación para Derecho (76,9%) e Ingeniería (70,6%).



Gráfica 4 Poco-Nada de interés por prácticas de ciudadanía según las profesiones

Sin embargo, en Administración el primer lugar lo ocupa *Votar siempre en las elecciones* con un 76,7%.

También se observan tasas más altas de estudiantes en cada carrera, con poco-nada interés en mayor número de prácticas en la UNAM que en la UIA. Al analizar las tres prácticas con las tasas más altas de escaso interés en cada carrera de las dos universidades (ver gráfica 4), hay consenso en posicionar en último lugar de interés el *Participar en partidos políticos*; le antecede *utilizar las redes sociales para comentar temas políticos y sociales*; y en antepenúltimo lugar está *participar en organizaciones sociales*. El rechazo a participar en partidos y organizaciones llama la atención que coincide con la baja percepción que hubo sobre el fomento a la participación en política en las dos universidades (primera pregunta) que guarda relación con este desinterés. Más allá de este aspecto, cuestiona el poco entusiasmo manifestado por el estudiantado hacia las nuevas expresiones de democracia comentadas por Rosanvallon (2007), como lo es *comentar temas políticos en las redes sociales*, siendo este uno de los mecanismos abiertos a igualar el derecho a la libre expresión y permitir la discusión con las diferencias.

Democracia representativa

Como hemos advertido, en las prácticas inherentes a la democracia representativa, se constata una estrecha relación entre el significado de ciudadanía prevaleciente y la aspiración predominante de *Votar siempre en las elecciones* y *Obedecer las leyes y reglas* cuyas frecuencias

son altas y muy parecidas en cada universidad. Derecho es la carrera con comportamientos más similares, con una mayoría de la muestra de estudiantes con mucho interés por estas prácticas. Administración de la UIA sobresale por el alto interés del 70% de sus estudiantes en el *pago de impuestos* en comparación del 46.5% de la UNAM. Estos resultados se sincronizan con los significados de ciudadanía prevalecientes entre el estudiantado.

Democracia participativa

La tasa más alta de mucho interés para estas prácticas, corresponde a la muestra de la UIA por *Exigir Derechos* (55.6%) con una diferencia porcentual llamativa frente a la UNAM, de 15.2 puntos. Esta aspiración es más notable en la carrera de Derecho lo cual se relaciona con la naturaleza de la profesión.

Es posible observar un mayor interés de estudiantes por *ayudar a gente que vive en condiciones precarias* en la UIA (32.3%). Sin embargo, para ser una práctica que se percibe como fuertemente fomentada en esta universidad el interés no es tan alto. Así también llama la atención un 44.2% de estudiantes de la UNAM que dice interesarse poco-nada por esta acción. Por otro lado, resalta que hay un mayor interés por realizar acciones para la conservación del medio ambiente que por la ayuda a personas con necesidades (45.5% UIA y 39.5 % UNAM).

En el rango de frecuencias intermedias en torno a mucho interés en algunas de estas prácticas, llama la atención las distancias observadas entre el estudiantado de ambas universidades. Además de los mencionados renglones arriba, destaca *Evidenciar acciones discriminatorias* (42.4% UIA y 28.5% UNAM) y *Denunciar acciones ilegales o delictivas* (42.4% UIA y 28.9% UNAM).

Por otro lado, además del escaso interés ya reseñado por *Participar en partidos políticos*, también hay un desinterés marcado por *Participar en organizaciones sociales*, especialmente en los y las de la UNAM con 61.7%. Este rechazo a participar en partidos y organizaciones guarda relación con la baja percepción que hubo sobre el fomento a la participación en política en ambas universidades, así como con la poca relación percibida con el significado de ciudadanía.

Al diferenciar por carrera, las muestras de Ingenierías presentan más tasas altas de poco-nada de interés por prácticas asociadas a este tipo de democracia. Lo más notable es el desinterés por *Participar en partidos políticos* (UNAM 91.4%, UIA 94.1%).

Democracia de interacción

En torno las prácticas de democracia de interacción, nuevamente se destaca un mayor interés por parte de las y los estudiantes encuestados de la UIA que de la UNAM. La práctica que más importa es *Mantenerse informados* en la UIA con 66.7% y en la UNAM 48%, como

ya se mencionó. Por carreras, esta práctica concita un mayor interés entre el estudiantado de Ingeniería y de Derecho en la UIA.

El segundo lugar de interés dentro de estas prácticas lo ocupa *Dialogar con personas que tengan ideas distintas a las propias* (UIA 42.4% y UNAM 35.4%), que es una aspiración preponderante para quienes estudian derecho y administración, aunque está en menor medida. En tercer lugar, hallamos *Vigilar a los gobernantes y exigir que cumplan*, con una amplia diferencia entre la UIA (39.4%) y la UNAM (17.9%).

En síntesis, se observó en la muestra general la prevalencia de interés por las prácticas de democracia representativa, aunque no son despreciables las tasas de mucho interés reportadas para algunas prácticas de interacción y participación. Por universidades fue notable que existen tasas más altas de estudiantes con mucho interés en un mayor número de prácticas de ciudadanía democrática en la UIA que en la UNAM. Llama la atención la diferencia de las tasas entre carreras de una misma universidad. Es posible afirmar que en cada carrera hubo muy alto interés por prácticas ligadas a cada profesión: *Pagar impuestos* cobra un especial interés para Administración y *Exigir Derechos* para Derecho. Por otro lado, *Mantenerse informado* resulta de interés para Ingeniería. Otro aspecto que resalta es que los futuros abogados y abogadas de cada universidad exhiben mayores tasas con mucho interés por ejercer la mayoría de prácticas de ciudadanía democrática. Así mismo, esta tendencia coincide con la mayor percepción de fomento a prácticas democráticas en esa carrera. Esto podría asociarse al hecho de que esta carrera tiene una mayor influencia de las humanidades, a diferencia de las otras dos.

DISCUSIÓN

Los resultados analizados acerca de las nociones de ciudadanía de estudiantes de la UNAM y la UIA, las prácticas en esta materia que se fomentan en su formación y sus intereses en actividades relacionadas, plantean sugerentes reflexiones y tesis de trabajo para avanzar en la comprensión del vínculo entre la formación universitaria y la configuración de su futuro ejercicio de ciudadanía. La conjunción de estas tres categorías, permite reconocer la manera en que se articulan la socialización política previa, la orientación y eficacia pedagógica de la formación universitaria para la vida en común y las preferencias personales en la realización del ejercicio de ciudadanía.

La muestra estudiada da cuenta de una sólida concepción compartida de ciudadanía como el derecho y la responsabilidad de participar en la elección de cargos políticos y en la preservación del orden por medio del respeto a las leyes, así como el reconocimiento de otros derechos políticos y sociales. Esa definición, inscrita sobre todo en la democracia representativa, no se corresponde con las prácticas que la mayoría de estudiantes percibe son fomentadas en la formación ciudadana de sus casas de estudio. Tanto en la UNAM como en la UIA, son *Desarrollar la responsabilidad social* y *Cultivar un pensamiento crítico*

—inherentes a la democracia participativa— las prácticas que más jóvenes reconocen en su trayectoria universitaria. Este resultado parece indicar que las instituciones apuestan por expandir las nociones formales mínimas y favorecer una comprensión y una práctica más amplias de una ciudadanía que se preocupa por la sociedad y que cuenta con herramientas para involucrarse activamente en la vida pública.

Las prácticas que más interesan a las y los jóvenes, sin embargo, no reflejan directamente que la formación ciudadana promovida desde las universidades se haya aprendido y desarrollado como una prioridad personal. Sus intereses están más cerca de su definición de ciudadanía, pues la mayoría refiere el ejercicio del voto y el pago de impuestos, pero, además, un elemento de la democracia de interacción, mantenerse informados. Esto lleva a preguntarse qué tan eficaz y cercano a la realidad de las y los estudiantes está siendo el trabajo de las universidades en la materia, que no consigue impactar más ampliamente en las aspiraciones por un ejercicio de ciudadanía donde estos aprendizajes se traduzcan con más frecuencia en actividades relacionadas con el pensamiento crítico y la responsabilidad social, como el uso de redes para comentar temas políticos, cuidar el ambiente, ayudar a quienes viven en precariedad o evidenciar la discriminación.

Si bien se reconoce que los significados de ciudadanía, la formación ciudadana que promueve la universidad y los propios intereses constituyen espacios diversos donde se privilegian distintas aproximaciones a la democracia, un punto en común en ellos llama grandemente la atención. Son muy pocas las personas que conciben la participación en partidos políticos como parte de la definición de ciudadanía, las universidades no promueven el involucramiento en este tipo de organizaciones, y, lo más importante, las y los jóvenes tienen un interés prácticamente nulo en hacerlo. De hecho, estas fueron las respuestas más contundentes, con mayor homogeneidad entre instituciones, carreras y sexos. Este resultado suma evidencia a la tesis del desencanto de la democracia (Sermeño, 2006; Cuna, 2012), específicamente al sentimiento que se tiene con la política institucional y con la opción de los partidos como organizaciones que representan los intereses de la población y confrontan ideas y propuestas en la arena pública. Al respecto, resulta interesante la aparente contradicción que plantea el amplísimo acuerdo en la importancia del voto y las elecciones en la definición de lo que significa ser ciudadana o ciudadano, así como en el generalizado interés en participar y acudir a las urnas. Estas respuestas señalan una tensión innegable entre ciudadanía y partidos políticos, la cual podría explicarse como un rechazo a estos porque ya no parecen cercanos a los valores, las competencias y las prácticas que consideran vigentes como sustantivos en la vida democrática.

Queda claro que la democracia representativa es la que se encuentra más naturalizada, mientras que de la participativa es el reconocimiento de los derechos políticos y sociales el componente que parece más avanzado. Esta es una cuestión fundamental, un muy buen indicio respecto a las aspiraciones de ejercicio de ciudadanía de las y los jóvenes estudiantes. También se considera afortunado que las instituciones observadas se encuentren apostando

por impulsar más competencias y actividades para una futura ciudadanía que reconozca la participación activa como consustancial. El desarrollo del pensamiento crítico fue el rasgo más reconocido en la propia formación, lo cual resulta particularmente pertinente en este tiempo de abundante información disponible y de prácticas difusas, donde se difuminan y trazan nuevas líneas con respecto a lo que es la política y cómo las y los jóvenes participan en ella. En el ámbito de la democracia de interacción resulta llamativo que las personas declaren un gran interés en mantenerse informados, pero no relacionen esta actividad con su ejercicio de ciudadanía, o el desinterés por mezclar la actividad en redes sociales con la política. Es por estas tensiones y por la falta de correspondencia de estas respuestas con las nociones políticas tradicionales, que la democracia de interacción se presenta como un importante tema de estudio, como un ámbito para reconocer las nuevas formas en que las y los jóvenes conciben y viven la política.

Acerca de la distribución de respuestas por institución, se reconoce que es en la pregunta de las prácticas que se fomentan en cada universidad donde se encuentran las mayores diferencias, lo que no permite descartar la idea de que los modelos educativos importan en la formación ciudadana. Sin embargo, estas diferencias no son muy amplias, ni modifican los patrones prácticamente idénticos que se observan en cada una de las tres preguntas. Este hallazgo insinúa que el peso del modelo educativo y, curiosamente, también el del nivel socioeconómico, son mínimos. Esto podría explicarse por la existencia de una base común entre jóvenes de las distintas universidades, casi tan fuerte como su nivel socioeconómico, una especie de componente cultural generacional o espíritu del tiempo que, particularmente en estas preguntas, les permite tener más nociones, percepciones e intereses compartidos que diferencias.

Los matices, sin embargo, no resultan poco interesantes ni carentes de marcas de clase. Por ejemplo, el amplio interés del estudiantado de la UIA en *Exigir derechos*, en *Ayudar a personas en condiciones precarias* y en *Pagar impuestos*, se consideran excepciones en las similitudes entre universidades, que podrían ser explicadas por las diferencias en su perfil socioeconómico, es decir, por la confianza y seguridad que pueden provenir de la posición privilegiada de la mayoría del estudiantado. No obstante, no debe dejarse de lado en esta reflexión el tamaño de las instituciones, el cual permite en el caso de la UIA, comunicar con mayor facilidad un mensaje más homogéneo.

Si bien hay tendencias muy similares entre instituciones, las respuestas entre las distintas carreras presentan las mayores diferencias. Destacan los programas de Derecho en ambas universidades con las tasas de respuesta más altas tanto en los significados, la percepción de la formación que se promueve en la institución y los intereses, de los distintos rasgos de la democracia de interacción en comparación con estudiantes de Administración e Ingeniería. La consistencia de los resultados observada en cada opción de respuesta en cada pregunta, plantea la posibilidad de una mayor o mejor disposición en general entre estudiantes de Derecho para la cuestión política en general, para su ejercicio,

su reconocimiento y su reflexión. Y dado que, como se señaló anteriormente, se cree que es bastante limitada la influencia del modelo educativo en sus percepciones e intereses, y a que esta tendencia es compartida por los dos programas de Derecho, se plantea además la importancia de seguir estudiando cómo se relacionan las carreras elegidas con algún tipo de perfil mínimo de las personas que ingresan en ellas, no como un determinismo, pero tal vez sí como inquietudes intelectuales y políticas que son posibles de reconocer. Finalmente, entre sexos se observa también menor homogeneidad en los resultados, como en el caso de definir la ciudadanía como *Estar informado del acontecer nacional*, con la que las mujeres de la UNAM y la UIA tuvieron más afinidad en comparación con los hombres. Estos, por su lado, señalaron más que las mujeres el significado de *Ejercer mi derecho a vivir como me gusta*, también en ambas instituciones. Estos resultados quedan simplemente como dato, pues se requeriría un análisis más profundo para aventurar siquiera posibles explicaciones que no estén informadas por estereotipos y prejuicios.

CONCLUSIÓN

La evidencia sugiere que la formación profesional en estas instituciones efectivamente trasciende el ámbito de conocimientos y prácticas propias de cada disciplina y ofrece espacios que apuntan a su desarrollo personal, particularmente con respecto al involucramiento—entendido de diversas formas— presente y futuro en los asuntos que conciernen a la comunidad de la que forman parte.

Entre las tres aproximaciones a la democracia empleadas para el análisis en este estudio, se encontró que la democracia representativa es la más naturalizada entre el estudiantado, aunque el reconocimiento de los derechos políticos y sociales es también una representación muy extendida que sigue abriendo espacio para las prácticas de democracia participativa. En esta dimensión de la democracia sobresale fuertemente la falta de interés en la política institucional y de partidos. También se observaron interesantes resultados respecto a la relación entre el estudiantado y la democracia de interacción, como la falta de correspondencia con las nociones políticas tradicionales y nuevas formas de concebir y vivir la política.

Las dos universidades estudiadas coinciden en su orientación en la formación ciudadana: fomentar el desarrollo de la responsabilidad social y cultivar el pensamiento crítico; es decir, apuestan por expandir, con competencias clave, las definiciones formales hacia una comprensión y una práctica más amplias, con herramientas para un involucramiento activo en la vida pública. Se encontraron numerosas similitudes adicionales en la distribución de las respuestas en ambas instituciones que hacen pensar que la universidad e incluso el perfil del nivel socioeconómico de su estudiantado tienen un peso mínimo frente a lo que podría ser un componente cultural generacional. Sin embargo, son innegables los matices entre el modelo de formación ciudadana de una y otra universidad, e incluso

algunas marcas de clase. Sería conveniente para ambas, realizar ejercicios que les ayuden a comprender por qué esta parte de su educación no se traduce con más frecuencia en intereses y actividades reales de su estudiantado, así como repensar y seguir actualizando las estrategias para el desarrollo de estos aprendizajes y competencias.

REFERENCIAS

- Alcántara, Armando y Villa, Lorenza. (2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades*, (59), 4-8. [fecha de Consulta 30 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37332547002>
- Beltrán, José. (2015). Por una educación superior política e histórica: el regreso de la ciudadanía. *Universidades*, (64), 9-22. [Fecha de Consulta 11 de Octubre de 2020]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37339256003>
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Cortina, Adela. (2003). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cuna, Enrique. (2012). Apoyo a la democracia en jóvenes estudiantes de la ciudad de México: Estudio sobre el desencanto ciudadano juvenil con las instituciones de la democracia mexicana. *Polis*, 8(2), 107-151.
- Curcio, Martha y Camargo, Edna. (2012). Universidad y formación ciudadana. *Reflexión Política*, 14(28), 118-126. [fecha de Consulta 10 de Octubre de 2020]. ISSN: 0124-0781. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/110/11025028009.pdf>
- Dahl, Robert. (1989). *La Poliarquía*. Madrid: Tecnos.
- De Sousa-Santos, Boaventura. (2007). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural Editores. [Fecha de consulta 10 de septiembre de 2020] en http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Evia Alamilla, Nancy M.; Echeverría Echeverría, Rebelín; Carrillo Trujillo, Carlos D. y Quintal López, Rocío. (2017). Ciudadanía en el currículo educativo: Un análisis del Modelo de Responsabilidad Social Universitaria en una universidad pública. *Revista CS*, 23, pp. 77-104. [fecha de Consulta 10 de Octubre de 2020]. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n23/2011-0324-recs-23-00077.pdf>
- Friz, Cristóbal. (2018). Neoliberalismo, educación y ciudadanía en Chile: ¿ciudadanos y/o agentes económicos? En: Berrios, C y García, C. (eds) *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones.
- García-Reyes, Jesús. (2012). Cultura ciudadana: inclusión y exclusión en la vida cotidiana escolar. En: Piña, Juan (Coord.). *Ciudadanía y Educación: Diálogos con Touraine*. Pp. (87-120). Díaz de Santos.
- González-Aguilar, Fernando. (2012). Educación y ciudadanía: Notas para la reflexión. En: Piña, Juan (Coord.). *Ciudadanía y Educación: Diálogos con Touraine*. Pp. (53-86). Díaz de Santos.
- González, Berta. (2018). Las estrategias educativas para la formación ciudadana según su alcance y sentido. *Perspectivas*, (17), 1-18. <https://doi.org/10.15359/rp.17.3>
- Gómez, Jairo (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

- González, Berta. (2019). Retos de la formación ciudadana para la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 341-349. Epub 02 de septiembre de 2019. [Fecha de consulta 4 de octubre de 2020], de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000400341&lng=es&tlng=es
- Herrera, Martha. (2006). Ciudadanía social y cultural: perspectiva histórica y retos del aprendizaje ciudadano en el siglo XXI (Estudios). *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*. 1. 10.29078/rp.v1i23.221.
- Kymlicka, Will. (2001). Educación para la ciudadanía. En F. Colom (Ed.), *El espejo el mosaico y el crisol*. Modelos políticos para el multiculturalismo. (pp.251-282) Anthropos
- McCowan, Tristan. (2012). Opening spaces for citizenship in higher education: three initiatives in English universities. *Studies in Higher Education* 37 (1): 51–67. [Fecha de consulta 10 de Octubre de 2020] <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.493934>.
- Nussbaum, Martha. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ochman, Marta y Cantú, Jesús. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 63-89. [Fecha de consulta 30 de noviembre de 2020], de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100004&lng=es&tlng=es.
- Ortega, Jorge. (2019). Logros y retos de una universidad autónoma en su rol de formar ciudadanía: la perspectiva de sus estudiantes. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 18(1), 164-176. <https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.722>
- Ospina, Roberto. (2015). Imaginarios de ciudadanía en estudiantes universitarios: Aproximación para un Estado del Arte. *Revista Temas*. Consultado el 30 de noviembre en: 10.15332/rt.v0i2.757.
- Rojas, Felipe y Sánchez, Alejandro. (2012). Relaciones entre jóvenes y adultos: apuntes para un debate. En Rojas, F., Muñoz, G. y Corredor, L. (Coord). *Jóvenes y Adultos: Una pedagogía del encuentro*. (pp. 18-39). Bogotá, Colombia: Javeriana.
- Rosanvallon, Pierre (2010). La legitimidad democrática. Madrid, España: Paidós.
- Sánchez-Vélez, Alejandro. (2019). El respeto a la diversidad en una universidad privada y de inspiración religiosa para la convivencia democrática. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM. Consultado el 25 de noviembre de 2020 en: <http://132.248.9.195/ptd2019/agosto/0794969/Index.html>
- Sarquís, Jorge y Solís, Rafael. (2013). Ciudadanía y responsabilidad social. I. Empoderamiento ciudadano para el rescate del Estado de Derecho Democrático. *Revista Multidisciplina*, (16), 27-46. [Fecha de consulta 29 de Octubre de 2020] en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/50078/45027>
- Tedesco, Juan, Opperti, Renato y Amadio, Massimo. (2013) Porqué importa hoy el debate curricular. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* N° 10. UNESCO.
- Serméño, Ángel. (2006). Democracia y participación política: Los retos del presente. *Andamios*, 2, 7–33.
- Silva, Marisol. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. [Fecha de consulta 29 de octubre de 2020] en: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

- UNESCO (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. [Fecha de consulta 29 de octubre de 2020] https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/es/GRALE_spanisch.pdf
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* [Fecha de consulta 20 de noviembre de 2020] en : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697/PDF/232697spa.pdf.multi>
- Vallaes, Francois. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117. [Fecha de consulta 20 de noviembre de 2020], de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200728722014000100006&lng=es&tlng=es
- Veugelers, Wiel. y De Groot, Isolde. (2013). Educación Superior y desarrollo de la ciudadanía. En: Beltrán y Teodoro (2013). *Educación Superior e inclusión social*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Villa-Lever Lorenza, Canales, Alejandro., Hamui, Mery, Roqueñí, María del Carmen. (2017). Conclusiones. En: *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*, pp.367-378. Ciudad de México: UNAM-IIS-CONACYT.
- Villa-Lever, Lorenza, Canales, Alejandro. y Hamui, Mery. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Ciudad de México: UNAM-IIS-CONACYT.
- Zambrano, Elizabeth; Fernández, Federico; Rivera, Antonio y Zapata, Emperatriz. (2014). Construcción y validación de un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* [fecha de Consulta 30 de Octubre de 2020] en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6416673.pdf>

ARTÍCULO

Ingreso al mercado laboral en condiciones de heterogeneidad de las y los egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México en el 2012 (Movilidad Social y trayectoria ocupacional)¹

Heterogeneous entry into the labor market of graduates of Universidad Nacional Autónoma de México in 2012 (Social Mobility and occupational trajectory)

ARTURO RAMÍREZ ESCORCIA*

*Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido el 6 de abril 2021; Aprobado el 3 de mayo del 2022

RESUMEN

Se expone la condición ocupacional de las y los egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el 2012, en un contexto de lenta recuperación económica, a pesar del impulso educativo de la institución. Con la herramienta metodológica de Índice de Ocupación Relativa (IOR) se hacen plausibles las condiciones de ocupación en que entran los egresados al mercado laboral, en tres

¹ El artículo es derivado de los trabajos de investigación de la tesis doctoral sobre Educación Superior en Egresados de la UNAM del 2006 al 2012. Desarrollado en la estancia doctoral por los años 2019 en el Instituto Gino Germani de la Universidad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Se agradece el apoyo de CONACYT, la UNAM y la UBA. En especial del Dr. Eduardo Chávez por su conocimiento y tiempo.

cohortes: años de haber egresado, en niveles educativos, orígenes ocupacionales y áreas de conocimiento. Se discuten las cuestiones de precariedad y heterogeneidad laboral, así como la importancia de la vinculación entre la academia y de otros sectores.

PALABRAS CLAVE: Movilidad social; Clases Sociales Ocupacionales; Heterogeneidad laboral; Precariedad laboral

ABSTRACT The occupational condition of the graduates of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) in 2012 is exposed, in a context of slow economic recovery, despite the educational impulse of the institution. With the methodological tool of the Relative Occupation Index (IOR), the occupation conditions in which graduates enter the labor market are plausible, in three cohorts: years of graduation, educational levels, occupational origins and areas of knowledge. Issues of job insecurity and heterogeneity are discussed, as well as the importance of links between academia and other sectors.

KEYWORDS: Social mobility; Occupational Social Classes; Labor heterogeneity; Job insecurity

INTRODUCCIÓN

Este documento busca argumentar el problema de la transición de la educación superior al mercado laboral, se exponen las condiciones en que las y los egresados en el 2012 de la Universidad Nacional Autónoma de México llegaron a ocupar posiciones laborales, a pesar de las condiciones de heterogeneidad y precariedad laboral. Se confirma que la educación superior es un mecanismo que posibilita la movilidad social, pero necesita más correspondencia con las condiciones del mercado.

El texto presenta en una primera parte la argumentación de la problemática social de las condiciones heterogéneas y precarias en que recibe el mercado laboral a los egresados de las Instituciones de Educación Superior. En una segunda, presenta la construcción del indicador de ocupación relativa, una herramienta metodológica poderosa para esta discusión.

El ejercicio es parte de los resultados del trabajo de investigación doctoral y contó con el apoyo del Programa de Posgrado, del Programa de Vinculación con Egresados de la UNAM (PVE-UNAM). Así como la asistencia a diversas instituciones especializadas en movilidad social como el Instituto de Investigaciones Gino Germani en Argentina y el Centro de Estudios Espinosa Yglesias en México.

SOBRE LOS ESTUDIOS DE MOVILIDAD SOCIAL E INGRESO AL MERCADO LABORAL

Desde la segunda mitad del siglo veinte, el tema de movilidad social resurgió por parte de la sociología y se renovó en los años ochenta y noventa por la economía. La movilidad social tomó relevancia en el siglo XXI por buscar respuestas a las crisis mundiales de problemáticas como la desigualdad y exclusión social (CEPAL, 2015-2016; Delajara, De la Torre, Díaz-Infante, Vélez: 2018; Solís y Boado: 2016). En el ámbito académico hay una producción muy amplia en diversas partes del mundo, resaltan los esfuerzos por describir la estructura social de Erickso & Godorthrop (1992), así como la transición de la educación hacia el mercado laboral por Dulcan y Blau (1967), Ganzeboom, De Graaf, & Treiman (1992), entre otros.

En estos estudios está presente la referencia de la clasificación social-económica lograda, sea por diversos medios de segmentación, tanto clases sociales ocupacionales como por quintiles de riqueza (Vélez, Campos & Fonseca, 2015) (Solís, 2010) (Pla, 2016). Principalmente en la tradición sociológica, existe una tendencia de clasificar en grupos ocupacionales desde de la segunda mitad del siglo veinte (Solís, 2010: 329) mediante herramientas teóricas para distinguir las condiciones ocupacionales en que entra la familia o el individuo, lo que le supone una serie de privilegios y beneficios de poder e influencia sobre los bienes y recursos (Solís, 2010; Pla, 2016), definida dentro de un estrato social.

En los estudios comparados, principalmente de corte sociológico, hay un acuerdo de utilizar la clasificación lograda por los trabajos de Erickson, Goldthorpe y Portocarrero (1979 y 1992) denominada CASMIN (*Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations*) (Solís, Chávez y Cobos, 2019: 3). Basada en una la teoría funcionalista del desarrollo (Pla, 2016 y 2016b). Ofrece una utilidad de la conceptualización probabilística pero no determinante de las condiciones laborales (Solís, *et al.* 2019: 3) en un momento determinado.

La estratificación social en la globalidad y posmodernidad

La principal crítica a CASMIN, es el intento de estandarización bajo la conceptualización del contexto de Europa del Este del siglo XX, lo que no refleja la realidad del mercado laboral en otras regiones del mundo, una discusión académica importante citada en el trabajo de Solís, *et al.* (2019). Como Solís (2010) lo remarcó, hay críticas a reducir la movilidad social a la dimensión ocupacional solamente, porque no refleja la situación social. Tiene límites al no identificar las diferencias entre propiedad y la no propiedad de los activos de producción, como medios de desigualdad y explotación. (Solís, 2010: 331) derivado de las formas de contratación y delegación de responsabilidades. Tampoco refleja

las complicaciones de los mercados laborales en América Latina, principalmente por su formación histórica. (Solís, 2010: 332)

CASMIN es útil para la comparación entre los países y sociedades, como lo vemos en diversos trabajos como Solís y Boado (2016), Solís, Chávez y Cobo (2019), Toro & Navarro (2019); Pla (2016b), Serrano y Torche (2010), etcétera. Sin dejar de considerar que hay una complejidad en el nivel micro, por la heterogeneidad que existen entre múltiples variables de condiciones y circunstancias en cada país.

Es en este sentido, la propuesta de Solís, *et al* (2019) de estudiar las micro clases para reclasificación de CASMIN aporta nuevos horizontes. Distingue las características por las clases ocupacionales en relación al perfil desarrollado de cada uno de sus sectores productivos. Respondiendo al acuerdo de que las condiciones macro condicionan las oportunidades, pero las condiciones micro también influyen (Toro, 2015).

HETEROGENEIDAD Y PRECARIEDAD EN LA CLASIFICACIÓN SOCIAL OCUPACIONAL

El esquema de clases sociales ocupacionales afinado por Erickson y Goldthorpe (1992) CASMIN, distingue entre empleadores, asalariados o trabajadores por cuenta propia. Estos están en la posesión de los medios de producción o de su trabajo, lo que les da oportunidades diferentes de vida. Ubica hipotéticamente las mejores condiciones al ser dueño y tener poder sobre los recursos de la organización, respecto de ser empleado y subordinado con peores condiciones de ocupación. Hoy, esto depende de las condiciones del mercado laboral de cada país, las condiciones son heterogéneas porque se mezclan y confunden entre las diversas clases sociales.

En una economía globalizada, neoliberal y tecnificada en diferentes sectores económicos, presenta diversas formas de organización que pueden corresponder a la idea teórica de Erickson y Goldthorpe (1992) en el nivel macro, pero que caen en formas diversas y contradictorias en el nivel micro. Por ejemplo, puede haber personas que están empleadas en grandes corporaciones o agencias de gobierno, que tienen poder sobre los recursos de ellas sin ser necesariamente dueños de los medios de producción, como una posición de gerente o directivo, o incluso un especialista con poder de decisión sobre los recursos.

Una persona con una condición ocupacional y especialización media, definida como mediana burguesía (Solís, 2016) puede también tener poder sobre los recursos, pero no requiere una gran tecnificación. En la lógica del desarrollo funcionalista (Pla, 2016) se tendría que *mover* socialmente del sector agrícola o industrial hacia clases más tecnificadas como las de servicio. Pero hoy vemos heterogeneidades interesantes como el caso de los médicos veterinarios que están capacitados y tecnificados, pero prestan sus servicios en el sector agrícola. Es decir, se pueden desarrollarse en el mismo sector agrícola al igual que sus padres, pero con una posición y reconocimiento diferentes dentro de los servicios.

La heterogeneidad laboral está en la variedad de ocupaciones que se alejan del trabajo típico esperado por un trabajo temporal o por obra determinada, discusión reconocida por Guadarrama, Hualde & López (2012). La heterogeneidad de circunstancias las podemos encontrar respecto del nivel de ingresos o riqueza que se obtiene con ella. La posición ocupacional de una persona le permitiría niveles de riqueza mayores, pero también posiciones similares que podrían considerarse en precariedad.

La condición precaria del trabajo es cuando se presenta de forma inestable e insegura, que debilita el carácter integrador de las personas hacia las sociedades contemporáneas (Guadarrama, *et al.* 2012). De una concepción teórica justa, se espera que las condiciones laborales tengan una relación con la capacitación superior por el mayor esfuerzo, sin ello sería una ocupación espuria. Representa un retorno al capital humano que se invierte por parte de la propia persona, del Estado o de la iniciativa privada (Becker, 2009 & Falgueras, 2008).

Para atender identificar las posiciones sociales ocupacionales, digamos reales, de las condiciones precarias y heterogéneas la propuesta de Solís, *et al.* (2019) se basó en una adaptación del esquema CASMIN original de Erikson, *et al.* (1979 - 1992) de 10 clases, a seis macroclase y 15 grupos (microclases). Bajo una discusión de las condiciones del mercado laboral Latinoamericano, apoyados en la distinción plausibles de ocupación como distinguir entre el salarios formales y no formales, la las subcontrataciones y la observación del surgimiento de nuevas elites económicas y burocráticas en la región. Por otra parte, la propuesta sirvió de inspiración para delimitar los elementos (factores) claves para la explorar las condiciones laborarles en que llegaron las y los egresados de la educación superior.

Movilidad ocupacional en los egresados de la UNAM en el 2012

Harol Toro (2015) distingue entre los esquemas de movilidad social y los estudios de transición a la ocupación laboral. Los primeros hacen una valoración de la estructura social lograda respecto de los hogares de origen, se expresan en tablas de doble entrada para valorar la movilidad en alguna dimensión en los análisis intergeneracionales. La transición ocupacional se acostumbra desarrollarse con indicadores del egreso de los estudios hacia los empleos en años posteriores.

La evidencia empírica se adecuó de los datos de egresados de Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado de la UNAM, de la generación 2012, de la encuesta realizada por parte del Programa de Vinculación con Egresados (PVE-UNAM). Su objetivo original fue evaluar en forma continua los resultados de la formación profesional de los egresados de la Institución, lo que llevó un gran esfuerzo de adecuación de los datos. Con una muestra representativa de toda la universidad por plantel y/o carrera, de una población total de 25,400 alumnos, con 7,482 casos, de los cuales el 55.4% fueron mujeres y 43.9% hombres. Garantiza una confianza del 95% y un margen de erro del 5% por carrera,

con 7,482 casos, en las cuatro áreas de conocimiento general de la UNAM: ciencias físico matemáticas e ingeniería, ciencias químico biológicas y de la salud, ciencias sociales, así como humanidades y artes. Los datos se recolectaron entre el 2015 y 2016 con entrevistas por internet y telefónicamente, con un proceso de supervisión.

La siguiente tabla muestra la movilidad con datos adecuados por clases sociales ocupacionales. Las filas de la izquierda son las actividades que realizaban sus padres en las categorías de siete macroclases derivadas de CASMIN (Solís y Boado, 2016), como origen ocupacional (Oi). Las columnas de la parte de arriba son las clases que ocuparon los egresados (Di), como destino. Al observar los promedios, el 81.3% de la movilidad ascendente llegó a la clase de servicio (I+II), incluyendo los que se regeneraron en la misma clase, es decir, de la misma clase de servicios (82.5%) de origen y destino en el área gris. La clase de servicios fue la predominante, pero se presenta la heterogeneidad al interior que no se alcanza a distinguir desde estas macro clases. Teóricamente se observa el desarrollo del capital humano en los egresados de las instituciones de educación superior que pasan a una distinción de clase. Las y los egresados salieron de distintas clases sociales ocupacionales de sus padres y llegaron en su mayoría en la clase de servicios.

El área sombreada de verde representa la movilidad ascendente, los casos en donde la situación de clase de ocupación social destino (Di) fue mayor que la de su origen (Oi), suma el 59.8 por ciento de la muestra total. Un caso que se podría manejar como de éxito hacia el esfuerzo y apoyo de la gestión universitaria.

El área naranja identifica los casos de una movilidad social descendente, es decir, la situación ocupacional destino (Di) fue menor que su origen (Oi), representan el 25.9 por ciento de la muestra. Aquí vemos casos como la clase *no manual de rutina* (IIIa+b), *independientes no agrícolas* (IVa+b), así como *manuales calificados y semicalificados* (V+VI).

Regresando al área gris, la regeneración o inmovilidad de clase social ocupacional, representa el 14.3 por ciento de la muestra. Están aquí solo las clases con algún tipo de capacitación y desaparecen los puestos que en teoría no tienen una capacitación. Esto se explica porque la inversión del capital humano de los egresados generó otro tipo de posibilidades en el mercado laboral. Las clases que desaparecieron en las nuevas generaciones son los *manuales de baja calificación* (VIIa), los *pequeños propietarios agrícolas* (IVc), y los *asalariados agrícolas* (VIIb). Es muy clara la movilidad ocupacional por el logro de la movilidad educativa, lo que demanda diferentes actividades ocupacionales.

Sin embargo, la realidad es más compleja que la comparación de la condición de clase de origen con la de destino, conforme a su desarrollo educativo y condiciones laborales. Es decir, no se limita a las condiciones de origen, sino que incluyen las condiciones de llegada para asegurar la condición de clase social ocupacional y el bienestar social que deben de impactar en la población, como un tema de interés para la política educativa y productividad del mercado laboral.

Tabla 1
Movilidad Ocupacional de exalumnos UNAM 2012

	Ocupación Entrevistado (Di) por CSO				Total	
	I+II. Clase de servicios	IIIa+b. No manual de rutina	IVa+b. Independientes no agrícolas	V+VI. Manuales calificados y semicalificados		
Ocupación Padres (Oi) por CSO 2	I+II. Clase de servicios	82.5%	9.6%	1.2%	6.6%	100.0%
	IIIa+b. No manual de rutina	81.7%	8.1%	1.2%	9.0%	100.0%
	IVa+b. Independientes no agrícolas	80.0%	10.4%	2.1%	7.5%	100.0%
	V+VI. Manuales calificados y semicalificados	79.9%	9.1%	1.4%	9.6%	100.0%
	VIIa. Manuales de baja calificación	77.8%	11.3%	1.1%	9.8%	100.0%
	IVc. Pequeños propietarios Agrícolas	75.0%		25.0%		100.0%
	VIIb Asalariados agrícolas	83.3%			16.7%	100.0%
Total	81.3%	9.4%	1.4%	7.8%	100.0%	

Elaboración propia con base a siete macroclases de CAMIN, adaptación de Solís (2016) con datos del PVE-UNAM Egresados 2012

Vinculación de la educación superior y el mercado laboral

Los agentes públicos han buscado el acercamiento de la educación superior con el mercado y la sociedad, para hacer más pertinente su intervención en el desarrollo (Tuirán, 2012). En México se ha observado la tendencia de bajas tasa de desempleo-desocupación en los últimos años, pero que no refleja la calidad de éstos para ser un mecanismo de inclusión social de las personas. Destacan en algunos casos las condiciones de precariedad como es la falta de estabilidad y aporte a la seguridad social de los empleos. El desempleo también es una condición temporal, su rapidez de reinserción en las actividades productivas debería de fomentarse como un indicador de eficiencia (Rojas & García, 2017). Las políticas de vinculación deberían de fomentar un sano equilibrio en esta reinserción ocupacional bajo condiciones dignas de trabajo.

Las condiciones de flexibilización del mercado laboral, derivado de la alta competencia y constante cambio en la demanda, generaron nuevas condiciones sociales del trabajo, pero también de inestabilidad e inseguridad, definido como precario (Guadarrama, et

al.; 2012). Esta precariedad es característica por la falta de seguridad y estabilidad en el mercado laboral, es diferente a una heterogeneidad laboral, porque esta se refiere a una diversidad de ocupaciones con alto o bajo nivel de especialización, que por su característica propia es difícil concebirla en una clase social, como lo vimos en el apartado anterior. Una heterogeneidad ocupacional es aceptable y entendible por la evolución de los mercados laborales, pero una condición de precariedad puede hacer espuria la ocupación y afectar al desarrollo social.

Pla (2016b; 34), refiriéndose a Kessler y Espinoza (2007), define a la movilidad social como espuria cuando ésta se presenta en una relación no coherente entre sus dimensiones. Por ejemplo, cuando hay un ascenso el prestigio ocupacional pero un descenso en las recompensas sociales como la remuneración o influencia. Es decir, está fuera de alguna posición de clase coherente o real. Por eso, en la última categoría del indicador que abordaremos se presentan las peores condiciones en donde los beneficios pueden caer en esta incoherencia.

Los egresados de las Instituciones de Educación Superior pueden caer en un grado de precariedad por las condiciones laborales, pero también en mejores condiciones, lo que puede afectar su Movilidad Social. Por eso es importante resaltar las acciones de vinculación y procuración de la inserción y reinserción laboral por las cambiantes condiciones de ocupación que se encuentran en México. Muchos de estos, pueden ser afectados o determinados por el contexto en que se desarrolla la inserción laboral, principalmente en los aspectos macro como se expone enseguida.

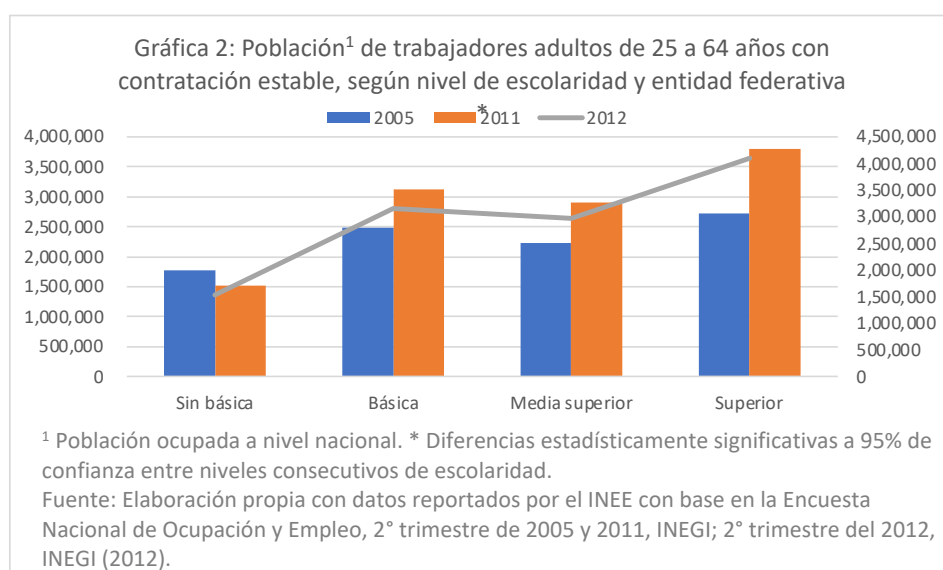
ASPECTOS MACROS DE MÉXICO EN EL 2012 QUE IMPACTAN EN LA MOVILIDAD SOCIAL

En el periodo de análisis, México fue impactado por la crisis económica internacional del año 2009. Con un decremento del PIB y una recuperación económica lenta desde el 2010 hasta el 2015. En el proceso de recuperación se generó una baja considerable del crecimiento económico a finales del 2013 y parte del 2014. El aumento del PIB fue moderado, pero más pronunciado en el sector primario como en el terciario, por las relaciones comerciales internacionales de exportación de productos agrícolas y ganaderas, así como por el dinamismo de las transacciones y servicios que implica una apertura más pronunciada de la economía mexicana a partir de la segunda mitad del 2014 (INEGI, 2020) Como resultado del bajo crecimiento y otros aspectos internos, el nivel de desigualdad aumentó desde el 2012 al 2015.

El medioambiente fue adverso para el sector servicios, más competitivo y selectivo por la heterogeneidad de las condiciones del mercado laboral. Un reflejo de las condiciones laborales de 2007 al 2012, fue un estudio de caso sobre la trayectoria laboral de los

mexicanos. Expuso que entre mayor es el grado de capacitación fue mayor la permanencia en puestos laborales formales, pero presentaban cierto grado de precariedad al faltar una seguridad para generar el bienestar social de las y los entrevistados. El 83% de toda la muestra dijo que no ahorra por tener ingresos insuficientes, y el 86.7% no utilizó su crédito hipotecario por la misma inseguridad de las condiciones que les ofreció el mercado laboral (CON SAR-INEGI, 2012).

Esto es coherente con los datos del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa, con la población adulta que logró una contratación estable entre mayor era su grado de educación de 2005 al 2012.



El crecimiento en el sector formal o de alta calidad, contraria a la precariedad laboral de la mayoría de la población, muestra una relación positiva pero selecta hacia grupos con mayor educación. Es decir, las escasas oportunidades con buenas condiciones laborales no aseguran la movilidad social de la mayoría de la población, pero sí de cohortes de estratos o grupos determinados.

En el periodo de análisis se observó una lenta recuperación de las actividades económicas, la precariedad laboral por la baja efectividad de los empleos para satisfacer el desarrollo social. Hubo movilidad social, pero en grupos selectos y distintos por un mayor grado educativo.

TRANSICIÓN Y CONDICIONES DE OCUPACIÓN EN LOS EGRESADOS DE LA UNAM

El objetivo de este apartado es distinguir las condiciones de ocupación que encontraron las y los egresados de la UNAM, desde un nivel micro, con base a un indicador de ocupación relativa (IOR), para mostrar las diferencias plausibles en las condiciones del mercado laboral.

La información permitió la comparación en diversas cohortes de la clase social ocupacional (CSO) de tres a cinco años de haber egresado, así como las condiciones teóricas que proponen Solís *et al.* (2019). Para poder considerar un trabajo formal y poderlo clasificar en categorías reales de mejores y peores condiciones de ocupación, que se pueden considerar incluso como espurias o de subocupación en el mercado laboral. Al construir el indicador de ocupación relativa, las variables significativas dentro de los datos de la encuesta PVE-UNAM, se valoró la adecuación de las mediciones con tres variables referentes, bajo distancias ajustadas. Resultando una valoración de las condiciones ocupacionales en cuatro categorías: mejores, buenas, bajas y peores.

Principales observaciones

La mayoría de los egresados se colocaron en la clase social de servicios (86%) de CASMIN. Al egresar en varios años, se encontraron con diversas condiciones laborales de las cuales algunos no cambiaron de su primer empleo.

La mayoría de la muestra, 66.6% en promedio, encontró condiciones bajas de ocupación, contrastada con tan solo un 8.3% en promedio en condiciones buenas y mejores. Reflejando la precariedad del mercado laboral.

El 25% de la población egresada se encontró en una situación de precariedad laboral o empleabilidad espuria en los segmentos de licenciatura completa, incompleta y especialización.

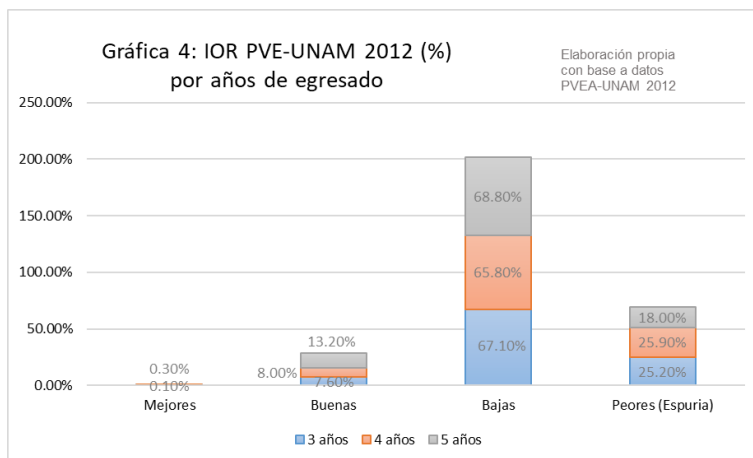
Los resultados muestran un retorno de la inversión en el capital humano en todos los segmentos. Está más acentuado en los niveles de maestría y doctorado al caer en las mejores condiciones (0.2% promedio) y salir de las peores.

Tabla 3
Años de egresado. IOR 2012 Ajustado (%)

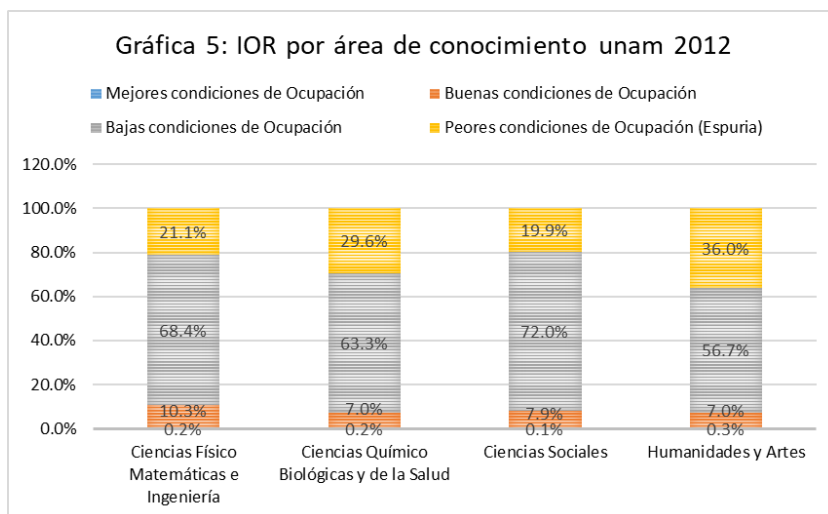
	Condiciones de Ocupación Laboral				Total
	Mejores	Buenas	Bajas	Peores (Espuria)	
3 años	0.1%	7.6%	67.1%	25.2%	100.0%
4 años	0.3%	8.0%	65.8%	25.9%	100.0%
5 años		13.2%	68.8%	18.0%	100.0%
Total promediado	0.2%	8.1%	66.6%	25.2%	100.0%

Elaboración propia con base al PVE-UNAM 2012

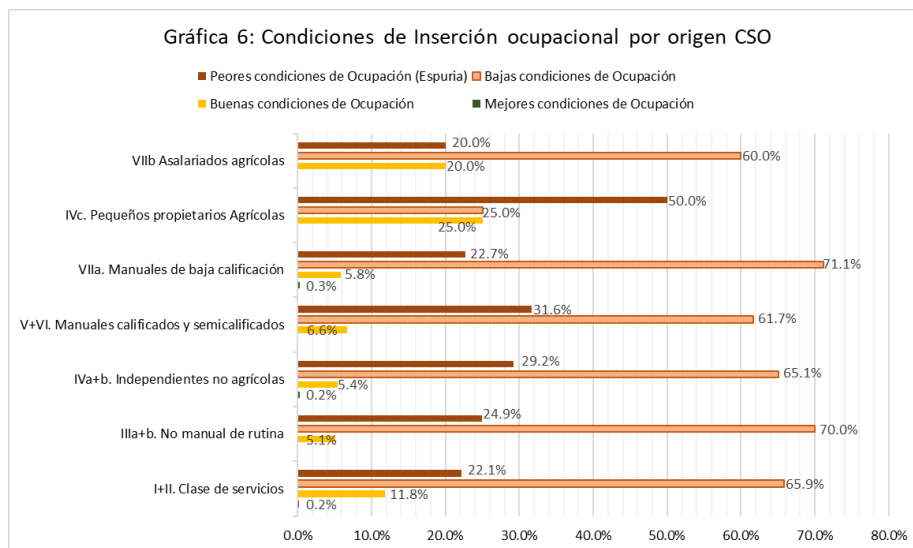
Las mejores condiciones se presentaron sin pasar del 0.2% en promedio de los egresados, pero en las condiciones bajas se observa un aumento de un punto porcentual entre mayor son los años de egresos.



El 66% en promedio se encontraron bajas condiciones de ocupación. A los tres años de egresar un 67.1% se encontraron en esta situación, el 65.8% a los 4 años de egresados y el 68.8% a los 5 años.



En las cuatro áreas de conocimiento general se observó una concentración de las bajas condiciones ocupacionales. En el área de Ciencias Sociales hubo mayor porcentaje de bajas condiciones. En las peores condiciones, el que presenta más porcentaje es el área Ciencia Químico Biológicas y de la Salud. Las buenas condiciones ocupacionales se presentan más en Ciencias Físico Matemáticas e Ingeniería, y en las mejores condiciones destaca el área humanidades y artes, de estos dos pequeños segmentos.



El indicador es llamado relativo porque en la movilidad social depende de la posición de origen de los padres que les permiten el acceso a mayores recursos y experiencias de desarrollo a los hijos. Hay que recordar que en promedio el 81.3% llegó a la clase social de servicios, pero hablando laboralmente, las condiciones de ocupación que encontraron fueron muy diversas. Las clases ocupacionales asalariadas agrícolas y pequeños propietarios agrícolas, encontraron mayor retorno de su capital humano al llegar a la clase de servicios en el 83.3% y 75% en promedio respectivamente. Pero los que provienen de clases de pequeños propietarios agrícolas respondieron que tienen las peores condiciones de ocupación (50% del segmento).

Como pueden verse en el contexto macro de una recuperación económica lenta, se ven presentes en las bajas condiciones que encontraron en el nivel micro en todos los segmentos de los hogares de origen de los egresados.

Por otra parte, para mostrar la correspondencia con el modelo teórico se muestran los tres siguientes cruces estadísticos de comparación con el tamaño de la empresa, el logro educativo y los ingresos mensuales.

Tabla 7
Tamaño de la empresa IOR 2012 (Ajustado) (%)

	Condiciones de Ocupación Laboral				Total
	Mejores	Buenas	Bajas	Peores (Espuria)	
Más de 250 empleados (Grande)	0.3%	13.4%	86.3%		100.0%
Entre 51 y 250 empleados (Mediana)		5.7%	70.6%	23.8%	100.0%
Entre 11 y 50 empleados (Pequeña)		0.9%	53.6%	45.6%	100.0%
Hasta 10 empleados (Micro)		0.2%	16.2%	83.6%	100.0%
Total	0.2%	8.1%	66.6%	25.2%	100.0%

Elaboración propia con base al PVE-UNAM 2012

En la primera dimensión sobre el tamaño de la empresa, se observó que hubo mejores condiciones laborales entre mayor fue el tamaño de la empresa, o mayores posibilidades de encontrarlas. La suposición está en encontrar un grado mayor de formalidad y garantía de la relación laboral. Por el contexto del tamaño de empresas en México, que la mayoría son micro y pequeñas.

Tabla 8
Logro educativo IOR 2012 Ajustado

	Condiciones de Ocupación Laboral				Total
	Mejores	Buenas	Bajas	Peores (Espuria)	
Doctorado	18.2%	77.3%	4.5%		100.0%
Maestría	1.4%	71.2%	27.5%		100.0%
Especialización		24.4%	75.3%	0.3%	100.0%
Licenciatura completa (titulado)		1.2%	77.8%	21.0%	100.0%
Licenciatura incompleta (no titulado)		0.2%	56.5%	43.3%	100.0%
Total	0.2%	8.1%	66.6%	25.2%	100.0%

Elaboración propia con base al PVE-UNAM 2012

En el caso de la dimensión del logro educativo, se observó una correspondencia con las mayores oportunidades de contar con mejores condiciones al tener mayor capacitación. En promedio un 0.2% logró acceder a mejores condiciones laborales con niveles de posgrado, pero un 66.6% permaneció con bajas condiciones de ocupación laboral. Contrariamente, el 25% del promedio de la muestra cayó en un grado de precariedad con niveles de licenciatura y especialización, con las peores condiciones de ocupación, a pesar de haber egresado en diversos años.

La heterogeneidad de condiciones se muestra mayormente en la relación de ingresos, pues aquí hay una distribución de los mayores a menores ingresos en las bajas y buenas condiciones de ocupación laboral.

Tabla 9: ingresos mensuales IOR 2012 Ajustado

	Condiciones de Ocupación Laboral				Total
	Mejores	Buenas	Bajas	Peores (Espuria)	
+28 S/M	14.3%	47.6%	38.1%		100.0%
+24 a 27 S/M	12.5%	37.5%	50.0%		100.0%
+21 a 24 S/M		34.8%	56.5%	8.7%	100.0%
+18 a 21 S/M	1.4%	52.2%	40.6%	5.8%	100.0%
+15 a 18 S/M	2.8%	12.7%	81.7%	2.8%	100.0%
+12 a 15 S/M		12.0%	77.1%	10.8%	100.0%
+9 a 12 S/M		11.6%	75.8%	12.7%	100.0%
+6 a 9 S/M		11.7%	77.2%	11.2%	100.0%
+3 a 6 S/M		4.6%	71.3%	24.1%	100.0%
1 a 3 S/M		4.1%	45.2%	50.7%	100.0%
menos de 1 S/M		13.9%	28.7%	57.4%	100.0%
Total	0.2%	8.1%	66.6%	25.2%	100.0%

Elaboración propia con base al PVE-UNAM 2012

CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR DE OCUPACIÓN RELATIVA (IOR) DEL PVE-UNAM

En este apartado mostramos la metodología de construcción del indicador de ocupación relativa (IOR), para hacer notar las diferencias plausibles en las condiciones del mercado laboral a las que llegaron las y los egresados de la UNAM.

Adecuar una metodología para poder hacer una medición más acorde con la clase social ocupacional y el ingreso económico percibido con los datos disponibles, fue un gran esfuerzo. Existía el riesgo de aplicar criterios distintos para la clasificación de ocupaciones, lo que deriva en una baja comparabilidad o discusión entre modelos, por la utilización de esquemas con distinto número de estratos ocupacionales (Solís, 2010: 330). En este caso la inspiración está en las macroclases de CASMIN, para la ubicación comparativa, y una mirada hacia adentro con la definición de las condiciones ocupacionales bajo los datos disponibles. Es un ejercicio valioso para el caso mexicano y de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Método

Del modelo teórico de Solís *et al.* (2019) para identificar un trabajo formal, y poder clasificarlo en categorías reales, se retomaron: la existencia de una condición contractual, que supone una presencia del aporte a la seguridad social de la persona, un grado de especialización y un nivel de ingreso adecuado. De forma similar el tamaño de la empresa puede ser referente, a falta de la definición contractual, porque supone la existencia de una relación más formal y estable de ocupación entre otras condiciones. En ese sentido, se buscaron variables parecidas en la encuesta de la PVE-UNAM para poder distinguir las que se adecuen a describir el grado de mejores condiciones laborales para las y los egresados, como evidencias plausibles para distinguir las de la heterogeneidad que existe en el mercado laboral.

En el primer paso, delimitó la Población Económicamente Activa de las y los egresados. Siguiendo la metodología de construcción de indicadores de Vélez, Vélez & Stabridis (2015) se procedió a la identificación de componentes más adecuados para el modelo teórico con Análisis de Componentes Principales, discriminando los factores que no fueron adecuados. Posteriormente con el Análisis de Correspondencias Múltiples se ajustó la carga factorial de cada variable para el indicador. Pero por la naturaleza de los datos se tuvieron que rotar para encontrar el modelo más adecuado de componentes. Se corrieron varios ejercicios con diferente número de variables, de ellas resultaron tres factores más coherentes con la lógica del modelo teórico. El resultado marcó una relación lineal de las condiciones laborales que suponemos favorecen la movilidad social. dicho procedimiento se marca a continuación.

Delimitación a PEA de egresados

Se ajustó la muestra original de los 7,482 casos, a 6,457 definidos como PEA, que es la población egresada de 3 a 5 años de la educación superior de un rango de edad de 25 a 65 años, que se declararon en alguna ocupación productiva o que se consideraron desempleados, pero en búsqueda de otra ocupación. Se descartaron los que se dedicaron a una actividad educativa y a los que se declararon abiertamente no estar buscando ocupación.

Análisis de Componentes Principales para identificar los componentes del factor

Para identificar los mejores componentes para el modelo, se utilizó el Análisis de Componentes Principales, discriminando los factores que no fueron adecuados dentro de la base de datos del PVE-UNAM 2012 en cinco categorías parecidas al modelo teórico de Solís *et al.* (2019): la condición en el trabajo Empleado/asalariado; el tamaño de la empresa, definida

en micro, chica, mediana y grande; la credencialización para el trabajo, que es el nivel educativo alcanzado; el tipo de contratación, referido a ser de tiempo y obra determinada, o indeterminada: así como el rango de ingresos mensuales definido en salarios mínimos de ese año.

Se procesó una correlación múltiple entre cinco variables nominales y categóricas. Para observar las interacciones y relación entre ellas. Fueron la condición en el trabajo Empleado/asalariado; X2) Tamaño de la empresa; X3) Credencialización para el trabajo; X4) Tipo de contratación; X5) Rango de ingresos mensuales.

Para comprobar la adecuada utilización de las variables en el modelo, se corrieron tres pruebas. La de esfericidad de Bartlett que evalúa la aplicabilidad de las variables estudiadas cuando hay una correlación hacia algún punto que altere el modelo. Como es menor a 0.05 entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) de correlación de los datos de origen, por lo que se puede aplicar el análisis factorial. Por otro lado, la Chi cuadrada constata la independencia de las variables, y el test Kaiser, Meyer y Olkin constataron que no están correlacionadas las variables.

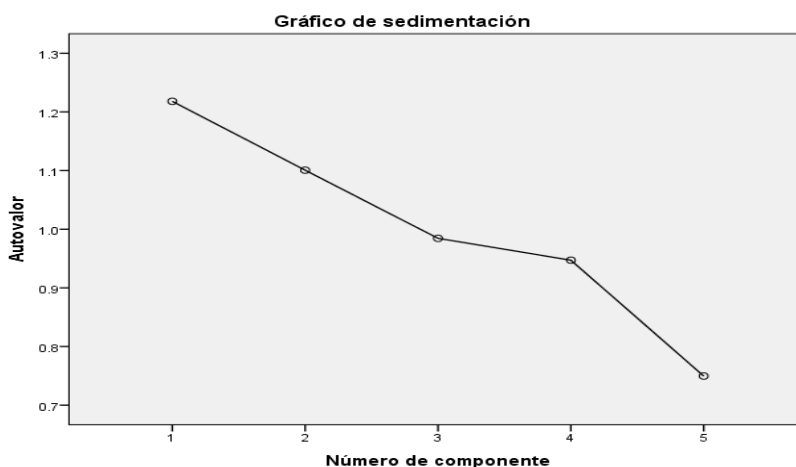
Tabla 10
Pruebas del modelo

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.468
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	363.184
	gl	10
	Sig.	.000

En este primer ejercicio se vio una interacción mayormente negativa como se puede ver en la gráfica 11 sobre la sedimentación, la mayoría de las variables propuestas está ligeramente por debajo del 1. Esto nos marca que no son muy referentes para explicar un modelo de correlación principal entre ellos.

Como solamente contamos con estas variables, para explorar una mayor posibilidad de correlación entre estas, se procedió a rotar los datos con el método Varimax. Se encontró una correlación más referente al modelo teórico.

Las matrices original y rotada mostraron una relación más clara en el modelo 1, explicado con tres variables positivas y dos negativas que definen la condición del trabajo, es decir la relación al definirse como empleador o asalariado (cuadros 13 y 14).



Gráfica 11. Sedimentación de cinco variables

Cuadro 12
Matriz de componente^a

	Componente	
	1	2
Tamaño de la empresa 2012	.695	-.047
Rango de ingresos mensuales 2012	.578	.566
Destino Educativo (EduDi) 2012	.494	-.254
Tipo de contratación 2012	-.298	.801
Condición en el trabajo Empleado/asalariado	-.260	-.269

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos.

Cuadro 13
Matriz de componente rotado^a

	Componente	
	1	2
Tipo de contratación 2012	-.750	.409
Tamaño de la empresa 2012	.556	.420
Destino Educativo (EduDi) 2012	.540	.132
Rango de ingresos mensuales 2012	.065	.806
Condición en el trabajo Empleado/asalariado	-.020	-.374

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

La varianza del componente acumulado sugiere la interacción de tres variables para explicar el modelo. Pero la varianza total (Tabla 14), representa por orden de importancia para explica el modelo en 46% en las dos primeras variables.

Tabla 14
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1.218	24.361	24.361	1.218	24.361	24.361	1.168	23.352	23.352
2	1.101	22.013	46.374	1.101	22.013	46.374	1.151	23.022	46.374
3	.984	19.690	66.064						
4	.947	18.944	85.008						
5	.750	14.992	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

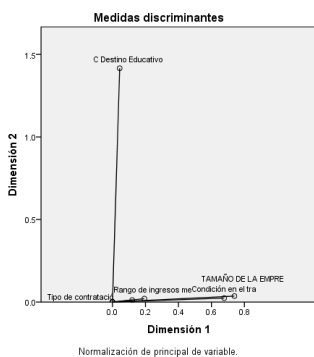
Por eso se realizaron diversos ejercicios las variables con cuatro combinaciones, sin embargo, se concluyó que la discriminación más optima la presentó el modelo de tres variables con las cargas más positivas. Porque es aceptable tener un modelo con un mínimo número de tres (Morales Vallejo, P. M. 2013: 16).

Discriminar las variables menos referentes para el modelo de indicador

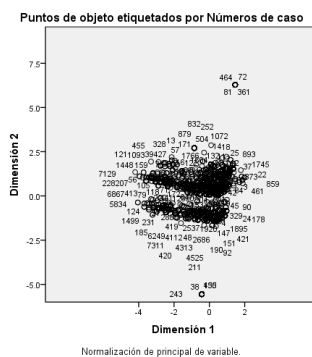
En la construcción de índices de mayor explicación se utilizan análisis multivariados que junten los mayores datos posibles sobre el fenómeno que se quiere explicar (Vélez, *et al.* 2015) en nuestro caso, la encuesta de los egresados (PVE-UNAM 2012) solo recogió un numero pequeño, pero que son bastos para exponer las mejores condiciones de ocupación a la que se enfrentaron los egresados.

En ese primer ejercicio se observó el error de heterogeneidad (Morales: 2013) (Gujarati & Porter: 2010) utilizando las cinco variables para considerar las mejores condiciones de actividad en su condición ocupacional de vida (gráficos 16 y 17). Su gráfico de dispersión nota como los casos se ubican en una concentración en la dimensión 1, pero todavía hay casos dispersos en la dimensión 2.

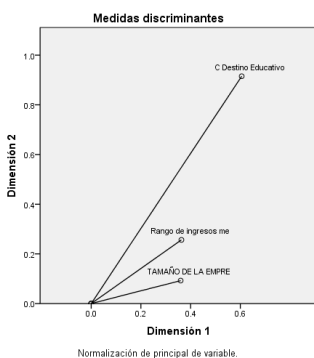
Con el ACM se discriminó el tipo de contratación y condición en el trabajo. Se conformaron la mejor correlación explicativa sobre las condiciones ocupacionales y más parecidas al modelo teórico de Solís *et al.* (2019), con tres variables: el destino educativo, el rango de ingresos y el tamaño de la empresa (ver gráfica 17).



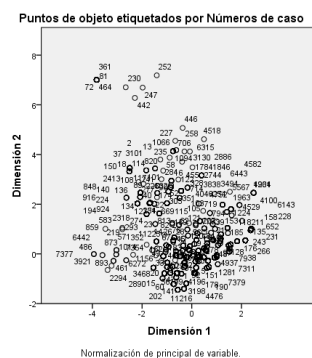
Gráfica 15



Gráfica 16



Gráfica 17



Gráfica 18

Los factores se consideran bien definidos cuando al menos tres variables que tienen sus mayores pesos. Se recomienda que el peso factorial de cada tema que lo componen sea mayor de 0.50 (Morales, 2013: 16), como lo vemos en las variables transformadas de correlaciones en la Tabla 19.

Tabla 19
Variables transformadas de correlaciones

Dimensión: 1	Tamaño de la empresa 2012	Destino Educativo (EduDi) 2012	Rango de ingresos mensuales 2012
Tamaño de la empresa 2012 ^a	1.000	.032	.241
Destino Educativo (EduDi) 2012	.032	1.000	.063
Rango de ingresos mensuales 2012 ^a	.241	.063	1.000
Dimensión	1	2	3
Autovalor	1.259	.984	.757

A. Los valores perdidos se han imputado con la modalidad de la variable cuantificada.

Entonces, para el índice se debería descartar la variable de educación por lo menos en este supuesto, para evitar la heterogeneidad de los datos (Gujarati & Porter: 2010), pero la adecuación de la variable por los datos originales no permite eliminarla del todo. Por otro lado, por el número de variables disponibles no fue diseñado para comprobar la propuesta teórica. Pero nos permiten un análisis exploratorio (Morales: 2013) sobre las mejores condiciones de empleabilidad que lograron, para pensar en un Indicador de Ocupación Relativa, entendida que no es determinada en el tiempo y es indicativa de su posición en ese momento. Entonces, las tres variables dentro del factor (dimensión 1) son apropiadas para describir y explorar las condiciones ocupacionales.

Esta aclaración es importante porque marcar el alcance de los datos para no falsear los resultados. La propuesta sirve de base de discusión crítica y probablemente de empleabilidad de instrumentos más adecuados que nos permitan tener una lectura mejor de la realidad.

Comprobación del Indicador de Ocupación Relativa (IOR) de la evidencia de la UNAM 2012

La propuesta de Indicador de Ocupación Relativa (IOR) expone las condiciones de ocupación que encontraron las y los egresados de la UNAM, para la empleabilidad con los datos disponibles, infiriendo que son mejores o peores con la factorización antes elaborada. Ahora se determinará la carga neta y después se clasificará en su carga factorial de cada calificación.

Índice de Ocupación Relativa Neta (IOR_neta)

Con el análisis multivariado de las tres variables elegidas que se cumple en un modelo que permite exponer las condiciones de laborales e identificar salvedades que se presenten en casos particulares. En el tratamiento de los datos del análisis multivariado se presentan diversos errores como la multicoliedad, (Gujarati y Porter: 2010) que se corrigieron con el ACM y la discriminación de variables que no ayudaban a explicar el modelo teórico, da una inferencia de las mejores condiciones ocupacionales que encontraron las y los egresados. Así que el factor se compone de la sumatoria de las tres variables determinadas en una escala menor. $F_i = a + b + c$ en donde F_i es el factor del indicador por fila, compuesta por la sumatoria de: “a” la variable del tamaño de la empresa + “b” es destino educativo + “c” es rango de ingreso mensual. La escala nominal está estandarizada de forma ascendente, en donde el menor número es la mejor posición.

La sumatoria de los ítems (it) da 20 puntos, es decir, las opciones de respuesta de las tres variables sumadas dan como máximo 20 puntos, entonces $\sum_{F_i} = 20$. Por lo que al correr la matriz con los datos empíricos nos da una distribución de frecuencia media

en 15 puntos. Por tal motivo se debe de clasificar sobre una escala de valor ordinal para distinguir las condiciones ocupacionales en que se encontraron los egresados.

Índice de Ocupación Relativa Clasificada (IOR_Clas)

Para la escala de clasificación de las condiciones ocupacionales de los egresados se decidió dividir en cuatro puntos las valoraciones de la siguiente manera: de 1 a 5 puntos se expresan las mejores condiciones de Ocupación, de 6 a 10 puntos se consideran buenas condiciones de ocupación, de 11 a 15 puntos se ven bajas condiciones de ocupación, y de 16 a 20 puntos se encuentran las peores condiciones de Ocupación, lo que podríamos considerar incluso como espuria o falsa.

Ajuste del Indicador de Ocupación Relativa

Para tener una referencia más consistente (Vélez, *et al.* 2015) con la realidad, se tiene que ajustar el modelo a distancias más equilibradas por su carga factorial o de importancia de cada variable para la condición laboral. Es decir, no se puede considerar del mismo peso de importancia a cada variable para explicar esa condición.

Para ajustar la carga factorial de cada variable, se respetó a cada una de estas dimensiones, dejando a la suma del factor (indicador) con una distribución que no perturbe la importancia de cada variable. Para ello se retomó del análisis multivariado la carga factorial de la matriz de medidas discriminatorias para sacar el porcentaje del factor y así poder multiplicarlo por el resultado de cada ítem, así formar una matriz ajustada del Indicador de Ocupación Relativa. Con eso se ponderó cada resultado y la sumatoria de la misma se ajustó a $F\hat{i} = a \left(\frac{a_i}{\sum f_i} \times 100 \right) + b \left(\frac{b_i}{\sum f_i} \times 100 \right) + c \left(\frac{c_i}{\sum f_i} \times 100 \right)$ es decir $\hat{f} = aP + bP + cP$.

Tabla 21
IOR Ajustado 2012

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mejores condiciones de Ocupación	10	.2	.2
Buenas condiciones de Ocupación	453	8.1	8.3
Bajas condiciones de Ocupación	3725	66.6	74.8
Peores condiciones de Ocupación (Espuria)	1409	25.2	100.0
Total	5597	100.0	

De los casos en las variables originales, la muestra se ajustó a 5,597 casos en el indicador ajustado.

CONCLUSIONES

La Universidad Nacional Autónoma de México es una de las principales Instituciones de Educación Superior, un referente para el mundo y para América Latina. Generar movilidad social en la dimensión educativa en el logro educativo en sus alumnas y alumnos que acreditan sus aulas, les proporcionan posibilidades para la movilidad social ocupacional y de riqueza. Esta última observada en la inserción ocupacional se ve afectada por las condiciones macro económicas y del mercado laboral, tanto por sus condiciones de origen como de llegada.

Conocer las condiciones de ocupación en las que se encontraron las y los egresados de la UNAM en el 2012 fue clave para entender el aporte de la educación superior para el desarrollo social. La lógica de la movilidad social nos da un referente importante para concebir las dimensiones en que la población se desarrolló respecto de sus condiciones de origen

Las posibilidades de describir las trayectorias de una generación a nivel de la universidad, en sus cuatro áreas de conocimiento, fue un impacto poderoso para la gestión educativa, con la posibilidad de proponer políticas públicas de vinculación y acciones afirmativas para prever estas circunstancias.

La teoría del desarrollo esperado por Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (1982; 1979 y 1992) supone una evolución de las clases sociales ocupacionales con el desarrollo de la industria y la economía, propiciando diversos trabajos para adecuar a CASMIN, para mantener su vigencia como una comparación macro. En el plano micro, contrasta en la condición de mercado de cada país. En el contexto particular de México, con una economía liberada, con una evolución de los medios de producción, científica y de la comunicación, se gesta una lucha constante por la innovación y la competitividad, se presenta una heterogeneidad de circunstancias laborales que enriquece la concepción de clases sociales ocupacionales. La heterogeneidad laboral se refiere a una diversidad de ocupaciones con alto o bajo nivel de especialización, que por su característica propia es difícil concebirla en una clase social, entendible por la constante innovación de los mercados laborales que son características de nuestros tiempos.

México es un mercado muy competitivo con bajas tasas de desocupación, pero con condiciones de precariedad laboral por la falta de seguridad y estabilidad en el mercado laboral. En el periodo de análisis se observó una lenta recuperación de las actividades económicas y la precariedad laboral por la baja efectividad de los empleos para satisfacer el desarrollo social, así como hubo movilidad social, pero en grupos selectos y distintos por un mayor grado educativo.

El capital humano generado por la UNAM en el 2012, llegó a distintas clases sociales ocupacionales de las que pertenecieron sus padres, en su mayoría en la clase de servicios, lo que representa la movilidad ascendente en el 59.8 por ciento de la muestra total. Un

éxito hacia el esfuerzo de cada persona y al apoyo de la gestión universitaria. En promedio, el 66.6% de la muestra encontró bajas condiciones de ocupación, contrastada con tan solo un 8.3% en promedio en condiciones buenas y mejores. Reflejando la precariedad del mercado laboral en su mayoría. El 25% de la población se encontró en las peores situaciones de ocupación laboral o empleabilidad espuria en los segmentos de licenciatura completa, incompleta y especialización. En la relación a la dimensión de ingresos, la heterogeneidad de condiciones se muestra una distribución dispersa de mayores y menores ingresos en las bajas y buenas condiciones de ocupación laboral del IOR 2012.

Se reconoce el esfuerzo por adecuar los datos a la lógica de la movilidad social y construir el índice de ocupación relativa, que llevó varios años y fue pertinente para poder reconocer el campo laboral con el que se encontraron las y los egresados en su la inclusión laboral. El Indicador de Ocupación Relativa (IOR) se sustenta en una propuesta teórica de Patricio Solís, Eduardo Chávez y Cobo (2019) sobre la heterogeneidad de las condiciones ocupacionales para diversas economías, proponiendo aspectos que suponen mejores condiciones en su trayectoria ocupacional para una movilidad social. Desde la tradición sociológica de clasificar en grupos ocupacionales y la preocupación económica de reflejar las inequidades que ofrecen las condiciones económicas macro. El IOR ofrece una perspectiva de análisis micro se pueden ver las condiciones de vida de las personas en diversas posiciones logradas. Dichos aspectos logramos encontrarlos y adecuarlos en los datos de la encuesta PVE-UNAM y ponerlos a discusión las circunstancias en que se encontraron las y los egresados.

El IOR es una herramienta poderosa para el análisis descriptivo de las trayectorias de la educación superior al mercado laboral, y generar políticas públicas que fomenten la vinculación entre los sectores académicos y empleadores para impulsar el desarrollo. Ofreciendo la posibilidad de aprovechar el capital intelectual y humano de las y los egresados de la educación superior como potencial para fortalecer el sector económico y social, para encontrar las condiciones más adecuadas para su desarrollo, como las contractuales, de ingreso y de seguridad social en el medioambiente laboral.

REFERENCIAS

- Becker, Gary (2009) *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. University of Chicago press. 44 pág..
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967), "The American occupational structure" en, *The British Journal of Sociology*, 19(4), 453-458.
- CEPAL (2014) Panorama social 2013. Delajara, M., De la Torre, R., Díaz-Infante, E., Vélez, R. (2018) *El México del 2018. Movilidad social para el bienestar*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias
- CEPAL, N. (2016). *Panorama Social de América Latina 2015*. Cepal.

- CONSAR-INEGI (2012) Presentación de Resultados Encuesta de trayectorias laborales. La Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro (CONSAR) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Módulo de Trayectorias Laborales (MOTRAL) 2012 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), levantada en junio de 2012. Se puede consultar en <https://www.inegi.org.mx/programas/motral/2012/>. [Consultado el 04 marzo 2020].
- CONSAR-INEGI (2012) Presentación de Resultados Encuesta de trayectorias laborales. La Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro (CONSAR) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Módulo de Trayectorias Laborales (MOTRAL) 2012 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), levantada en junio de 2012. Se puede consultar en <https://www.inegi.org.mx/programas/motral/2012/>. [Consultado el 04 marzo 2020].
- Delajara, M., De la Torre, R., Díaz-Infante, E., Vélez, R. (2018) *El México del 2018. Movilidad social para el bienestar, México*, Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Erickson, Robert, John H. Goldthorpe, & Lucienne Portocarrero (1979) Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies." *British Journal of Sociology*,30(4), 415-441.
- Erikson, Robert, & John H. Goldthorpe (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford University Press, USA.
- Falgueras, I. (2008). La teoría del capital humano, Orígenes y evolución. En Instituto de Análisis Económico y Empresarial de Andalucía (2008) *Temas Actuales de Economía: Capital Humano, Vol 2*. Páginas 1-32.
- Filgueira, C. H. (2001). *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina*. CEPAL. 54 páginas.
- Ganzeboom, H., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992) "A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status" en, *Social Science Research* 21, Academic Press, pp. 1-56.
- Guadarrama Olivera, Rocío, Hualde Alfaro, Alfredo, & López Estrada, Silvia. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 213-243. Recuperado en 20 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000200002&lng=es&tlng=es.
- Gujarati, D., & Porter, D. (2010). *Econometría (quinta edición)*. México: Editorial Mc. Graw Hill.
- Huerta Wong, J., & Espinosa Montiel, R. (2015). Procesos de estratificación social e inversiones educativas hacia hombres y mujeres. México, En Vélez, R. Huerta & Campos, R. (Eds.). (2015). *México, ¿el motor inmóvil?* Centro de Estudios Espinosa Yglesias, CEEY. Pp. 461-499.
- INEE. Porcentaje de trabajadores con contratación estable. Consultado en <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/re02b-trabajadores-contratacion-estable/> [25 septiembre 2018]
- INEGI (2020) PIB y cuentas nacionales. Producto Interno Bruto. Cifras desestacionalizadas por grupo de actividades económicas Base 2013. Consultada en el 2020 en <https://sinegi.page.link/typA>
- J. Serrano y F. Torche (eds.) (2010). *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Molina, E. C. (2017). Y, sin embargo, se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina. Patricio Solís y Marcelo Boado (coordinadores). Editorial Centro de Estudios Espinosa Yglesias y Colegio de México, México, DF, 2016. 547 pp. ISBN 978-607-8036-42-4. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 169-172.

- Morales Vallejo, P. M. (2013). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Pla, Jesica (2016b). *Condiciones objetivas y esperanzas subjetivas. Movilidad social y marcos de (in) certidumbre. Un abordaje multidimensional de las trayectorias de clase. Argentina durante la primera década del siglo XXI*. Editorial Autores de Argentina. Páginas 51 a 116.
- Pla, Jéscica. (2016). Supuestos epistémicos en el análisis de la movilidad social / Epistemological assumptions on social mobility's analysis. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. 17 páginas.
- Rojas Huerta, A. V., & García Chanes, R. E. (2017). Factores relacionados con la duración de la desocupación laboral en México durante 2007-2012. *Anais*, 1-15.
- Solís, P (2016) aspectos metodológicos en el análisis de la movilidad social. En Solís, P. & Boado, M (2016). *Y sin embargo se mueve (2016) estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina (Primera ed.)*. Ciudad de México, Ciudad de México, México: El Colegio de México y Centro de Estudios Espinosa Yglesias, A.C. Páginas 31 a 69.
- Solís, P. & Boado, M (2016). *y sin embargo se mueve (2016) estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina (Primera ed.)*. Ciudad de México, Ciudad de México, México: El Colegio de México y Centro de Estudios Espinosa Yglesias, A.C. Páginas 31 a 69.
- Solís, Patricio (2010) Ocupaciones y clases sociales en México. En: Julio Serrano Espinosa y Florencia Torche (eds.) *Movilidad social en México: población, desarrollo y crecimiento*. México, D.F. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. Páginas 229-372
- Solís, Patricio, Eduardo Chávez Molina and Daniel Cobos (2019) "Class Structure, Labor Market Heterogeneity and Living Conditions in Latin America". *Latin American Research Review* vol. 54, no. 4 (December 2019).
- Toro, H & Navarro, J (2019) Status attainment, college education, & social origin in México. Presentación en la X Escuela de Verano del Centro de Estudios Espinosa Yglesias, junio 2019, Ciudad de México.
- Toro, H. (2015). Cohortes laborales y origen socioeconómico como determinantes del logro ocupacional. México, En Vélez, R. Huerta & Campos, R. (Eds.). (2015). *México, ¿el motor inmóvil?* Centro de Estudios Espinosa Yglesias, CEEY. Pp. 393 a 422.
- Tuirán, R. (2012). La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial. *Campus Milenio*, 27 de septiembre 2012. 10 páginas.
- Vélez Grajales, R., Campos Vázquez, R. & Fonseca C. E. (2015). *EL CONCEPTO DE MOVILIDAD SOCIAL: DIMENSIONES, MEDIDAS Y ESTUDIOS EN MÉXICO*. 18 páginas.
- Vélez Grajales, R., Vélez Grajales, V., & Stabridis, O. (2015). *Construcción de un Índice de Riqueza Intergeneracional a Partir de la EMOVI*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias. 18 páginas.

ARTÍCULO

Análisis de emociones en estudiantes de primer ciclo universitario, en el contexto del Covid-19. Un estudio de caso

Analysis of emotions in first-year university students, in the context of Covid-19. A case study

EDUARDO PURAIVAN*^{-***}, MARCELO LEÓN VARGAS*^{-***}, CRISTIAN FERRADA**,
FABIÁN RIQUELME***, TAMARA LASNIBAT GODOY*

Universidad de Viña del Mar*, Universidad de Los Lagos, Universidad de las Américas**, Universidad de Valparaíso***, Chile

Recibido el 29 de enero 2021; Aprobado el 25 de mayo del 2022

RESUMEN

En este trabajo se realiza un análisis de emociones al iniciar un curso universitario de primer año, en contexto Covid-19. En el estudio participaron 40 estudiantes, y la identificación de emociones se realizó utilizando el cuestionario Positive Affect and Negative Affect Schedule, PANAS. El aporte de este trabajo es interpretar los resultados a nivel de grupos. Utilizando clúster jerárquico, se forman y caracterizan grupos, etiquetados como optimistas, realistas, pesimistas e indiferentes. La pertenencia a dichos grupos es validada mediante análisis discriminante. La identificación y caracterización de estos grupos puede direccionar acciones pedagógicas, y con ello constituir un valioso insumo en momentos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Educación en línea; Covid-19; PANAS; Análisis de sentimientos; Minería de datos.

ABSTRACT In this work an analysis of emotions is performed when starting a first year university course, in context Covid-19. 40 students participated in the study, and the identification of emotions was carried out using the Positive Affect and Negative Affect Schedule, PANAS, questionnaire. The contribution of this work is to interpret the results at the group level. Using hierarchical clustering, groups are formed and characterized, being labeled as optimistic, realistic, pessimistic, and indifferent. Membership in these groups is validated by discriminant analysis. The identification and characterization of these groups can direct pedagogical actions, and thus constitute a valuable input at key moments of the teaching-learning process.

KEYWORDS: Online education; Covid-19; PANAS; Emotion analysis; Data mining.

INTRODUCCIÓN

En el contexto del SARS-CoV-2 (Covid-19), hemos debido reorganizar rutinas de trabajo mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC. En el ámbito educativo, el uso de plataformas virtuales de aprendizaje y de trabajo en línea, las videoconferencias, entre otros, son conceptos acuñados al trabajo diario (Rice, 2006). Levantar evidencia en este nuevo contexto se hace urgente, y es lo que motiva este trabajo.

Explorar las emociones en el contexto de enseñanza-aprendizaje resulta interesante, dado que existe una relación relevante e intrínseca entre el aprendizaje y las emociones (Boekaerts, 1993). Pekrun (2017) indica que las emociones positivas se relacionan con mejores aprendizajes y que las emociones negativas se relacionan con menores aprendizajes. Según Alonso (2017) las emociones se definen como una contestación afectiva de forma intensa y transitoria, que logra producir respuesta a un acontecimiento o situación determinada, que genera cambios corpóreos específicos y que se relaciona con lo que es de gran importancia para nosotros.

Los cierres y suspensiones de clases de manera formal, como medida para contener la pandemia, han traído como consecuencia un despliegue de alternativas en educación, tales como posibilidades de clases y trabajo presencial, mixto o a distancia, para asegurar la continuidad educativa. Los obstáculos son múltiples, incluyendo la baja conectividad, motivación, actitud y emociones de parte del estudiantado para enfrentar la llamada “nueva normalidad” (Armitage y Nellums 2020). Una preocupación general en educación

son las desigualdades que se pueden generar durante el aprendizaje, y que los estudiantes más desfavorecidos se vean imposibilitados de proseguir sus estudios (Xiao, 2018). La educación universitaria no es una excepción, aunque el soporte tecnológico digital ha favorecido a amortiguar el impacto (Blackman *et al.*, 2020). La movilidad estudiantil es una de las esferas que está padeciendo la educación superior en estos tiempos, ya que al generar cuarentenas o cierres totales de las clases, diversas dinámicas educativas cotidianas se ven obligadas a buscar nuevas estrategias de aprendizaje. Las instituciones, que en gran medida generan innovación en entornos virtuales de aprendizaje, están resintiéndose más los estragos del confinamiento socioeducativo, lo que está exigiendo analizar las futuras medidas académicas (Ferreira *et al.*, 2017; Yang *et al.*, 2020). Adicionalmente, estimaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) anticipan considerables descensos en las calificaciones y compromisos académicos producto de una falta de motivación que afectaría las emociones de los estudiantes (Sanz *et al.*, 2020).

Las iniciativas que buscan generar un nuevo enfoque educativo exigen a los estudiantes salir de su zona de confort sin ningún entrenamiento previo. Por razones de madurez escolar, los estudiantes universitarios tienden a estar más preparados para cambiar de modalidad (Watts, 2016; Pierre, y Harris, 2020). La investigación existente no deja dudas en este sentido, señalando que los resultados académicos deberían ser inferiores a un año tradicional, afectando las emociones y desarrollo académico de los estudiantes (Yen *et al.*, 2018; Villafuerte *et al.*, 2020). En el marco de las políticas académicas que se están buscando promover desde la educación superior, la innovación está adquiriendo mayor notoriedad, mediante el incentivo de la digitalización para hacer realidad el principio del aprendizaje semi-presencial, cuyos beneficios para la educación han sido objeto de múltiples estudios (Laaser y Toloza, 2017; García, 2020). Aunque el concepto de educación semi-presencial no es nuevo, presenta una oportunidad de conocer los alcances en materia de aprendizajes y efectos sobre el alumnado (Dal Molin y Masella, 2016; Russell *et al.*, 2020). Para Eyzaguirre *et al.* (2020) las secuelas emocionales y psico-sociales de la pandemia podrían terminar siendo iguales o más dañinas que la propia enfermedad; de esto surge la necesidad de conocer y evidenciar las emociones de los estudiantes. De esta forma, los aprendizajes dependen de las competencias con que cuentan los estudiantes, y la capacidad emotiva y motivacional que se logre despertar en sus hábitos de trabajo (Roblyer *et al.*, 2008; Sintema, 2020). Por otro lado, el contexto Covid-19 es visto como un escenario propicio para evaluar efectos emocionales en los estudiantes y generar desafíos para los sistemas educativos en contextos extraordinarios como el actual (OCDE, 2020; Wang *et al.*, 2020; Lansford *et al.*, 2016; Yi *et al.*, 2020). Así, el actual contexto motiva el rediseño y replanteo de los enfoques educativos actuales. En efecto, el contexto pandémico sustenta una adecuación de la educación presencial por la digital, con la finalidad de romper miradas escépticas, dando respuesta a dinámicas sociales contingentes (Martínez, y Gamboa, 2020; Cotino, 2020; Wu *et al.*, 2020).

En este artículo se estudian las repercusiones inmediatas de la pandemia en la enseñanza universitaria. Más concretamente, se explora la presencia de las emociones de estudiantes en el contexto Covid-19. Para medir las emociones se utiliza PANAS (Positive Affect and Negative Affect Schedule) desarrollado por Watson *et al.* (1988b). En el contexto de Chile, PANAS se ha utilizado en algunos estudios para encontrar resultados alineados con los reportes originales del test (Castro-Navarro *et al.*, 2020; Dufey y Fernandez, 2012). Los resultados de ambos estudios muestran la confiabilidad de PANAS, mediante un análisis equilibrado de un test-retest y una validación factorial y externa. Ambos estudios permitieron concluir que PANAS satisface los requisitos psicométricos establecidos para poder utilizarse en contextos de educación superior. Existen variadas traducciones del test original en inglés al español (Robles y Páez, 2003; Medrano *et al.*, 2015; Carbonell, 2016). Con base en esas traducciones se aplicó PANAS a un grupo de estudiantes del tercer trimestre vespertino de una universidad de Chile, los cuales se encuentran matriculados en un curso obligatorio de nivelación de competencias en Matemáticas. Hay que considerar que PANAS es de fácil aplicación, y se responde utilizando una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta sobre una subescala de afectos positivos y otra de afectos negativos; así las puntuaciones altas en cada una de las subescalas sugieren una alta presencia de emociones positivas o negativas en el sujeto, respectivamente.

ANTECEDENTES

El evidente cambio en la vida socioeducativa que trajo consigo la pandemia por Covid-19 ha expuesto diversas dificultades a las instituciones educativas. El modo de enfrentar esta emergencia se plantea como un desafío para las nuevas demandas de la población estudiantil (Zolotov *et al.*, 2020). En esta sección se evidencian diversos antecedentes que fundamentan nuestra investigación. En primer lugar, la revisión de la literatura abre el análisis sobre las líneas más relevantes en el estado del conocimiento actual en la materia, exponiendo los alcances, límites y vacíos de conocimiento sobre esta temática.

Para la UNESCO (2020), en abril de 2020, 186 países habían cerrado los establecimientos de educación formal en todo su territorio. En total, se estima que 1700 millones de estudiantes en todo el mundo han visto afectado su proceso regular de enseñanza a consecuencia de las medidas sanitarias, cifra que corresponde a cerca del 90% del estudiantado del planeta.

Urzúa *et al.* (2020) sistematizan información sobre psicología y Covid-19. Los autores discuten que gran parte del problema de la pandemia se puede enfrentar modificando los comportamientos de los estudiantes. La psicología cuenta con herramientas científicas para dar respuesta a estos fenómenos, evidencia que debe ser puesta a disposición de otras áreas del conocimiento. Una de las conclusiones de los autores es que el gran problema de esta pandemia está vinculado al comportamiento de los sujetos y la necesidad de cambios

en nuestro estilo de vida; comportamientos que están estrechamente ligados a nuestras cogniciones, emociones, factores sociales y culturales, y que se hace necesario incorporarlos a análisis futuros en las campañas de prevención. Dentro de la misma temática, Benítez *et al.* (2020) analizan los efectos que las medidas de control de la pandemia ejercen sobre la economía, salud física y mental de las personas, así como también en dimensiones educativas. Por su parte, a partir de datos recogidos mediante entrevistas semiestructuradas por teléfono móvil, Sintema (2020) revela una caída en el porcentaje de estudiantes aprobados en 2020.

Rajkumar (2020) plantea la pandemia del Covid-19 como una crisis sanitaria que afecta las emociones y conductas de los estudiantes. Ozamiz-Etxebarria *et al.*, (2020) estudian en la Comunidad Autónoma Vasca los niveles de estrés, emociones, ansiedad y depresión a consecuencia del virus, analizando los niveles de sintomatología psicológica según edad, cronicidad y confinamiento. Los autores recogieron una muestra de 976 personas sobre la cual midieron variables como ansiedad, estrés y depresión mediante la escala DASS. Los resultados muestran que, aunque los niveles de sintomatología han sido bajos en general al principio de la crisis, la población más joven y con enfermedades crónicas ha referido sintomatología más alta que el resto de la población. También se ha detectado un mayor nivel de sintomatología a partir del confinamiento.

Mazza *et al.*, (2020) investigan sobre el aislamiento social impuesto en Italia, cuyo impacto en diversos aspectos de la vida generó una tensión psicológica emocional considerable y desencadenó diversos problemas psicológicos emocionales. Para los autores, los efectos negativos de la cuarentena deben abordarse junto con el brote del virus en sí. Dicha investigación buscó relevar el malestar psicológico emocional en Italia durante la fase inicial del brote pandémico, con el objetivo de establecer la prevalencia de síntomas psiquiátricos e identificar factores de riesgo y protectores del malestar psicológico entre variables sociodemográficas y de personalidad. Los resultados entregan un punto de referencia para identificar a los sujetos en riesgo, y también pueden ser útiles para adaptar las intervenciones psicológicas dirigidas a la naturaleza postraumática de la angustia generada en las emociones.

Por su parte, a partir de un caso de educación en línea de la Universidad de Pekín, Bao (2020) concluye con cinco principios de la práctica docente de alto impacto para brindar de manera efectiva educación en línea a gran escala. Sin embargo, en comparación con los cursos presenciales que ofrecen las universidades, la proporción de cursos en línea sigue siendo baja, y la mayoría son tomados por estudiantes adultos de formación profesional. Parece necesario entonces adoptar medidas para mejorar el grado y profundidad de la participación de los estudiantes en clase. Además, dado que esta “migración” de la enseñanza en línea se implementa rápidamente durante el brote de Covid-19, la ansiedad y emociones de los estudiantes debe aliviarse de varias maneras para garantizar que puedan participar activa y eficazmente.

METODOLOGÍA

Objetivo

El objetivo del estudio es identificar y analizar las emociones en estudiantes de primer ciclo universitario, en el contexto del Covid-19.

Muestra

En el estudio participaron 40 estudiantes, que ingresaron en 2020 a programas vespertinos en una universidad chilena no selectiva. La muestra considera estudiantes de distintas carreras, no equivalentes en número. Lo anterior no representa un problema ya que se trabajará con resultados generales no relacionados con áreas de estudio.

Los participantes participan del estudio de forma voluntaria y bajo consentimiento informado.

Instrumento

El instrumento utilizado para medir emociones es el cuestionario PANAS. Este instrumento tiene dos subescalas: una de afecto positivo (10 ítems) y otra de afectos negativos (10 ítems). El cuestionario se responde utilizando una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, desde “nada” a “mucho”. Altas puntuaciones en cada una de las subescalas sugieren una alta presencia de emociones positivas o negativas en el sujeto, respectivamente.

En el estudio se utiliza la traducción de PANAS reportada por Dufey y Fernandez (2012), quienes analizan las propiedades psicométricas del instrumento en estudiantes universitarios chilenos.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La Figura 1 muestra las etapas del proceso llevado a cabo en la investigación.

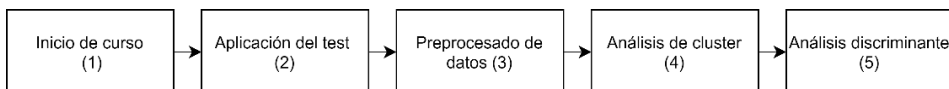


Figura 1. Proceso de recogida y análisis de datos

Para comprender cada etapa hay que considerar lo siguiente:

1. Al iniciar el curso se informa a los estudiantes los objetivos de la investigación, y se provee acceso a un formulario donde cada persona puede aceptar o rechazar participar en el estudio. Adicionalmente, las personas que señalan su interés deben aceptar el consentimiento informado.
2. Se realiza lectura del cuestionario PANAS y se explica la forma de responder. Posterior a ello, cada participante responde el instrumento utilizando el formulario dispuesto para la ocasión.
3. Una vez recogidos los datos, se procede a su limpieza y tratamiento de anomalías. Además se incluyen columnas calculadas: suma de cada subescala, es decir, se suman los valores marcados para los afectos positivos y negativos.
4. Se realiza análisis de clúster jerárquico, definiendo grupos de interés, para definir una clasificación a priori al análisis discriminante.
5. Se realiza un análisis discriminante que permite corroborar a *posteriori* las categorías consideradas.

RESULTADOS

Fiabilidad de las subescalas (ítem-total)

La confiabilidad o consistencia interna se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach. En el caso de la fiabilidad global se obtiene un valor de 0.79. Para las subescalas, se obtuvo un valor de 0.88 para la escala positiva (10 ítems) y 0.91 para la escala negativa (10 ítems). Esto implica que la mayor concordancia entre las respuestas a cada ítem con la estructura global de las subescalas se encuentra en la escala negativa. Los valores obtenidos en la prueba de fiabilidad nos permiten usar los datos de forma adecuada en el resto del análisis.

Validez de constructo (dimensión-total)

Al calcular las correlaciones de los índices de cada subescala y el índice total, se obtuvo un valor 0.47 para la subescala negativa (p-valor = 0.02) y 0.75 con la escala negativa (p-valor = 0.00). Al calcular la correlación entre las subescalas, se obtuvo un valor de -0.23; sin embargo, este valor resultó no ser significativo, al obtener un p-valor igual a 0.16, lo que indicaría una ortogonalidad importante entre las subescalas. Esto último se podría explicar por la valoración hedónica que hacen los sujetos, al vincular emociones positivas con sensación de agrado y negativas con sensación de desagrado.

Clasificación por afectos

Para explorar el número de conglomerados subyacentes en la muestra en función de las emociones experimentadas, se realizó un análisis de clúster jerárquico. La Figura 1 muestra el dendrograma resultante.

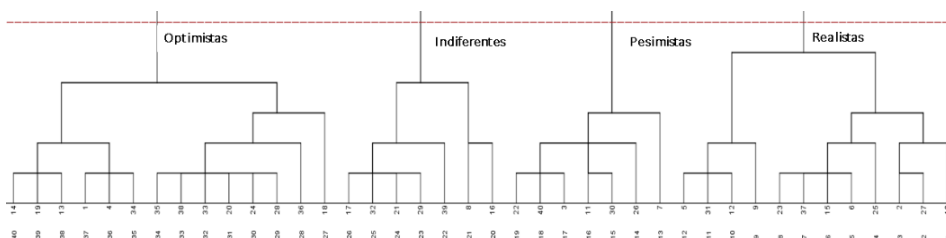


Figura 1. Dendrograma

Note que en la Figura 1 se observan cuatro agrupaciones de sujetos homogéneas y mutuamente excluyentes. El primer clúster está compuesto por 14 sujetos, el segundo por 12 sujetos y el tercero por 7 sujetos, al igual que el cuarto. En la Tabla 1 se muestra el puntaje promedio de cada ítem según el clúster.

La Tabla 1 ilustra cómo el primer clúster, que denominaremos *optimistas*¹, presenta puntajes altos en las emociones positivas y bajos en las negativas. El segundo clúster, que llamaremos *realistas*, presenta altas puntuaciones en emociones positivas, pero a diferencia de los *optimistas*, presenta puntajes más altos en las emociones negativas. El tercer clúster, que llamaremos *pesimistas*, tiene puntajes altos en las emociones negativas y bajos en las positivas. Finalmente, el cuarto clúster, que llamaremos *indiferentes*, presenta bajas puntuaciones tanto en las emociones positivas como en las negativas. La Figura 2 muestra el mapa de afectos, construido en base a las categorías recién definidas.

Análisis discriminante

Una vez determinado el número de clúster se aplicó análisis discriminante para clasificar cada integrante de la muestra. En la Tabla 2 se presentan los valores de Lambda de Wilks, el estadístico de contraste F de Snedecor y la significancia. Se aprecia que los únicos ítems no significativos a la contribución del modelo global son los ítems *hostil* y *avergonzado* de la subescala de emociones negativas.

¹ Los nombres de los clúster o grupos: optimistas, realistas, pesimistas e indiferentes, es sólo una clasificación nominal utilizada en el estudio.

Tabla 1:
Puntaje promedio en cada ítem, según clúster

Escala	Ítem	Clúster 1 (n=14) Optimista	Clúster 2 (n=12) Realista	Clúster 3 (n=7) Pesimista	Clúster 4 (n=7) Indiferente	General (n=40)
Afectos positivos	Atento(a)	3.71	4.08	3.43	3.00	3.65
	Activo(a)	3.71	4.08	3.00	3.29	3.63
	Alerta	3.50	4.25	2.71	3.57	3.60
	Emocionado(a)	3.14	3.58	2.43	2.14	2.98
	Entusiasta	3.50	3.83	2.57	2.57	3.28
	Determinado(a)	3.71	4.00	3.00	2.71	3.50
	Inspirado(a)	3.71	3.67	2.71	2.14	3.25
	Orgulloso(a)	3.71	4.00	3.29	3.43	3.50
	Interesado(a)	4.14	4.17	3.14	3.00	3.78
	Fuerte	4.14	3.92	2.00	2.71	3.45
Afectos negativos	Hostil	1.57	2.00	2.86	2.00	2.00
	Irritable	1.79	2.25	4.14	1.86	2.35
	Avergonzado	1.50	1.75	2.57	1.71	1.80
	Culpable	1.21	1.33	2.57	1.00	1.45
	Angustiado	1.50	2.83	4.43	3.00	2.68
	Molesto(a)	1.14	1.67	3.14	1.29	1.68
	Asustado	1.14	3.58	4.14	2.14	2.58
	Miedo	1.14	3.92	4.00	2.43	2.70
	Inquieto	1.93	4.08	4.14	3.00	3.15
	Nervioso(a)	1.43	3.92	4.43	2.57	2.90

Fuente: Elaboración propia

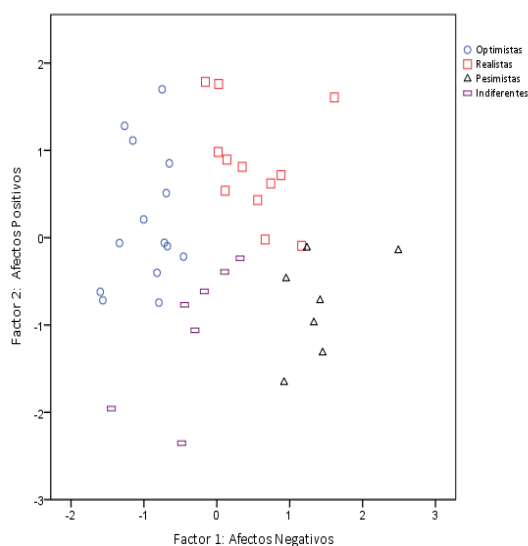


Figura 2. Mapa de afectos obtenido a partir del proceso de clusterización

Hay que considerar que referente a la explicación de la varianza de clasificación, la primera dimensión obtiene 59.90% de la variabilidad y la segunda dimensión, 24.80%. En total, las dos dimensiones explican el 84,7% de la varianza del modelo.

Tabla 2
Prueba de igualdad de media de grupos

Escala	Item	Lambda de Wilks	F de Snedecor	Significancia
Afectos positivos	Atento(a)	0.79	3.13	0.037
	Activo(a)	0.80	2.94	0.046
	Alerta	0.75	3.90	0.016
	Emocionado(a)	0.74	4.26	0.011
	Entusiasta	0.62	7.34	0.001
	Determinado(a)	0.68	5.75	0.003
	Inspirado(a)	0.53	10.57	0.000
	Orgullosa(a)	0.79	3.27	0.032
	Interesado(a)	0.60	7.94	0.000
	Fuerte	0.48	12.82	0.000
Afectos negativos	Hostil	0.85	2.19	0.106
	Irritable	0.39	18.85	0.000
	Avergonzado	0.89	1.62	0.203
	Culpable	0.53	10.52	0.000
	Angustiado	0.42	16.28	0.000
	Molesto(a)	0.45	14.48	0.000
	Asustado	0.27	31.91	0.000
	Miedo	0.26	34.40	0.000
	Inquieto	0.48	13.28	0.000
	Nervioso(a)	0.27	32.71	0.000

Fuente: Elaboración propia

La Figura 3 ilustra lo antes señalado. Note que de los dos ítems no significativos, *hostil* aparece entre las emociones positivas, revelando su inconsistencia en este grupo, y *avergonzado* aparece en emociones negativas de irritabilidad, que no son compatibles con la *vergüenza*.

La clasificación discriminante de cada sujeto en sus respectivos grupos fue del 100%, es decir, cada uno de los grupos identificados contiene a los individuos asignado *a priori* de manera correcta.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La utilización de instrumentos, válidos y confiables, pueden ayudar a levantar información respecto a fenómenos o aspectos, que impacten en el proceso de aprendizaje en el contexto

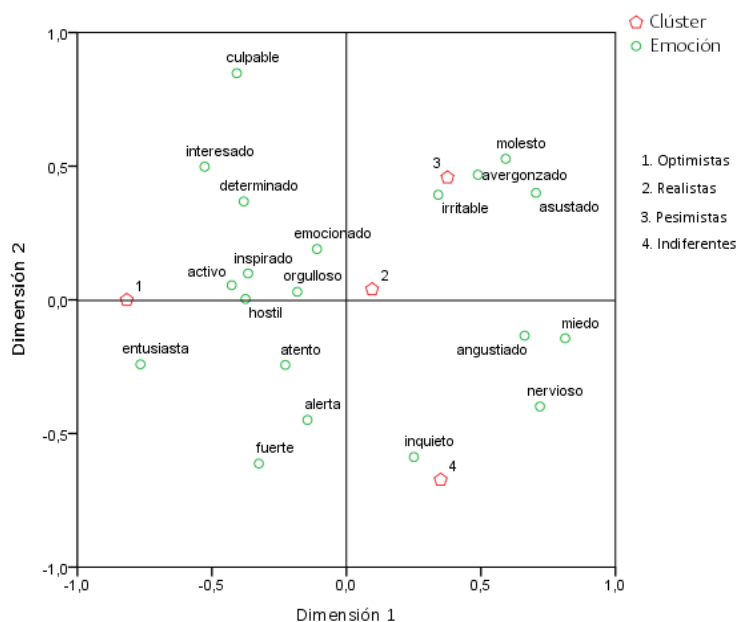


Figura 3. Mapa de emociones

Covid-19. En el ámbito de las emociones, PANAS es una herramienta que se puede utilizar de forma rápida y sencilla, y sus resultados pueden orientar la aplicación de actividades de reflexión, actividad física, relajación o acompañamiento estudiantil.

El análisis realizado permitió caracterizar 4 grupos, identificados mediante clúster jerárquico, los cuales son caracterizados por su percepción del contexto Covid-19. La pertenencia a dichos grupos es validada mediante análisis discriminante, en que la primera dimensión obtuvo 59.90% de la variabilidad, y la segunda, 24.80%. Para la muestra obtenida, los ítems *hostil* y *avergonzado* no aportaron a la explicación de la varianza del modelo, es decir, no fueron interpretadas como emociones pertinentes al contexto actual de pandemia.

La identificación y caracterización de estos grupos puede direccionar acciones pedagógicas, y con ello puede representar un potente insumo. Un trabajo futuro en esta línea puede ser implementar un *framework* que permita retroalimentar a los(as) profesores(as) en tiempo real, y en momentos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el inicio de clases, los momentos previos a las evaluaciones, u otro momento en que el contexto lo amerite.

En situaciones de confinamiento es muy importante atender a los factores psicológicos de la ciudadanía. Es clave analizar los efectos que va a producir la crisis del Covid-19 en la salud de las personas. Por eso, creemos que este tipo de investigaciones pueden ayudar

a generar iniciativas sociales y sanitarias de tratamiento para prevenir y paliar los efectos psicosociales de la pandemia. El confinamiento tiene un impacto negativo en diversas dimensiones de la vida, como por ejemplo en la alimentación, la convivencia familiar, la salud física y mental, y el desarrollo cognitivo y socioemocional. De esta forma, y tal como lo señalan Sprang y Siman (2013); Hawryluck *et al.* (2004), las consecuencias de esta pandemia muestran que el confinamiento y el cierre de los establecimientos educativos produjo un aumento de ansiedad, depresión y estrés postraumático en las emociones de los estudiantes. No obstante, lo anterior se ha evidenciado que el problema emocional es en gran medida un problema social, y la capacidad de resiliencia que los individuos accionan ante esta situación será la solución para enfrentar los futuros escenarios (Balfanz *et al.*, 2007),

En cuanto a la relación del Covid-19 con las emociones asociadas con aspectos educativos, gran parte de la investigación científica hasta ahora realizada se enfoca en el estudio de los problemas que acarrea el confinamiento académico para el óptimo desarrollo de los programas educativos en el campo de la medicina y las ciencias de la salud. En este sentido, se encuentra la necesidad de aumentar las investigaciones en factores esenciales como la motivación, emoción, actitud, entre otros (Li *et al.*, 2020; Stambough *et al.*, 2020; Valdez-García *et al.*, 2020). De ello depende que la sociedad avance y salga fortalecida.

REFERENCIAS

- Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Barcelona: RBA
- Armitage, R. y Nellums, L. B. (2020). Correspondence. Considering inequalities in the school closure response to Covid-19. *The Lancet Global Health*, 8(5), e644. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30116-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30116-9)
- Balfanz, R., Herzog, L. y Mac Ivey, D. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist* 42, 223-235
- Bao, W. (2020). Covid-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Benítez, A., Velasco, C. y Vergara, R. (2020). Coronavirus: antecedentes sanitarios y económicos para la discusión. *Puntos de Referencia* 532, 1-23
- Blackman, A., Ibáñez, A. M., Izquierdo, A., Keefer, P., Moreira, M. M., Schady, N., y Serebrisky, T. (2020). La política pública frente al COVID-19: *Recomendaciones para América Latina y el Caribe* Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational psychologist*, 28 (2), 149-167. https://doi.10.1207/s15326985ep2802_4
- Carbonell, M. M. (2016). Valor diagnóstico de la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (EAD-G) en adultos cubanos. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-29

- Castro-Navarro, E. J., Beltran Mejía, J., y Miranda Viramontes, I. (2020). Emociones de estudiantes en clases online sincrónicas que tratan espacios vectoriales. *Paradigma*, 227–251. <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.0.p227-251.id890>
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 21, 1-29
- Dal Molin, M., y Masella, C. (2016). Networks in policy, management and governance: a comparative literature review to stimulate future research avenues. *Journal of Management & Governance*, 20(4), 823- 849
- Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., Kohlmann, C. W., y Hock, M. (2003). Facets of dynamic positive affect: differentiating joy, interest, and activation in the positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 528
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180
- Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank
- García, J. R. C. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 95-120
- Hawryluck, L., Gold, W., Robinson, S., Pogorski, S., Galea, S. y Styra, R. (2004). SARS Control and Psychological Effects of Quarantine, Toronto, Canada. *Emerging Infectious Diseases* 10(7), 1206-1212. DOI: <http://dx.doi.org/10.3201/eid1007.030703>
- Laaser, W., y Toloza, E. A. (2017). The changing role of the educational video in higher distance education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2). 1-13. [https://doi.org/10.1016/S2213-2600\(20\)30125-9](https://doi.org/10.1016/S2213-2600(20)30125-9)
- Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G. y Bates, J. (2016). A Public Health Perspective on School Dropout and Adult Outcomes: A Prospective Study of Risk and Protective Factors From Age 5 to 27 Years. *Journal of Adolescent Health* 58(6), 652-658. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- Li, L., Xu, Q. y Yan, J. (2020). Covid-19: The need for continuous medical education and training. *The Lancet Respiratory Medicine*, 8(4), e23
- Martínez, Y. M., y Gamboa, L. A. A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C. y Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among italian people during the Covid-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Medrano, L. A., Kanter, E. F., Trógolo, M., Ríos, M., Curerello, A., y González, J. (2015). Adaptación de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) para la población de Estudiantes Universitarios de Córdoba. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 22-36
- OCDE (2020) Education Responses to COVID-19: Embracing Digital Learning and Online Collaboration
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. y Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del Covid-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., y Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670
- Pierre, R. y Harris, P. (2020). Covid-19 in Latin America: Challenges and opportunities. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(2), 179-182. <https://doi.org/10.32641/rchped.vi91i2.2157>
- Rajkumar, R. (2020). Covid-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
- Rice, K. (2006). A Comprehensive Look at Distance Education in the K-12 Context. *Journal of Research on Technology in Education* 38(4), 425-448. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782468>
- Robles, R., y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud mental*, 26(1), 69-75
- Roblyer, M.D., Davis, L., Mills, S.C., Marshall, J. y Pape, L. (2008). Toward Students. *American Journal of Distance Education* 22(2), 90-109. <https://doi.org/10.1080/08923640802039040>
- Russell, V., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C. et al. (2020). School Closure and Management Practices during Coronavirus Outbreaks Including COVID-19: A Rapid Systematic Review. *The Lancet. Child & Adolescent Health* 4, 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Sanz, I., Sáinz, J., y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Sintema, E. (2020). Effect of Covid-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Sprang, G. y Siman, M. (2013). Posttraumatic Stress Disorder in Parents and Youth After Health-Related Disasters. *Disasters Medicine and Public Health Preparedness* 7(1), 105-110
- Stambough, J. B., Curtin, B. M., Gililland, J. M., Guild, G.N., Kain, M. S., Karas, V., Keeyne, J. A., Plancher, K. D. y Moskal, J. T. (2020). The past, present and future of orthopaedic education: Lessons learned from the Covid-19 pandemic. *The Journal of Arthroplasty*, 4, 32-47. <https://doi.org/10.1016/j.arth.2020.04.032>
- UNESCO (2020). Crisis y currículo durante el COVID-19: Mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto. Nota Temática 4.2
- Urzúa, A., Vera-Villaruel, P., Caqueo-Urizar, A. y Polanco-Carrasco, R. (2020). La psicología en la prevención y manejo del Covid-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia Psicológica*, 38(1), 103-118. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082020000100103>
- Valdez-García, J. E., López Cabrera, M. V., Jiménez Martínez, M. A., Díaz Elizondo, J. A., Dávila Rivas, J. A. G. y Olivares Olivares, S. L. (2020). Me preparo para ayudar: Respuesta de escuelas de medicina y ciencias de la salud ante Covid-19. *Investigación en Educación Médica*, 9(35), 1-11. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20230>
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y. y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R., Chooe, F., Tranc, B., Hoe, R., Sharmah, V. y Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the Covid-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>

- Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, A. (1988b). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32
- Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J. y Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry*, 33(4), 1-9. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100250>
- Xiao, J. (2018). On the margins or at the center? Distance education in higher education. *Distance Education*, 39(2), 259-274
- Yang, Y., Yang, M., Shen, C., Wang, F., Yuan, J., Li, J., y Liu, Y. (2020). Evaluating the accuracy of different respiratory specimens in the laboratory diagnosis and monitoring the viral shedding of 2019-nCoV infections. *MedRxiv preprint*. <https://doi.org/10.1101/2020.02.11.20021493>
- Yen, S. C., Lo, Y., Lee, A., y Enriquez, J. (2018). Learning online, offline, and in-between: comparing student academic outcomes and course satisfaction in face-to-face, online, and blended teaching modalities. *Education and Information Technologies*, 23(5), 2141-2153
- Yi, Y., Lagniton, P., Ye, S., Li, E. y Xu, R. (2020). Covid-19: What has been learned and to be learned about the novel coronavirus disease. *International Journal of Biological Sciences*, 16(10), 1753-1766. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45134>
- Zolotov, Y., Reznik, A., Bender, S. y Isralowitz, R. (2020). Covid-19 fear, mental health, and substance use among Israeli university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00351-8>

ARTÍCULO

Proyectos de innovación social como estrategia para el desarrollo de competencias de estudiantes universitarios¹

Social innovation projects as a strategy for the development of competencies of university students

MIRIAM ALICIA GLEASON RODRÍGUEZ, JULIO ERNESTO RUBIO BARRIOS,
JUDITH AURORA RUÍZ GODOY RIVERA, MARTHA LUCÍA VELÁZQUEZ DÍAZ*

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Recibido el 9 de julio 2020; Aprobado el 2 de junio del 2022

RESUMEN

Ante la demanda de la sociedad del siglo XXI, las universidades están implementando la estrategia de proyectos de innovación social para el desarrollo de las competencias disciplinares y transversales en los estudiantes. La presente investigación tiene por objetivo descubrir el grado de desarrollo de cuatro competencias transversales que una universidad de México propone en el perfil de egreso de sus estudiantes, tras vivenciar dichos proyectos. Además, se indaga sobre los aprendizajes alcanzados al interior de los estudiantes y cómo vivieron dicho proceso. Los resultados se obtuvieron a través de la aplicación de una encuesta a 222 estudiantes que participaron en proyectos de

¹ Este trabajo fue desarrollado gracias a la colaboración que brindó el Centro Internacional para la Innovación Social (CIIS).

innovación social en el estado de Chiapas, México y con el análisis cualitativo de 34 reflexiones de los participantes. Las competencias que lograron un desarrollo significativo fueron: emprendimiento innovador e innovación social, inteligencia social, compromiso ético y ciudadano, autoconocimiento y autogestión.

PALABRAS CLAVE: Innovación social; Aprendizaje basado en proyectos; Competencias; Universidad; Educación superior

ABSTRACT Given the demand of the society of the 21st century, universities are implementing the strategy of social innovation projects to achieve disciplinary and transversal skills in students. The purpose of this research is to discover the degree of development of four transversal competencies that a university of Mexico proposes in the profile of its students' graduation, after experiencing these projects. In addition, it investigates the learning achieved within the students and how they lived this process. The results were obtained through the application of a survey of 222 students who participated in social innovation projects in the state of Chiapas, Mexico and with the qualitative analysis of 34 participants' reflections. The competencies that achieved significant development were innovative entrepreneurship and social innovation, social intelligence, ethical and citizen commitment, self-knowledge and self-management.

KEYWORDS: Social innovation; Project based learning; Competencies; University; Higher education

INTRODUCCIÓN

La globalización, la incertidumbre y el constante cambio de la sociedad del siglo XXI, ha conducido a las universidades a replantearse qué enseñar y cómo enseñar. Los nuevos enfoques educativos han tomado una dirección hacia la educación por competencias desde hace ya varios años. Desde 1996 con la propuesta de la UNESCO (1997) de los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, la cual ha tomado mucho tiempo para pasar de la mera teoría a una realidad en las aulas. A través de los años, las universidades han modificado sus modelos educativos y definido las competencias disciplinares y transversales para el perfil de egreso de sus estudiantes. También han tenido que buscar las estrategias que mejor desarrollen dichas competencias.

En cuanto a la definición de las competencias que debe desarrollar la universidad, varios autores (Cobo y Moravec, 2011; Trilling y Fadel, 2019; Hadiyanto, Mukminin, A., Failasofah, Arif, N., Fajaryani, N. & Habibi, A., 2017; Harris, K. S., & Rogers, G. E., 2008; Adams, J., 2012; M.S Rao, 2015; Hirsch, B. J., 2017.) coinciden en que desarrollar las competencias transversales está adquiriendo relevancia en los modelos educativos y que éstas son estratégicas en la formación de los estudiantes y para el desempeño laboral, independientemente de la variedad de propuestas de dichas competencias y el nombre que les asignen.

Cobo y Moravec (2011) las denominan competencias genéricas y las clasifican en tres grandes grupos. En un primer grupo las relacionadas con la colaboración: trabajo en equipo, innovación, comunicación efectiva, resolución de problemas, adaptabilidad y gestión de la información y del conocimiento. En el segundo grupo las referentes al pensamiento crítico: liderazgo, perseverancia, creatividad, flexibilidad, iniciativa y cooperación. Por último, las de gestión de la complejidad: autoconfianza, gestión del tiempo, responsabilidad, persuasión, empatía y gestión de la incertidumbre.

Por su parte, Fullan, Quinn & McEachen (2018) reconocen la importancia de las competencias genéricas, identificándolas como competencias globales o 6Cs (por su letra inicial en inglés: *character education, citizenship, collaboration, communication, creativity, critical thinking.*) en su proyecto de innovación educativa *Deep Learning*. Las nuevas pedagogías de dicho proyecto tienen como finalidad comprender y aplicar dichas competencias para lograr el florecimiento de los estudiantes en este mundo tan complejo. Las competencias globales son: educación del carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico.

También Tobón (2016) señala que las competencias transversales permiten que las personas enfrenten los procesos de cambio y les permite gestionarse, además de detonar la creatividad y la innovación, por lo cual deben incluirse en el currículo. El autor menciona que el trabajo colaborativo, la ética y la comunicación son esenciales en los profesionales al igual que el manejo de las tecnologías digitales.

Si bien dentro de las principales funciones de la educación superior se encuentra la de formar a los estudiantes desarrollando las competencias que demanda el mundo laboral y la sociedad, la universidad también tiene una función social. Sobre esta función, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009 (UNESCO, 2009) señaló que la educación superior tiene la responsabilidad de contribuir en la comprensión de los problemas sociales y asumir el liderazgo para abordar retos sociales mundiales. Es decir, las instituciones educativas además de desarrollar las competencias disciplinares, deben contribuir a la “formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (p. 2), promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Por lo anterior, las universidades están incorporando estrategias a través de proyectos vivenciales de innovación social que además de desarrollar las competencias disciplinares, desarrollen las competencias genéricas o transversales en los estudiantes. Al mismo tiempo, buscan cumplir con su responsabilidad social proponiendo soluciones a problemáticas sociales reales que contribuyan “al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar” (UNESCO, 2009, p. 2).

MARCO TEÓRICO

Innovación social

Desde el siglo pasado se ha hablado de innovación social, sin embargo, en la última década el concepto ha aparecido con mayor fuerza y se ha extendido de manera global. A pesar de que aún no existe consenso académico sobre la definición y el origen del concepto de innovación social, varios autores coinciden en que es un concepto complejo y dinámico que no puede desvincularse del contexto histórico-cultural, por lo que debe estudiarse holísticamente. Así mismo la innovación social se ha comprendido desde distintas disciplinas, observando variaciones en sus acepciones (Buckland, H. & Murillo, D. 2014; Hernández, J., Tirado, P. & Ariza, A., 2016; Manzini, E., 2015).

A lo largo de la historia el hombre ha buscado maneras creativas de resolver los problemas con los que se enfrenta. La innovación social emerge ante la falta de atención a los problemas sociales tales como pobreza, hambre, desigualdad, salud, cuidado del medio ambiente, injusticia, desempleo, entre otros; o cuando las soluciones que se han propuesto no son las adecuadas (Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R. & Sanders, B., 2007).

Diferentes autores y organizaciones han propuesto una variedad de definiciones de innovación social. En la Tabla 1 a continuación, se comparan sólo algunas de éstas.

Al revisar estos conceptos de innovación social se observan tres elementos comunes: un problema social real, una propuesta nueva y creativa de solución y el propósito del bienestar social. Así mismo se puede notar que la innovación social se manifiesta de muy variadas formas. Éstas pueden ser propuestas de conceptos, productos, estrategias, herramientas, servicios, modelos, prácticas, métodos o procesos.

Edwards-Schachter, M. E., Matti, C. E. y Alcántara, E. (2012) señalan que los ámbitos en los que se lleva a cabo innovación social son muy diversos y trascienden cualquier frontera organizacional y sectorial. Murray, Caulier-Grice y Mulgan (2010) también hacen referencia a la eliminación de fronteras en cuanto a que puede llevarse a cabo en los espacios públicos, privados, sin fines de lucro, etc. Al respecto Mulgan, G. *et al.* (2007), mencionan que las innovaciones sociales sufren transformaciones a través del tiempo y que incluso pueden cambiar de sector. Identifican los siguientes sectores en los que se realizan innovaciones sociales:

Tabla 1
Comparación de definiciones de innovación y/o innovación social

FUENTE	DEFINICIÓN
Stanford University (2019) ²	“Innovación social es el proceso de desarrollar e implementar soluciones efectivas a problemáticas que contribuyen al progreso social, frecuentemente relacionadas con temas sociales o del medio ambiente.” (traducción propia).
CEPAL, 2008	Se refiere a nuevos procesos, aplicaciones prácticas o métodos para llevar a cabo tareas nuevas que se realizan con participación de la comunidad y de los beneficiarios. Su propósito es resolver una necesidad particular de un grupo específico y aunque los contextos sean diversos, suelen multiplicarse y replicarse con adaptaciones pertinentes.
OCDE, 2006	Describe a la innovación como el desarrollo e implementación de ideas nuevas o significativamente mejoradas (productos, procesos, métodos, servicios, modelos).
Dawson & Daniel, 2010	En la innovación social existe un trabajo colectivo entre las dimensiones técnica, social, económica y política en busca del logro y desarrollo de objetivos sociales. Ocurre en un sistema complejo y tiene cuatro elementos fundamentales: las personas, el reto o problema como oportunidad, el proceso y la solución para contribuir al bienestar social.
Mulgan, G. <i>et al</i> (2007)	“...servicios y actividades innovadoras motivadas por el objetivo de satisfacer una necesidad social, que son mayoritariamente desarrolladas y difundidas a través de organizaciones cuyo principal propósito es social...”
Murray, Caulier-Grice y Mulgan (2010).	“...nuevas ideas (productos, servicios y modelos) que simultáneamente atienden necesidades sociales y crea nuevas relaciones sociales o colaboraciones. En otras palabras, son innovaciones que son buenas tanto para la sociedad como para mejorar la capacidad de actuar de la sociedad...” (traducción propia).

- Organizaciones sociales y empresas
- Movimientos sociales
- Políticas y gobierno
- Mercados comerciales
- Academia
- Filantropía
- Espacios sociales digitales y métodos de recursos abiertos

Estos sectores coinciden con los agentes propuestos por Edwards-Schachter, *et al.* (2012) que pueden participar en la innovación social. Sin embargo, Mulgan, G. *et al.* (2007) añaden el sector Académico. En este sector, las universidades están integrando proyectos de innovación social como estrategia para el desarrollo integral de los alumnos.

Proyectos de innovación social como innovación educativa

La educación universitaria está enfrentando los retos del siglo XXI con un enfoque por competencias. Es decir, en búsqueda del desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se integran de manera dinámica para lograr un desempeño

² Recuperado de <https://www.gsb.stanford.edu/faculty-research/centers-initiatives/csi/defining-social-innovation>

esperado en una situación concreta contextualizada. Dicha integración se acompaña de procesos mentales, de los rasgos particulares de cada individuo y de intercambios colaborativos (Gleason, 2019).

Dentro de las estrategias para desarrollar las competencias de los estudiantes, las universidades están utilizando aquellas que promueven el aprendizaje experiencial. Los alumnos son expuestos a retos que implican resolver problemas del contexto real, aprendiendo mediante la experiencia. Las estrategias de aprendizaje experiencial se alinean a lo que las universidades buscan ya que como señala Kolb (2014), proporcionan un espacio en el que educación, trabajo y desarrollo personal se relacionan y fortalecen.

Por lo tanto, los proyectos de innovación social están formando parte importante de la innovación educativa, ya que los estudiantes aplican los contenidos académicos para proponer e implementar una solución a un problema real de su comunidad. En dicho proceso el estudiante desarrolla competencias disciplinares, competencias laborales y competencias transversales.

Blanchard, M. & Muzás, M. D. (2016) señalan que los caminos hacia donde las innovaciones educativas se pueden dirigir son: un cambio de paradigma educativo, la inclusión educativa y el desarrollo de la competencia de compromiso social y ciudadano. Coincidiendo con los autores, los proyectos de innovación social son una forma de innovación educativa pues rompen con el paradigma de la educación tradicional ya que el estudiante se convierte en el protagonista del aprendizaje y desarrolla competencias al estar en contacto con la comunidad.

La experiencia que viven los estudiantes al participar en un proyecto de innovación social es una experiencia diseñada intencionalmente para lograr el aprendizaje. Como señala Beard y Wilson (2013) dicha experiencia es el puente entre el mundo interior de la persona y el mundo exterior de su contexto, por lo tanto, el aprendizaje se vive tanto en el interior del estudiante como en el entorno exterior, ya que ambos se afectan mutuamente (Gleason & Rubio, 2019).

Como parte del proceso de aprendizaje los estudiantes realizan reflexiones sobre el qué y el cómo están aprendiendo durante las diferentes etapas del proyecto de innovación social. Dichas reflexiones les permiten efectuar la metacognición además de enriquecer su conocimiento de sí mismos y por lo tanto desarrollar otras competencias como la autogestión.

La reflexión ética de los proyectos de innovación social

A partir de detonar diferentes reflexiones éticas sobre la vivencia en los proyectos de innovación social que se llevan a cabo al convivir con la comunidad, el estudiante puede

desarrollar un conocimiento de sí mismo y como consecuencia un gobierno de sí o autogestión.³

El gobierno de sí mismo es una “tecnología del yo”⁴ considerada como una práctica ética. La práctica ética⁵ que detona el gobierno de sí mismo es en estricto sentido un ejercicio, un trabajo de reflexión cuya finalidad es doble en los proyectos de innovación social: por un lado, es un ejercicio individual; por otro lado, se desarrolla a partir de la relación con el otro, en específico, a partir de vivir un aprendizaje experiencial a través de la comunidad.

Una de las premisas que es necesario establecer es que, tanto el gobierno de sí o autogestión como las reflexiones éticas que surgen a partir del aprendizaje experiencial, son terreno de la filosofía, pues ésta es el núcleo central del conocimiento de uno mismo. Debemos asumir que, es un ejercicio filosófico y por ende no se ciñe a un código de normas coercitivas y morales, aunque sí contextuales, que dictan el comportamiento y el ejercicio del individuo. Es relevante declarar que el gobierno de sí mismo constituye una estética de la existencia, es decir un moldearse a sí mismo como si uno fuera una obra de arte. La autogestión o gobierno de sí, no es un mero dominio de los placeres, los deseos o los apetitos intelectuales o corporales, sino que implica que no seamos esclavos de nosotros mismos. El individuo posmoderno está preso del egoísmo, narcisismo y envueltos en una serie de discursos sociales e ideologías que dictan su forma de existencia y por ende de configurar el mundo. “Esta propuesta trata de una ética que no se ajusta a la confección de un código universal de prescripciones, sino que descansa por completo en esas prácticas de vida que se utilizan para modelarse como sujeto y llegar al pleno autodominio.” (Vázquez, 1995, p. 141).

Así pues, se busca atribuir al individuo la capacidad ontológica de crearse y recrearse a sí mismo en pleno uso de su libertad; de ahí nace también la necesidad de preocuparse por esta última, ya no sólo en el ámbito individual sino también en su entorno, su sociedad, su comunidad, sobre los otros y por el ámbito político. No puedo moldearme como individuo si me encuentro en un ámbito de represión, dominado, gobernado y soterrado

³ Para efectos de este trabajo consideraremos gobierno de sí y la competencia de autogestión como términos cercanos de los que hablaremos indistintamente. Si bien comprendemos las implicaciones de sus diferencias, demarcamos esta similitud para enmarcar en el pensamiento de Foucault la competencia de autogestión.

⁴ Michel Foucault distingue cuatro tipos de técnicas: de producción (que permiten producir, transformar y manipular objetos), de significación o comunicación (que permiten la utilización de signos y símbolos), de poder y de dominación (que permiten determinar la conducta de los otros) y técnicas de sí (Tecnologías del yo). A estas últimas las identifica como un grupo de prácticas éticas que se ciñen al conocimiento de uno mismo para detonar la subjetivación en el individuo. La tecnología de sí implica la reflexión sobre los modos de vida, sobre la elección de la existencia, sobre la manera de regular la conducta, de fijarse a sí mismo los fines y los medios. Dicho autor ha utilizado la terminología de técnica o tecnología de manera similar a práctica. (Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*)

⁵ En algunos otros ámbitos académicos, la mención de práctica ética de inmediato sugiere referencias a las prácticas del ejercicio profesional, a dilemas precisos que no tienen solución, a ejercicios deontológicos etc; sin embargo, el enfoque que hemos decidido enarbolar es muy preciso y no recupera ninguno de los conceptos anteriormente mencionados.

por los otros. De lo anterior se deriva una reflexión que es detonada por el aprendizaje experiencial. El individuo se observa a sí mismo con sus propias luchas, batallas y privilegios a partir de la mirada del otro.

MÉTODO

Como parte del *Modelo Educativo Tec21* del Tecnológico de Monterrey se han implementado las “Experiencias i” que pueden cursarse durante un verano o un semestre. Dichas experiencias impulsan el aprendizaje basado en retos en un contexto real. Algunos de los proyectos de estos programas se llevan a cabo en Chiapas, en donde a partir de octubre del 2018, se integraron en el Centro internacional de innovación social (CIIS) el cual busca el desarrollo de “la oferta educativa, la actualización y la investigación para la generación y validación de soluciones innovadoras a problemáticas sociales.”⁶

Los estudiantes universitarios que participan en las Experiencias i en Chiapas realizan inmersiones en varias de sus comunidades y con apoyo de socios formadores proponen e implementan proyectos que contribuyen a su desarrollo y beneficio. En los proyectos de Verano i participan más de 340 estudiantes pertenecientes a más de 30 carreras profesionales diferentes de diversos campus de México e incluso de otros países, quienes trabajan bajo la guía y asesoría de sus profesores. Entre algunos de los proyectos realizados se encuentran los trabajados con cooperativas de mujeres artesanas, con cooperativas cafetaleras, con programas de ecoturismo y sobre sistemas de captación pluvial.⁷

Al finalizar el período de Verano i 2019, se aplicó una encuesta a 222 estudiantes con el objetivo de evaluar el grado de desarrollo que generó dicha experiencia de aprendizaje en tres competencias de los estudiantes. Las competencias evaluadas son tres de las siete competencias transversales del perfil de egreso de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, según el *Modelo Educativo Tec21* (Tecnológico de Monterrey, 2018), las cuales son:

1. *Emprendimiento Innovador e innovación social*: Genera soluciones innovadoras y versátiles en entornos cambiantes, que crean valor e impactan positivamente a la sociedad.
2. *Inteligencia social*: Genera entornos efectivos de colaboración y negociación en contextos multiculturales, con respeto y aprecio por la diversidad de personas, saberes y culturas.
3. *Compromiso ético y ciudadano*: Implementa proyectos orientados a la transformación del entorno y el bienestar común, con conciencia ética y responsabilidad social.

⁶ Recuperado el 20 de enero de 2020 en <https://tec.mx/es/noticias/chiapas/investigacion/el-tec-inaugura-nuevo-centro-para-la-innovacion-social-en-chiapas>

⁷ Recuperado el 20 de enero de 2020 en <http://www.chs.itesm.mx/experiencia-i/testimonios.html>

En dicha encuesta, los estudiantes autoevaluaron el grado de desarrollo de cada competencia que lograron tras haber participado en la experiencia del proyecto de innovación social, en una escala de: *muy bajo*, *bajo*, *medio*, *alto*, *muy alto*. Adicionalmente en la encuesta los estudiantes justificaron su respuesta con un breve comentario cualitativo. Se analizaron sus comentarios y se elaboró una nube de palabras con la herramienta Pro Word Cloud, con el propósito de distinguir los conceptos con mayor número de menciones por parte de los alumnos.

Por otro lado, se solicitó a 34 estudiantes participantes que escribieran una reflexión sobre la experiencia vivida y se procedió a su análisis cualitativo, con el objetivo de descubrir los aprendizajes en su mundo interior como la autogestión a partir de su relación con el otro y conocer qué otras competencias desarrollaron y cómo lo hicieron.

Los resultados y análisis de dicha encuesta y dichas reflexiones se presentan en el siguiente apartado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados del análisis de la encuesta

Los estudiantes participantes en la encuesta realizada autoevaluaron el desarrollo de las tres competencias antes mencionadas. A continuación, se presentan los resultados representados en gráficas para el nivel de desarrollo de cada competencia. Además, se presentan las nubes de palabras resultantes del comentario cualitativo de los estudiantes con el que justificaron su respuesta.

En la Figura 1 se observa que, para la competencia de emprendimiento innovador, el 37% de los participantes autoevalúan su desarrollo como *muy alto* y el 46% como *alto*. El 15% de los estudiantes consideró que lograron un desarrollo *medio* y sólo el 2% expresó que su desarrollo fue *bajo* o *muy bajo*.

Los estudiantes reconocen los niveles de desarrollo muy alto y alto porque sus proyectos lograron proponer una solución innovadora, creativa, versátil y replicable a un problema o necesidad de la comunidad. Dicha solución generó valor y logró un impacto positivo a la comunidad, como lo confirma la nube de palabras de la Figura 2.

Además, los participantes se mostraron motivados por dar soluciones reales a casos reales para las cuales tuvieron que aprovechar los recursos a su alcance y adaptarse a las circunstancias. Aunque en bajos niveles, alcanzaron a ver que generaron un cambio en la vida de otros y contribuyeron en el empoderamiento de las personas de la comunidad.

Se reconoce que la competencia de emprendimiento innovador va más allá de crear una empresa para hacer negocios, es una actitud y mentalidad de una búsqueda continua



Figura 1. Gráfica del nivel de desarrollo de la competencia emprendimiento innovador e innovación social a través del proyecto de innovación social.



Figura 2. Nube de palabras de las respuestas cualitativas que justifican las respuestas de la gráfica de la Figura 1.

para identificar retos como oportunidades para generar valor con soluciones creativas en un contexto determinado (Tecnológico de Monterrey, 2018; ELI, 2015).

Como muestra la gráfica de la Figura 3, en la competencia de inteligencia social, 126 estudiantes de un total de 222 señalaron que su desarrollo fue *muy alto*, mientras que 82 estudiantes indicaron haber logrado un desarrollo *alto*. Es decir que el 94% de los encuestados valoran que la experiencia de innovación social contribuyó a desarrollar su competencia de inteligencia social en un nivel entre *muy alto* y *alto*.

La nube de palabras mostrada en la Figura 4 de los comentarios sobre el desarrollo de la competencia de inteligencia social destaca como principales palabras: comunidades, diversidad o diferentes, personas, cultura, multicultural, convivencia y comunicación.

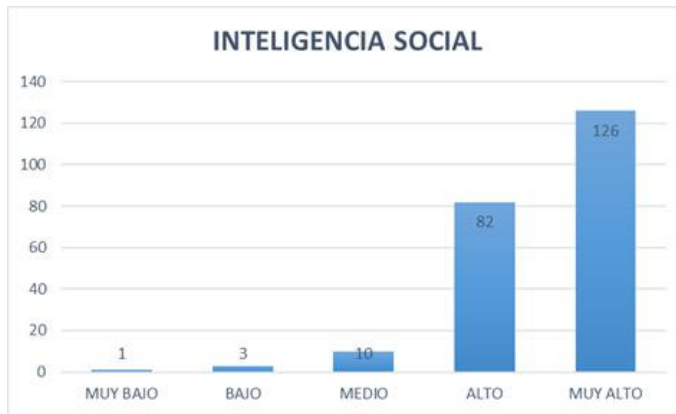


Figura 3. Gráfica del nivel de desarrollo de la competencia inteligencia social a través del proyecto de innovación social.



Figura 4. Nube de palabras de las respuestas cualitativas que justifican las respuestas de la gráfica de la Figura 3.

Dichas palabras son relevantes, ya que los estudiantes reconocen que trabajar en los proyectos de innovación social les demandó conocer y comprender a personas de otra comunidad con una cultura diferente a la de ellos. Salieron de su zona de confort para encontrarse con comunidades con tradiciones, costumbres, creencias, necesidades, vestido, lengua, etc. diferentes a las suyas. Los estudiantes expresan que la inteligencia social comenzó con la inmersión en el contexto en el que realizaron el proyecto y promoviendo una sana convivencia para establecer relaciones de empatía con las personas de dicho entorno.

Los proyectos promovieron la colaboración, para la cual utilizaron una comunicación efectiva que escucha, que es tolerante y que observa las necesidades de las personas y así

generar acuerdos y proponer las mejores soluciones. La competencia de inteligencia social fue desarrollada no sólo en las relaciones con las comunidades en las que se trabajó, sino también con otros alumnos y docentes, los cuales eran de diferentes carreras profesionales y de distintos estados de la República Mexicana. La experiencia vivida les amplió su perspectiva y les permitió reconocer, valorar y respetar la riqueza de la multiculturalidad.

Los resultados relacionados con la competencia de compromiso ético y ciudadano se muestran en la Figura 5. En ella se identifica el nivel de desarrollo *muy alto* seleccionado por el 54% de los estudiantes y el nivel *alto* por el 39% de ellos. 14 participantes estimaron haber logrado un desarrollo *medio* y 2 participantes *bajo*.



Figura 5. Gráfica del nivel de desarrollo de la competencia compromiso ético y ciudadano a través del proyecto de innovación social.



Figura 6. Nube de palabras de las respuestas cualitativas que justifican las respuestas de la gráfica de la Figura 5.

Los estudiantes identifican diversos elementos de la competencia de compromiso ético y ciudadano, los cuales se distinguen en las palabras que integran la nube de la Figura 6. Ellos reportan que fueron capaces de llevar a cabo proyectos con el fin de generar un cambio que se tradujo en el bien común. Al realizar los proyectos fueron sensibles a los otros y a sus necesidades para actuar con ética y responsabilidad. Reconocen que la honestidad, la integridad y los valores en general emergieron durante la experiencia.

Las decisiones tomadas fueron responsables, observando que no perjudicaran a nadie y que se efectuaran bajo los marcos legales y las normas morales. Buscaron soluciones amigables con el ambiente y que condujeran a la mejora de la calidad de vida de la sociedad. Aprendieron a respetar y valorar las ideas y acciones de los otros sin importar sus condiciones socioeconómicas y culturales. Desarrollaron una conciencia de la realidad de las comunidades involucradas y fueron testigos de una forma de vida distinta que provocó un deseo de luchar por la igualdad y los derechos de todos, así como de poner al servicio de la sociedad sus habilidades y conocimientos.

La experiencia vivencial en los proyectos de innovación social sensibiliza a los estudiantes y desarrolla el compromiso ético y ciudadano, el cual es esencial para disminuir la brecha de la desigualdad, como lo señalan las siguientes declaraciones:

“...si todos comenzamos a pensar en los demás, mediante comportamientos éticos y una ciudadanía activa, podemos lograr una sociedad en la que no exista la brecha tan marcada y que todos podamos disfrutar de una vida digna.” E11⁸

“Esta experiencia me ha dado la conciencia para buscar ser un ciudadano activo, participar y actuar para transformar...” E12

Al agrupar los porcentajes de los niveles de desarrollo muy alto y alto, considerados como el logro de los aprendizajes esperados, el porcentaje alcanzado para la competencia de emprendimiento innovador es del 83%, para la competencia de inteligencia social es del 94% y para la competencia de compromiso ético y ciudadano es del 93%.

Al analizar los comentarios de los estudiantes que no evaluaron el desarrollo de sus competencias en el nivel *muy alto*, se observa que las razones más mencionadas por las que consideran que les faltó desarrollar más las competencias, son: falta de tiempo para profundizar e implementar el proyecto, falta de seguimiento y continuidad al proyecto y falta de organización. Otras razones citadas por una minoría de alumnos son las dificultades con las que se enfrentaron, la falta de previa sensibilización de los estudiantes, la falta de mayor apoyo y capacitación a la comunidad, la falta de creatividad y falta de mayor relación con los contenidos disciplinares.

⁸ Para efectos de este trabajo, se utilizará la letra E para referirse a la aportación de un estudiante, seguida de un número progresivo asignado a cada participante.

Resultados del análisis de las reflexiones

Al finalizar la experiencia de los proyectos de innovación social, se solicitó a 34 estudiantes que escribieran una reflexión sobre ésta. Dicho proceso reflexivo les permitió identificar qué aprendieron y cómo lo aprendieron. Plasmaron sus ideas, sus emociones y sus propias conclusiones. El análisis de dichas reflexiones da cuenta de que desarrollaron un conocimiento de sí mismos y por lo tanto de su autogestión al enfrentarse con la otredad.

Ortega y Gasset (1984) menciona que, si bien las condiciones de un sujeto no lo determinan como individuo, si tienen una significativa y poderosa influencia en la configuración de su ser y sin embargo sí le competen en su determinación de lo que le rodea⁹. Así pues, cuando los estudiantes, que provienen de un estrato privilegiado, entran en contacto con la comunidad, experimentan una serie de emociones que poco a poco devienen en cuestionamientos y a su vez estos últimos en reflexiones que moldean su existencia. ¿Cómo moldean su existencia? No podemos homologar el proceso de cómo los estudiantes viven esta experiencia, pero parten de un primer desconocimiento que en este aprendizaje vivencial experimentan, no solo del otro, sino de su propia otredad y agencia como mexicanos. Ejemplo de ello son las siguientes declaraciones:

“...ayudan para crear una opinión y ver desde otra perspectiva la situación que se vive en el sur del país, realmente no había salido de mi ciudad natal... [pude ver] la capacidad de las personas por salir adelante, en este caso las mujeres artesanas...me deja la enseñanza que no hay barrera que impida salir adelante...” E1

“...hizo que viera otra parte de México...poder estar ahí y vivirlo...” E6

“...la experiencia...se convirtió en un cambio de perspectiva, una nueva forma de ver a México y a sus distintas realidades...” E7

“...ver el mundo más allá de la burbuja de mi ambiente socioeconómico y familiar...” E20

Muchos de ellos llegan más interesados por los paradisíacos paisajes de Chiapas que por una inquietud académica o social. Atraídos por diversas circunstancias, van quedando expuestos poco a poco a un México complejo y diverso, bastante disímulo a su realidad. Van encontrando que son extranjeros en su propia tierra y que, pese a que muchos han viajado por el país, solo lo han hecho como turistas. Al conocer y trabajar de cerca de y con las comunidades, la pobreza pasa de ser un indicador en una encuesta gubernamental,

⁹ José Ortega y Gasset (1984) expresa esta idea en su texto *Meditaciones del Quijote* en el que acuña una de sus frases más contundentes: “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella, no me salvo yo.” (p. 174)

a tener nombre y apellido. Esa otredad que tan dramáticamente se observa en la lejanía, se encarna en ese otro que te invita a pasar a su casa, que te cuenta su problemática económica, que te mira a los ojos y comparte contigo lo que ese día iba a comer con su familia. Y muchos, por primera vez comprenden que el término injusticia y desigualdad, habla de personas, no de manchas poblacionales en el mapa de un México injusto. Las expresiones a continuación dan evidencia de esto.

“En un inicio vine...únicamente porque quería pasar un mes en San Cristóbal de las Casas ya que es un lugar que me encanta...Es impactante darse cuenta de lo mucho que no alcanzamos a ver, de todas las voces que no escuchamos, de lo inhumanos que somos...” E2

“...estas personas nos abrieron sus puertas, nos escucharon y nos incluyeron, fue un momento muy significativo...” E5

“...nos abrieron las puertas de sus casas y de sus corazones para compartírnos una pequeña parte de sus vivencias y experiencias personales, las cuales valoramos enormemente.” E31

“Lo más impactante que encontré fue que hay comunidades enteras que son totalmente marginalizadas, discriminadas y excluidas de los derechos y garantías...” E7

“Sin duda una experiencia sumamente personal, introspectiva y muy dura. La otredad es parte de nosotros, su realidad es parte de la nuestra, sería muy egoísta para ambos decidir ignorar... y no actuar...” E12

El estudiante en esta experiencia conoce jóvenes, niños, ancianos, adultos y mujeres en circunstancias distintas a las que él o ella han vivido. Aquí inicia los cuestionamientos, que lejos de plantear en este trabajo, oscilan en las razones por las que una persona tiene acceso a sistemas de salud, de educación, a un trabajo digno y a una serie de circunstancias favorables para su florecimiento humano¹⁰ y otras, simplemente no tienen acceso a ninguno de estos privilegios. En las frases siguientes se puede observar cómo los estudiantes hacen conciencia de dicha situación.

¹⁰ Hay diversos marcos teóricos para definir el florecimiento humano, sin embargo, el Tec de Monterrey de manera sintética propone cuatro diferenciadores para el florecimiento humano: poner la persona al centro, para crear un mundo sostenible; crear polos de investigación, innovación y emprendimiento; ser una plataforma de aprendizaje experiencial y personalizado y ser impulsor de la transformación de ciudades y comunidades. Ésta última asumiendo la colectividad como telos del florecimiento humano. S/A, Conecta, El Tec de Monterrey transforma su visión hacia el 2030 <https://tec.mx/es/noticias/nacional/institucion/el-tec-de-monterrey-transforma-su-vision-rumbo-al-2030>

“...también he visto opresión y violencia. Esto me ha hecho concienciarme más sobre algunos de los problemas que enfrentan los colectivos que no tienen privilegios...” E3

“Chiapas es un estado de contrastes...puedes vivir realmente dichos contrastes...se vuelve una experiencia difícil saber que el acceso a los derechos no es el mismo para todos los ciudadanos mexicanos...” E4

“...conocí un Chiapas lleno de dolor, injusticia y paradojas...” E9

Cuando se contrasta la circunstancia, queda expuesto el yo. Si yo, soy yo y mis circunstancias y las condiciones son tan ajenas y diversas ¿podemos hablar de igualdad, libertad, equidad?

La línea de pensamiento puede estar alimentada por un sinnúmero de autores, teorías, ejercicios, prácticas y dilemas desde la ética, pero lo valioso es que el estudiante conoce el rostro del otro. Y ese otro con quien comparte tiempo y espacio, no vive sus mismas circunstancias. El desarrollo de la empatía comienza y el estudiante vislumbra que ese “Yo soy yo y mis circunstancias...” no es solo un golpe de suerte, sino que es fruto de una problemática, política, económica y social. Que la pobreza no existe por los flojos y que el éxito es más un diseño mercadológico consumista que una realidad tangible y comprende la segunda parte de la frase de Ortega y Gasset: “...y si no la salvo a ella, no me salvo yo.”

A estas alturas de la experiencia, los estudiantes que comienzan a enarbolar estos cuestionamientos, empiezan a adoptar algunos rasgos mínimos de la cultura de estas comunidades: aprenden un par de palabras, visten ropa hecha por las tejedoras de la comunidad, se interesan por conocer más sobre la problemática social de las personas con quienes realizan el proyecto, se dan cuenta que ellos podrían estar en su lugar y que quizá sólo un azar de circunstancias los ha convertido en lo que son hoy día.

Al inicio de esta sección demarcamos que el gobierno de sí es decir la autogestión es una condición de posibilidad del conocimiento de uno mismo. No se da como una consecuencia *ipso facto* de una toma de conciencia es más bien un camino, o si se le quiere llamar “un proceso” en el que intervienen diversos agentes que van mostrando los elementos que el sujeto puede moldear. Aquí es cuando florece la autogestión y se da el gobierno de sí. El individuo desarrolla en diversos niveles esta competencia y toma conciencia que debe elegir sus consumos, la persecución de sus deseos, sus sueños de éxito y repensar que el florecimiento humano requiere de una colectividad. El estudiante E10, da cuenta de ello cuando señala:

“El enfrentamiento con una realidad tan alejada de la propia...hace que los esquemas predeterminados, si bien pueden estar basados de alguna forma en estudios académicos, se reformulen. Éstos ya no se forman sólo sobre teoría, sino sobre práctica...” E10

La autogestión en este sentido no implica solo hacerse cargo de su vida sino asume que también el individuo está acotado por la libertad de los otros entendida ésta no como una sustancia sino como un ejercicio que se practica con cada acción que realizamos, que nos moldea como individuos y que afecta a los demás que viven y conviven en nuestra comunidad, nuestro estado, nuestra sociedad, nuestro país, nuestro mundo.

El aprendizaje vivencial a partir de las experiencias de los estudiantes en el CIIS posibilita una serie de reflexiones éticas y ejercicios filosóficos que constituyen el primer paso para la autogestión: conocerse a sí mismo. ¿Cómo podría gobernarme si no me conozco?, y ¿cómo podría conocerme si no reconozco lo humano que hay en mí, en el otro? Algunos fragmentos de dichas reflexiones presentados a continuación son muestra de ello:

“Me voy de esta experiencia...haciéndome cuestionamientos, pero sobre todo...con más ganas de luchar por un mundo más igualitario, un mundo “donde quepan muchos mundos”.” E10

“...pude experimentar que existe una verdad contada incompleta...he tomado la responsabilidad de contar las historias que he conocido...para animar a más personas a participar en la construcción de una sociedad integral...” E12

“...representó dos extremos dentro de un mismo mundo: por un lado, una mujer con un férreo espíritu de lucha...por el otro...yo...cuyos padres han trabajado...para evitarme cualquier sufrimiento...socioeconómico...” E33

“Llegué pensando que iba a ayudar a personas de escasos recursos, sin embargo, fueron ellos quienes me enseñaron más de lo que yo les pude brindar...” E32

Estas últimas declaraciones de los estudiantes reflejan que al reconocerse en los otros se comprometen con ellos y se motivan a dirigir sus acciones hacia el bienestar de la comunidad, sabiéndose una sola comunidad en conjunto.

CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados de esta investigación, se concluye que el aprendizaje experiencial a través de proyectos de innovación social es exitoso como estrategia de aprendizaje, como lo ha realizado la universidad en cuestión. Integra y aplica los contenidos teóricos en la práctica dentro de un contexto real que presenta problemáticas reales las cuales se convierten en retos que brindan la oportunidad a los estudiantes de generar valor con una solución que busca el bien común. Además, la estrategia didáctica contribuye al desarrollo de las competencias disciplinares y de diversas competencias transversales

esenciales en los estudiantes universitarios, entre ellas el emprendimiento innovador, la inteligencia social, el compromiso ético y ciudadano y el autoconocimiento y la autogestión.

Trasladar el aprendizaje de las aulas tradicionales a entornos reales y diversos, provoca que los alumnos se conozcan más a sí mismos a través de una inmersión en otras comunidades y mirarse en la otredad. Con dicho conocimiento de sí mismos desarrollan estrategias que le permiten gestionar su bienestar y el de la comunidad, desarrollando su autogestión. Además, amplía su perspectiva de la realidad y la interpreta críticamente con una conciencia del compromiso que como ciudadanos tienen con la sociedad. El estudiante se reinventa como ser libre y se compromete no sólo en el nivel individual sino en el nivel social de su comunidad.

Durante las diferentes etapas del proyecto de innovación social, ponen en marcha sus habilidades creativas e innovadoras, aprovechando los recursos existentes y trabajando colaborativamente con los diferentes actores: compañeros, docentes, socios formadores, miembros de la comunidad, etc. Desarrollan la inteligencia social que les permite entender a los demás, cooperar, comunicarse y negociar con ellos, respetando y valorando la diversidad cultural. En todo el proceso de la experiencia los valores emergen como indispensables e inevitables para el éxito del proyecto.

Al realizar dichos proyectos vivenciales de innovación social, las universidades logran formar alumnos con las competencias que demanda la sociedad del siglo XXI al mismo tiempo que brindan apoyo para resolver problemáticas de la comunidad para mejorar sus condiciones de vida, contribuyendo así a la transformación social.

Sin embargo, queda mucho por hacer. Coincidiendo con Mulgan *et al.* (2007), a pesar de que se identifica al sector académico como un ámbito en que se desarrollan algunos modelos de innovación social, las universidades todavía carecen de mecanismos para cultivar, difundir y escalar las ideas exitosas.

Es necesario realizar los proyectos con mayor profundidad y darles seguimiento a través del tiempo, realizando los ajustes y mejoras necesarias. Dicha continuidad permitirá que el cambio hacia el bien común sea más eficaz, más significativo y con mayor alcance en cuanto al número de personas beneficiadas y en cuanto a la permanencia en el tiempo.

Con el fin de obtener mejores resultados en los proyectos, de desarrollar de mejor manera las competencias de los estudiantes y de contribuir en el campo de la innovación social, las universidades deben continuar sus esfuerzos integrando equipos de trabajo especializados, creando estrategias más adecuadas y generando espacios colaborativos que potencialicen los proyectos de innovación social.

REFERENCIAS

- Adams, J. (2012). E-powering tomorrow's leaders: Soft skills development in management education. *IUP Journal of Soft Skills*, 6(2), 13-28. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/1435586128?accountid=11643>
- Beard, C. & Wilson, J. (2013). *Experiential Learning: A Handbook for Education, Training and Coaching*. UK: Koganpage. Recuperado de <https://bit.ly/2O8Fe1d>
- Blanchard, M. & Muzás, M. D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje: un marco metodológico clave para la innovación*. España: Narcea Ediciones. ProQuest Ebook Central. Recuperado el 15 de octubre en <http://ebookcentral.proquest.com/lib/consorcioitesmsp/detail.action?docID=4849964>.
- Buckland, H. & Murillo, D. (2014). *La Innovación Social en América Latina Marco conceptual y agentes*. España: ESADE, Instituto de innovación social.
- Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Consultado 4 de Enero 2012. <Http://es.scribd.com/doc/11414155/Castro-Edgardo-El-Vocabulario-de-Mfoucault>
- CEPAL (2008). *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Cobo, C. & Moravec, J. W. (2011) *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/ Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Dawson, P. & Daniel, L. (2010). Understanding social innovation: A provisional framework. *International Journal of Technology Management* 51 (1). DOI: 10.1504/IJTM.2010.033125
- Edwards-Schachter, M. E., Matti, C. E. and Alcántara, E. (2012), Fostering Quality of Life through Social Innovation: A Living Lab Methodology Study Case. *Review of Policy Research*, 29: 672–692. doi: 10.1111/j.1541-1338.2012.00588.x
- Entrepreneurial Learning Initiative (ELI) (2015). *Ice House Student Success Program. Facilitator Manual*. U.S.A: ELI.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Deep Learning: Engage the World, Change the World*. California USA: Corwin.
- Gleason, Miriam A. (2019). *Apropiación y competencias para la incorporación de las tecnologías digitales en la práctica docente universitaria*. (Tesis doctoral inédita) Tecnológico de Monterrey. México.
- Gleason, Miriam A. & Rubio, Julio E. (2019). *Aprendizaje experiencial en la universidad*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Hadiyanto, Mukminin, A., Failasofah, Arif, N., Fajaryani, N., & Habibi, A. (2017). In search of quality student teachers in a digital era: Reframing the practices of soft skills in teacher education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3) Retrieved from <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/1953141356?accountid=11643>
- Harris, K. S., & Rogers, G. E. (2008). Soft skills in the technology education classroom: What do students need? *The Technology Teacher*, 68(3), 19-24. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/235321692?accountid=11643>
- Hernández-Ascanio, J., & Tirado-Valencia, P., & Ariza-Montes, A. (2016). *El concepto de innovación social: ámbitos, definiciones y alcances teóricos*. CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, (88), 164-199.
- Hirsch, B. J. (2017). Wanted: Soft skills for today's jobs. *Phi Delta Kappan*, 98(5), 12-17.

- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd Edition). USA: Pearson Education.
- Manzini, Ezio (2015). *Design, When Everybody Designs: An Introduction to Design for Social Innovation*. London, England: MIT Press Cambridge, Massachusetts.
- M.S Rao, (2015). Step by step to soft-skills training: How to enhance employability skills in students, *Human Resource Management International Digest*, Vol. 23 Issue: 6, pp.34-36, <https://0-doi.org.millennium.itesm.mx/10.1108/HRMID-06-2015-0099>
- Mulgan, G. , Tucker, S., Ali, R. & Sanders, B. (2007). *Social Innovation. What It Is, Why It Matters and How It Can Be Accelerated*. Oxford Said Business School. Recuperado en mayo 2019 en <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/Social-Innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated-March-2007.pdf>
- Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. The Young Foundation
- OCDE (2006). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Recuperado de <http://www.itq.edu.mx/convocatorias/manualdeoslo.pdf>
- Ortega y Gasset, José. *Meditaciones del Quijote*, Madrid: Cátedra, 1984.
- S/A, *Conecta*, El Tec de Monterrey transforma su visión hacia el 2030 <https://tec.mx/es/noticias/nacional/institucion/el-tec-de-monterrey-transforma-su-vision-rumbo-al-2030>
- Tecnológico de Monterrey (2018). *Modelo Educativo Tec21*. Monterrey, N.L.: Tecnológico de Monterrey. Recuperado en <http://modelotec21.itesm.mx/files/folletomodelotec21.pdf>
- Tobón, S. (2016). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Trilling, B. & Fadel, Ch., (2009). *21st Century Skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey Bass.
- UNESCO. (1997). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. México: Dower.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Vázquez García, F. (1995). *De la política a la ética. La historia como crítica de la razón*. Barcelona: Editorial Barcelona.

ARTÍCULO

Grado de dominio del español de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal

Degree of fluency in Spanish of students on admission to the bachelor's degree and its association with school performance and efficiency terminal

ADRIÁN MARTÍNEZ GONZÁLEZ, ABIGAIL PATRICIA MANZANO PATIÑO,
MANUEL GARCÍA MINJARES, CARELI JOHANA HERRERA PENILLA,
ENRIQUE RICARDO BUZO CASANOVA Y MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA*

* Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido el 5 de marzo 2021; Aprobado el 6 de mayo del 2022

RESUMEN

Este artículo explora la relación que hay entre las puntuaciones de español específicamente el componente de gramática y redacción que se obtienen mediante la aplicación del examen diagnóstico al iniciar la educación superior con el desempeño escolar a lo largo de los dos primeros años y al finalizar la licenciatura (tiempo curricular) de la generación 2010 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para probar esta asociación se aplicó un modelo de regresión logística multivariado. Los resultados revelaron que, a mayor puntuación obtenida en el componente de gramática y redacción, mejor es el

desempeño escolar durante la licenciatura y también mayor eficiencia terminal.

PALABRAS CLAVE: Exámenes diagnósticos; Desempeño académico; Eficiencia terminal; Educación superior; Éxito académico

ABSTRACT This article explores the relationship between the scores of Spanish -specifically the component of grammar and writing- obtained through the application of the diagnostic test at the beginning of the Higher Education with school performance over the first two years and at the end of the bachelor's degree (curriculum time) of the generation 2010 at the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). To test this association a multivariate logistic regression model is applied. The results revealed that the higher the score in grammar and writing, the better school performance during the bachelor's degree and also greater terminal efficiency.

KEYWORDS: Diagnostic tests; Academic performance; Terminal efficiency; Higher education; Academic success

INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos fundamentales que posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje es el conocimiento y manejo adecuado del idioma natal debido a que es a través de éste que podemos comunicarnos de manera oral y escrita (Montejano Villalba, 2017). En el caso de México, si bien es cierto que aprendemos a hablar el idioma español a partir de su uso dentro del entorno en el que nos desenvolvemos, durante los primeros años de vida únicamente desarrollamos la capacidad de comunicarnos de manera oral, lo cual limita nuestro acceso a otro tipo de conocimientos, pues en la mayoría de los casos, no aprendemos en casa a leer ni escribir, habilidades que son esenciales para continuar aprendiendo (Montealegre y Forero, 2006).

Actualmente la asignatura de español y todas las habilidades y conocimientos relacionados con ella se encuentran dentro de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior como uno de los ejes principales, pues se considera que estas habilidades y las relacionadas con la asignatura de matemáticas son fundamentales para poder avanzar académicamente a lo largo de todos los niveles que conforman el sistema educativo mexicano (Rodríguez Hernández Blanca Araceli, Cano Ruíz Amanda, Hess Zimmermann Karina y Veytia Bucheli María Guadalupe, 2017).

Debido a su importancia se han elaborado y aplicado diversos instrumentos de evaluación con la finalidad de conocer, medir y mejorar el dominio de habilidades básicas que se desarrollan por medio de la enseñanza del español en los estudiantes del nivel básico y medio superior; para realizar dichas evaluaciones, estos instrumentos han considerado evaluar el desarrollo de habilidades que son imprescindibles para continuar estudiando el nivel superior, algunas de ellas son: comprensión de textos, gramática, redacción, vocabulario, ortografía, entre otras (Khan Imran, 2011). En nuestro país, en la educación básica (primaria y secundaria) y media superior se han aplicado las pruebas Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), dentro de las cuales la importancia que se le otorga a la asignatura de español junto con matemáticas, es mayor, de hecho ENLACE comenzó aplicándose únicamente para estas dos asignaturas y posteriormente se incorporó al resto y en el caso de EXCALE, estas dos asignaturas no dejaban de evaluarse desde preescolar y hasta bachillerato (Martínez Rizo, 2015; Backhoff Escudero, 2005) lo anterior indica que dichas asignaturas se consideran fundamentales en la formación de los estudiantes para llegar al nivel superior y concluir una profesión.

Desde el año 1995, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aplica al inicio de la licenciatura un examen diagnóstico de Español, que evalúa cuatro componentes: comprensión lectora, gramática y redacción, vocabulario y ortografía. Estos exámenes adquieren relevancia ya que son el primer acercamiento que las facultades y escuelas tienen con su población, y les permite identificar a los alumnos con deficiencias en algunos de los componentes y por lo tanto llevar a cabo intervenciones oportunas. En el año 2017, que corresponde a la generación 2018, el examen diagnóstico mostró que un alumno promedio responde correctamente 41% de las preguntas de comprensión lectora; 50% de gramática y redacción; 58% de ortografía y 60% de vocabulario (Sánchez Mendiola *et. al.*, 2018,), lo que hace evidente la deficiencia que hay en el dominio del español. Si estos resultados se comparan por área de conocimiento, las carreras de Ciencias Sociales (CS) y de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CBQS), presentan los porcentajes de aciertos más bajos en los cuatro componentes del examen, esto toma relevancia, debido a que en las áreas de CS y CBQS, se presenta mayor cantidad de población considerando las cuatro áreas de conocimiento, ya que concentran alrededor del 68% del ingreso (*Agenda Estadística UNAM*, 2017).

Debido a estos hallazgos, surge como cuestionamiento central de esta investigación si el desempeño académico de los estudiantes a lo largo de su trayectoria por la licenciatura tiene correspondencia con el grado de dominio del idioma Español con el que ingresan. Se plantean como propósitos: (1) Analizar los resultados del examen diagnóstico que se aplica al inicio de la licenciatura para conocer el nivel de dominio de español que tienen los estudiantes, (2) conocer los factores académicos, familiares y personales de los estudiantes que se relacionan con su grado de dominio de español y (3) determinar si el nivel

de dominio de español de los estudiantes al ingresar a la licenciatura al conjuntarse con factores personales, familiares, socioeconómicos y de trayectoria escolar previa explican su desempeño académico durante la licenciatura.

MATERIAL Y MÉTODO

Es un estudio de cohorte real. Para realizar este trabajo se contaba con información de historias académicas actualizada al semestre 2017-2, se determinó analizar la generación más reciente al corte que hubiera cumplido sus tiempos, por lo que esta investigación se concentra en la generación 2010. Se vincularon los resultados del examen diagnóstico de Español con las trayectorias escolares de los estudiantes y se incorporaron variables personales, de contexto familiar, socio económicas y de trayectoria del bachillerato, las cuales, en diversos trabajos se ha demostrado su vinculación con el desempeño académico y son de ayuda para perfilar a los estudiantes que poseen mayores posibilidades de concluir sus estudios universitarios o que se encuentran en riesgo de abandono o rezago escolar. (Guevara-Guzmán, Galván, y Muñoz-Comonfort, 2007; Urrutia Aguilar, Ortiz León, Fouilloux Morales, Ponce Rosas, y Guevara Guzmán, 2014), lo que lleva a la integración de perfiles de los estudiantes con éxito académico (Martínez, *et. al.*, 1997) y de aquellos que requieren algún tipo de intervención. El desempeño académico se midió con las calificaciones obtenidas por los estudiantes a lo largo de la licenciatura y su avance en créditos hasta cumplirse el tiempo curricular, es decir, el tiempo con el que cuentan para concluir la licenciatura conforme lo estipulado en su plan de estudios.

La investigación se realizó con 25,747 estudiantes de nuevo ingreso de la generación 2010, inscritos en alguna de las licenciaturas pertenecientes a una de las cuatro áreas de conocimiento (CFMI, CBQS, CS y HA) de la UNAM. Los criterios de inclusión que se consideraron en el estudio fueron: cursar por primera vez alguna de las licenciaturas de cualquiera de las cuatro áreas de conocimiento, haber realizado el examen de diagnóstico de español, disponer de información completa, tanto de la hoja de datos estadísticos e historia académica a lo largo de la licenciatura.

Examen diagnóstico de español

Para diseñar el examen diagnóstico de español se utilizaron los criterios estipulados en Haladyna, Downing y Rodríguez (2002), y el procedimiento para elaborarlo se describe en Martínez, *et. al.* (2018). El examen está conformado por 60 reactivos que evalúan cuatro componentes: comprensión de lectura, gramática y redacción, vocabulario y ortografía, aunque la carga más fuerte de reactivos se observa en gramática y redacción con 26 reactivos.

Se obtuvo la correlación entre el examen global y cada componente con el promedio de calificaciones de la licenciatura al segundo, al cuarto semestre y al tiempo curricular. El puntaje global y el de gramática y redacción presentaron las correlaciones más altas y significativas entre el promedio de calificaciones en los tres tiempos (Tabla 1), por lo que se utilizaron estos dos puntajes para clasificar a los estudiantes por medio de un análisis de conglomerados en tres niveles de dominio: bajo, medio y alto.

Tabla 1
Correlaciones entre el promedio de calificaciones en la licenciatura y los puntajes obtenidos en el examen global de español y sus cuatro componentes.

Periodo	Español global	Comprensión lectora	Gramática y Redacción	Vocabulario	Ortografía
Promedio segundo Semestre N=25,620	.193**	.119**	.177**	.104**	.142**
Promedio cuarto semestre N=25,729	.168**	.101**	.160**	.088*	.121**
Promedio Tiempo Curricular N=25,747	.140**	.084*	.138**	.062*	.101**

Todas las correlaciones resultaron estadísticamente significativas (** $p < 0.000$, * $p < 0.01$)

Hoja de datos estadísticos

En la Dirección General de Planeación de la UNAM, se elabora la hoja de datos estadísticos, instrumento que incluye 45 preguntas relacionadas con datos personales, composición familiar, antecedentes académicos y socioeconómicos del estudiante. Con esta información se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar grupos de variables correlacionadas entre sí y de esta manera reducir la dimensionalidad.

Desempeño académico en la licenciatura

Para medir el desempeño escolar en cada año de estudio y hasta el tiempo curricular, se construyó un índice de desempeño, para lo que se utilizó el promedio de calificaciones que se registra en la historia académica y el porcentaje de avance en créditos. El promedio de calificaciones se transformó a una escala de porcentaje y posteriormente se sumó al porcentaje de avance en créditos. Esta suma podía tomar valores de 0 a 200, por lo que se volvió a realizar una transformación para expresarlo en un rango de porcentaje de 0 a 100. Con este índice, se observa que dos alumnos con el mismo promedio de calificaciones, pero con diferente avance tendrán un valor disímil en su índice.

Por otra parte, el porcentaje de créditos se clasificó en seis subgrupos: abandono 0% de créditos, rezago extremo de 1 a 25%, rezago alto de 26 a 50%, rezago intermedio de 51 a 75%, rezago recuperable de 76 a 99% y regularidad o egreso 100% (Valle, *et. al.*, 2001).

Al utilizar el índice de desempeño de la licenciatura se realizó un análisis de conglomerados para clasificar a los estudiantes en tres tipos de desempeño: bajo, medio y alto.

RESULTADOS

La generación 2010 que aquí se estudia, está integrada por 45% de hombres y 55% de mujeres. El 34% provienen de la ENP, 41% del CCH y 25% de otro tipo de bachillerato (6% incorporadas a la UNAM, 7% incorporadas a la SEP y 12% a otras instituciones como el IPN, escuelas estatales o municipales, preparatoria abierta, normal superior, Conalep, entre otras).

La media del porcentaje global de aciertos en el examen de español fue de 57.7. El componente con la media más alta fue gramática y redacción con 60.7, le sigue ortografía con 58.3, vocabulario con 54.9 y finalmente comprensión de lectura con 54.4. Como se mencionó anteriormente se utilizaron los resultados del componente de gramática y redacción y del examen global para clasificar a los estudiantes por medio de un análisis de conglomerados en tres niveles de dominio: bajo, medio y alto.

El nivel bajo mostró una media global de aciertos inferior al 50% y lo mismo para el componente de gramática y redacción. Para el nivel medio las medias son superiores al 55% de aciertos en ambos puntajes, mientras que para el nivel alto estas medias son superiores al 70% de aciertos. Aunque los componentes de comprensión de lectura, vocabulario y ortografía no se usaron para clasificar a los estudiantes, se observó que las medias de estos tres componentes, se diferencian muy bien entre los tres niveles de desempeño (Tabla 2).

Tabla 2
Estadísticas descriptivas del porcentaje de aciertos en el examen de español y sus componentes según el nivel de dominio en el examen diagnóstico de español.

Componentes de Español	Nivel de dominio						Total	
	Bajo		Medio		Alto		N=25747	
	N=6256		N=13417		N=6074		Media	D.E
	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E
Global	41.9	7.4	57.8	5.8	73.6	6.6	57.7	12.7
Gramática y Redacción	42.3	9.3	60.7	6.8	78.1	7.2	60.3	14.5
Comprensión de lectura	39.3	17.3	54.4	17.9	69.5	16.9	54.3	20.4
Vocabulario	42.3	16.6	54.9	15.7	67.9	15.0	54.9	18.1
Ortografía	43.9	18.0	58.3	16.6	73.0	14.7	58.3	19.3

Se realizó un análisis factorial de tipo exploratorio destacando tres factores de ellos. El primero, con un Alpha de Cronbach de 0.78, denominado *nivel socioeconómico* y se integra por 14 variables de la encuesta, que de acuerdo al orden de importancia dentro del factor son el número de focos en la vivienda, el ingreso mensual familiar, contar con auto, horno de microondas, aspiradora, televisión de paga, lavadora, computadora, número de cuartos en la vivienda, contar con secadora, tostador, videograbadora, material predominante del piso de la vivienda y contar con DVD. El segundo factor denominado *antecedentes del bachillerato* se conforma de 4 variables: cursar bachillerato en tres años, recurrir materias, presentar extraordinarios y autoevaluación del éxito como estudiante, este factor tuvo un Alpha de Cronbach de 0.72. El tercer factor se le nombró *material de consulta* y se compone por 6 variables: consulta de revistas culturales, periódicos, atlas, otro tipo de libros, enciclopedia y libros de texto; el Alpha de Cronbach de este factor fue de 0.71.

Con los tres niveles de dominio del examen diagnóstico de español se realizó un análisis de regresión logística, en donde la variable dependiente fueron los tres niveles de dominio y como variables independientes se consideraron el promedio del bachillerato (1: ≥ 9 , 2: entre 8 y 8.99, 3: < 8), sexo del alumno (1: mujer, 2: hombre), estudios de la madre y del padre (1: inferior a la licenciatura, 2: al menos licenciatura), bachillerato de procedencia (1: ENP, 2: CCH, 3: Otro), área de conocimiento (1: CFMI, 2: CBQS, 3: CS, 4: HA) y los tres factores identificados: nivel socioeconómico, antecedentes del bachillerato y material de estudio.

Los resultados de este modelo de regresión logística multivariado mostraron que al comparar el nivel de dominio alto y bajo todas las variables independientes resultaron estadísticamente significativas. Los estudiantes que tienen mayor posibilidad de pertenecer al dominio alto son aquellos que tienen un promedio de bachillerato de ≥ 9 (en comparación con la categoría de referencia menor a 8, con un $OR=6.57$), las mujeres en comparación con los hombres ($OR=1.59$), papás con escolaridad al menos de licenciatura (para estudios de la madre $OR=1/0.74=1.35$ y para el padre $OR=1/0.78=1.28$), aquellos que proceden de ENP ($OR=1.46$ en contraste con la categoría de referencia “otro”) y al comparar otro tipo de bachillerato con CCH, el primero tiene más posibilidad de pertenecer al dominio alto ($OR=1/0.29=3.45$), menos antecedentes negativos del bachillerato ($OR=1/0.94=1.06$), mayor material de consulta ($OR=1.34$) y mayor nivel socioeconómico ($OR=1.13$). En el caso del área de conocimiento, HA muestra mayor posibilidad de pertenecer al dominio alto en comparación con CFMI ($OR=1/0.59=1.69$), CBQS ($OR=1/0.69=1.45$) y CS ($OR=1/0.82=1.22$). Los resultados al comparar dominio medio y bajo mostraron resultados parecidos al alto-bajo pero estudios de la madre y el padre y antecedentes del bachillerato ya no fueron estadísticamente significativos. En el caso de material de consulta, nivel socioeconómico y área de conocimiento se muestran con menos significancia

que al comparar los niveles extremos. Por otro lado los valores de los OR en las variables que tuvieron mayor peso en el modelo también disminuyen de magnitud, particularmente en promedio de bachillerato (Tabla 3).

Tabla 3
Modelo de regresión logística con variable dependiente nivel de dominio o en el examen diagnóstico de Español.

	Alto ^a				Medio ^a			
	b	OR	Intervalo de confianza al 95%		b	OR	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior			Inferior	Superior
Promedio de bachillerato								
9 y más	1.88	6.57***	5.61	7.68	0.80	2.23***	1.94	2.55
Entre 8 y 8.9	0.61	1.84***	1.66	2.05	0.27	1.30***	1.20	1.41
Menor a 8 ^b		1.00				1.00		
Sexo								
Mujer	0.47	1.59***	1.46	1.74	0.34	1.40***	1.31	1.50
Hombre ^b		1.00				1.00		
Estudios de la Madre								
Inferior a licenciatura	-0.31	0.74***	0.66	0.82	0.00	1.00	0.91	1.09
Al menos licenciatura ^b		1.00				1.00		
Estudios del Padre								
Inferior a licenciatura	-0.25	0.78***	0.71	0.86	-0.03	0.97	0.89	1.05
Al menos licenciatura ^b		1.00				1.00		
Bachillerato de procedencia								
ENP	0.38	1.46***	1.31	1.63	0.55	1.73***	1.57	1.91
CCH	-1.22	0.29***	0.26	0.33	-0.14	0.87**	0.79	0.95
Otro ^b		1.00				1.00		
Área de conocimiento								
FMI	-0.52	0.59***	0.51	0.69	-0.15	0.86*	0.76	0.98
CBQS	-0.37	0.69***	0.60	0.79	-0.12	0.89*	0.79	1.00
CS	-0.20	0.82**	0.71	0.94	0.10	1.10	0.98	1.24
HA ^b		1.00				1.00		
Antecedentes del bachillerato	-0.06	0.94*	0.89	1.00	-0.01	0.99	0.94	1.03
Material de consulta	0.29	1.34**	1.29	1.39	0.14	1.15*	1.11	1.19
Nivel socioeconómico	0.12	1.13**	1.11	1.15	0.03	1.03*	1.02	1.05

***p<0.000, **p<0.01, *p<0.05; a: categoría de referencia nivel bajo; b: categoría de referencia en la variable independiente; OR=Odds Ratio/cociente de momios.

R² Nagelkerke = 0.19

Desempeño en la licenciatura

La media del promedio de calificaciones en el segundo semestre de la licenciatura fue de 79.7 con un porcentaje promedio de avance en créditos de 82.0 y el índice de desempeño de 80.8. Estos valores fueron de 80.3, 78.7 y 79.5 al cuarto semestre y de 81.8, 77.9 y 79.9 al tiempo curricular. En el segundo semestre la media del promedio de calificaciones para el grupo alto fue de 86.2, el % de avance en créditos de 97.3 y el índice de desempeño de 91.8, mientras que para el grupo bajo estos valores fueron 67.6, 33.4 y 50.5, respectivamente. Para el cuarto semestre y el tiempo curricular estas tendencias son similares. (Tabla 4).

Tabla 4
Media del promedio de licenciatura, porcentaje de avance en créditos e índice según el tipo de desempeño en la licenciatura.

	Nivel de dominio									Total		
	Alto			Medio			Bajo			N	Media	D.E
	N	Media	D.E	N	Media	D.E	N	Media	D.E			
2o. Semestre												
Promedio	13839	86.2	5.4	6878	73.2	4.4	3890	67.6	9.2	24607	79.7	9.7
% avance	13839	97.3	5.9	6878	78.7	13.3	3890	33.4	14.8	24607	82.0	24.7
Índice	13839	91.8	4.2	6878	76.0	7.2	3890	50.5	9.8	24607	80.8	16.1
4o. Semestre												
Promedio	7802	90.0	3.5	10522	78.8	4.2	6596	70.8	8.3	24607	80.3	9.1
% avance	7802	97.8	6.5	10522	88.6	11.0	6596	38.0	18.5	24607	78.7	26.9
Índice	7802	93.9	3.7	10522	83.7	6.4	6596	54.4	11.1	24607	79.5	16.9
Tiempo curricular												
Promedio	7915	90.8	3.1	10279	81.2	3.6	6805	71.9	7.9	24607	81.8	8.7
% avance	7915	98.1	5.3	10279	90.1	10.8	6805	33.4	21.8	24607	77.9	29.8
Índice	7915	94.4	3.1	10279	85.7	6.0	6805	52.6	12.5	24607	79.9	18.2

El porcentaje de alumnos sin avance en créditos (abandono) en los tres tiempos fue inferior al 5%, aunque el valor más alto se registró en el segundo semestre (4%). En el caso de la regularidad o 100% de los créditos, en el segundo semestre fue de 44.1%, en el cuarto de 35% y al tiempo curricular de 36.6%.

La tabla 5 muestra la distribución del porcentaje de alumnos de acuerdo con el tipo de desempeño obtenido al segundo, cuarto y tiempo curricular y los seis tipos de avance en créditos.

Los resultados de este cruce muestran al segundo semestre, que el porcentaje de alumnos que abandonaron aumenta conforme disminuye el nivel de desempeño, esto es, de 3.2% en el dominio alto, a 4.7% en el bajo, lo que indica que hay un porcentaje más alto de alumnos que abandonaron cuando el desempeño fue bajo en comparación con el desempeño alto. Esta tendencia se observa también en los rezagos extremo (aumenta de 3.5% a 6.4%), alto (aumenta de 7.4% a 11.2%), intermedio (aumenta de 9.9% a 17.2%) y recuperable (aumenta de 21.1% a 26.8%), siendo más marcada en el rezago intermedio. Contrariamente, en el grupo de alumnos regulares, se observa un valor decreciente conforme disminuye el tipo de desempeño, de 54.9% en grupo alto a 33.8% en grupo bajo, esto es, el grupo alto presenta alrededor de 21% más de alumnos regulares en comparación con el grupo bajo. Los resultados para el cuarto semestre, tienen una tendencia similar al segundo semestre, ya que el porcentaje de alumnos que abandonaron o presentan rezago extremo, alto, intermedio y recuperable mostraron porcentajes más altos en el grupo con desempeño bajo en comparación con el alto. En el caso de los alumnos regulares, hay 18% más de alumnos en el grupo de mayor desempeño con respecto al más bajo (disminuye de 44.5% a 26.1%), cifra que es ligeramente inferior a la registrada en el segundo semestre (21% aproximadamente) y para el tiempo curricular esta diferencia todavía se contrae un poco más (13%, diferencia entre 42.9% y 29.9%). Para los que abandonaron o tuvieron algún tipo de rezago las tendencias son similares a los otros dos tiempos.

Se realizó la prueba *ji-cuadrada* para contrastar la hipótesis de que la variable tipo de avance en créditos es independiente (no hay asociación) del tipo de desempeño en el examen contra que no son independientes (hay asociación). En los tres tiempos, se rechazó la hipótesis de independencia, por lo que se concluyó que el tipo de avance en créditos depende del tipo de desempeño en el examen ($g^2 = 605.3$, $p < 0.000$ en segundo semestre; $g^2 = 499.4$, $p < 0.000$ en cuarto semestre y $g^2 = 286.7$, $p < 0.000$ en tiempo curricular).

Se realizaron tres modelos de regresión logística —al segundo y cuarto semestre y a tiempo curricular—. Como variable dependiente se utilizó el nivel de dominio en la licenciatura (alto, medio, bajo). Como variables explicativas (independientes) se consideraron: promedio del bachillerato (1: ≥ 9 o más, 2: entre 8 y 8.99, 3: < 8), nivel de dominio en el examen de español (alto, medio y bajo), sexo (1: mujer, 2: hombre), si la carrera que cursó fue su primera opción (1: sí, 2: no), estudios de la madre y del padre (1: inferior a la licenciatura, 2: al menos licenciatura), bachillerato de procedencia (1: ENP, 2: CCH, 3: Otro), área de conocimiento (1: CFMI, 2: CBQS, 3: CS, 4: HA) y los factores de antecedentes del bachillerato, nivel socioeconómico y material de estudio. El modelo con el que se describirán los resultados (tabla 6) corresponde al tiempo curricular, aunque los que se obtuvieron para el segundo y cuarto semestre fueron similares.

Para la variable dependiente, la categoría de referencia fue el nivel bajo, por lo que los resultados se enfocan a comparar el nivel alto y medio con éste.

Tabla 5
Distribución del porcentaje de alumnos en el avance en créditos al segundo, cuarto y tiempo curricular según el nivel de desempeño en el examen diagnóstico de español.

Periodo	Nivel de dominio	Tipo de avance					Regularidad ^a	Total	
		Abandono	Rezago extremo	Rezago alto	Rezago intermedio	Rezago recuperable			
		0%	1-25%	26-50%	51-75%	76-99%			100%
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)			N (%)
2o. Semestre	Alto	193 (3.2)	213 (3.5)	444 (7.4)	594 (9.9)	1273 (21.1)	3312 (54.9)	6029 (100.0)	
	Medio	529 (4.0)	606 (4.5)	1249 (9.4)	1699 (12.7)	3390 (25.4)	5884 (44.1)	13357 (100.0)	
	Bajo	291 (4.7)	397 (6.4)	700 (11.2)	1071 (17.2)	1670 (26.8)	2105 (33.8)	6234 (100.0)	
	Total	1013 (4.0)	1216 (4.7)	2393 (9.3)	3364 (13.1)	6333 (24.7)	11301 (44.1)	25620 (100.0)	
4o. Semestre	Alto	169 (2.8)	402 (6.6)	621 (10.2)	666 (11.0)	1510 (24.9)	2697 (44.5)	6065 (100.0)	
	Medio	417 (3.1)	1001 (7.5)	1468 (10.9)	1922 (14.3)	3924 (29.3)	4677 (34.9)	13409 (100.0)	
	Bajo	223 (3.6)	592 (9.5)	815 (13.0)	1115 (17.8)	1880 (30.1)	1630 (26.1)	6255 (100.0)	
	Total	809 (3.1)	1995 (7.8)	2904 (11.3)	3703 (14.4)	7314 (28.4)	9004 (35.0)	25729 (100.0)	
Tiempo curricular	Alto	162 (2.7)	654 (10.8)	386 (6.4)	583 (9.6)	1683 (27.7)	2606 (42.9)	6074 (100.0)	
	Medio	385 (2.9)	1502 (11.2)	1068 (8.0)	1514 (11.3)	3996 (29.8)	4952 (36.9)	13417 (100.0)	
	Bajo	201 (3.2)	855 (13.7)	603 (9.6)	903 (14.4)	1822 (29.1)	1872 (29.9)	6256 (100.0)	
	Total	748 (2.9)	3011 (11.7)	2057 (8.0)	3000 (11.7)	7501 (29.1)	9430 (36.6)	25747 (100.0)	

a: a tiempo curricular la regularidad se llama eficiencia terminal

Desempeño alto-bajo

El dominio de español tiene influencia en el desempeño escolar en la licenciatura entre estos dos grupos, ya que un alumno que mostró dominio alto en el examen de español en comparación con uno bajo tiene 75% más posibilidades ($OR = 1.75$) de pertenecer al grupo de desempeño alto en la licenciatura; este resultado es semejante al comparar el desempeño medio y bajo en el examen, aunque el valor de OR disminuye a 44% (1.44). La variable con mayor peso en el modelo fue promedio final del bachillerato, ya que tiene asociado el OR con mayor magnitud; un estudiante con promedio final superior a nueve, es ocho veces más probable que pertenezca al grupo alto de desempeño en la licenciatura en comparación con uno con promedio inferior a ocho ($OR = 7.86$). Es interesante

notar que todas las variables relacionadas con la trayectoria previa a la licenciatura están vinculadas a que el estudiante pertenezca al grupo alto: menos antecedentes negativos ($OR=1/0.56=1.79$) y los que proceden de ENP en comparación con otro bachillerato ($OR=1.80$) así como los que proceden de otro bachillerato en comparación con los del CCH ($OR=1/0.86=1.16$). Cursar la carrera que se eligió como primera opción ($OR=1.84$), ser mujer ($OR=1.43$) y tener un padre con estudios superiores ($OR=1/0.84=1.19$) elevan las posibilidades de pertenecer al grupo alto de desempeño al final de la carrera. Todas las variables independientes fueron estadísticamente significativas excepto estudios de la madre, así como el factor socioeconómico y material de consulta (Tabla 6).

Desempeño medio-bajo

La comparación entre estos dos desempeños muestra resultados similares a los descritos en la comparación entre alto y bajo en las variables promedio de bachillerato, sexo, cursar la carrera que se eligió como primera opción y menos antecedentes negativos del bachillerato (aunque los OR tienen magnitud inferior). En el caso del bachillerato de procedencia el resultado es parecido en la ENP al comparar con otro bachillerato, pero en el caso del CCH, se invierte el resultado, ya que es 17% más probable que un estudiante de CCH pertenezca al grupo medio en comparación con uno que procede de otro bachillerato. El resultado en el examen de español deja de ser significativo al comparar los grupos alto y bajo en el examen, pero sigue siendo significativo al comparar el medio contra el bajo. Los estudios del padre y de la madre no resultan significativos y tampoco los factores socioeconómico y material de consulta.

DISCUSIÓN

El dominio del idioma natal es un elemento esencial para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo esa premisa, es de esperarse que conforme un alumno adquiera mayor habilidad en el manejo del idioma, su aprendizaje mejore y se traduzca en un mejor desempeño en comparación a otro individuo con un nivel de dominio más bajo. Para evaluar el dominio de español, en la UNAM, desde 1995 se aplica un examen de diagnóstico a los alumnos que ingresan a la licenciatura; su construcción siguió las etapas propuestas por Haladyna, Downing & Rodríguez (2002), lo que permite hacer inferencias con alto grado de validez. El valor del alfa de Cronbach del examen en cada aplicación supera el 0.80, lo que corresponde a una consistencia interna aceptable y habla de que el instrumento tiene evidencias de validez.

El interés de esta investigación fue conocer si el grado de conocimiento de español con el que ingresan los alumnos a las licenciaturas de la UNAM impacta su desempeño académico durante la licenciatura. Es importante señalar que los estudios que permiten

Tabla 6
Modelo de regresión logística con variable dependiente el nivel de dominio en la licenciatura al tiempo curricular.

	Alto ^a				Medio ^a			
	b	OR	Intervalo de confianza al 95%		b	OR	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior			Inferior	Superior
Promedio de bachillerato								
9 y más	2.06	7.86***	6.73	9.18	0.27	1.32***	1.14	1.52
Entre 8 y 8.9	1.00	2.90***	2.62	3.22	0.29	1.34***	1.23	1.45
Menor a 8 ^b		1.00				1.00		
Nivel de dominio en español								
Alto	0.56	1.75***	1.55	1.98	-0.06	0.94	0.84	1.04
Medio	0.37	1.44***	1.31	1.60	0.08	1.09*	1.01	1.17
Bajo ^b		1.00				1.00		
Sexo								
Mujer	0.36	1.43***	1.32	1.56	0.13	1.14***	1.06	1.22
Hombre ^b		1.00				1.00		
Carrera que cursa como 1a. opción								
Si	0.61	1.84***	1.61	2.11	0.40	1.50***	1.35	1.66
No ^b		1.00				1.00		
Bachillerato de procedencia								
ENP	0.59	1.80***	1.61	2.00	0.44	1.56***	1.41	1.72
CCH	-0.15	0.86***	0.77	0.96	0.16	1.17***	1.07	1.29
Otro ^b		1.00				1.00		
Área de conocimiento								
FMI	-2.05	0.13***	0.11	0.15	-0.24	0.79***	0.69	0.90
CBQS	-1.31	0.27***	0.24	0.31	0.17	1.18***	1.04	1.34
CS	0.07	1.07	0.94	1.23	0.62	1.85***	1.63	2.10
HA ^b		1.00				1.00		
Estudios del padre								
Menor a la licenciatura	-0.17	0.84**	0.77	0.93	-0.07	0.93	0.86	1.01
Al menos licenciatura ^b		1.00				1.00		
Estudios de la madre								
Menor a la licenciatura	-0.01	0.99	0.89	1.10	-0.05	0.96	0.87	1.05
Al menos licenciatura ^b		1.00				1.00		
Antecedentes del bachillerato								
	-0.58	0.56***	0.53	0.59	-0.31	0.73***	0.70	0.77
Material de consulta								
	-0.017	0.98	0.95	1.02	-0.02	0.98	0.95	1.01
Nivel socio económico								
	0.003	1.00	0.99	1.02	0.00	1.00	0.99	1.02

***p<0.000, **p<0.01, *p<0.05; a: categoría de referencia nivel bajo; b: categoría de referencia en la variable independiente; OR=Odds Ratio/cociente de momios.

R² Nagelkerke = 0.28

relacionar el nivel de conocimientos de los estudiantes al inicio de la licenciatura con el desempeño escolar son escasos en nuestro país (Martínez González, Adrián et al., 2018).

Como primer paso, para dar cumplimiento al primer objetivo, se procedió a clasificar a los alumnos en tres grupos de desempeño de acuerdo con los resultados en el examen de diagnóstico de español y sus correlaciones con sus componentes al segundo y cuarto semestres así como al tiempo curricular. Las correlaciones más altas durante los tres tiempos están vinculadas en mayor medida con el componente de gramática y redacción. Si bien es cierto que existe asociación entre el nivel de dominio de este componente con el desempeño académico, ésta es débil y tiende a disminuir conforme avanza el alumno en su carrera. En cuanto a los componentes de vocabulario y comprensión de lectura las medias del porcentaje de aciertos fueron menores, y sus valores de correlación también fueron los más bajos, lo que refleja por un lado las deficiencias que tienen los estudiantes en el manejo de estas habilidades y por el otro que estos constructos tienen una asociación baja con el desempeño académico. No obstante, es necesario mencionar que los tres componentes se comportan diferente en los tres niveles de desempeño.

En relación con el segundo objetivo, los resultados muestran que tienen mayor probabilidad de pertenecer al grupo alto las mujeres, alumnos que proceden de la Escuela Nacional Preparatoria, estudiantes con un promedio superior a 9, con padres que cuenten con estudios superiores, mayor material de consulta y nivel socioeconómico. Para los grupos medio y bajo los estudios de los padres y los antecedentes del bachillerato no fueron significativos. Estos datos demuestran que un mejor desempeño durante el bachillerato, la preparación de los padres y las ventajas socioeconómicas favorecen el alto desempeño y que su ausencia los limita en los niveles medio y bajo.

Los resultados permiten observar dos aspectos relevantes, el primero es que el porcentaje promedio de avance en créditos está vinculado con el nivel de dominio de español. El otro resultado es que el grado de dominio de español junto con la trayectoria previa juega un papel importante en el desempeño académico. Estos resultados pueden estar relacionados directamente con el ejercicio constante de las habilidades de lectura, redacción y expresión oral que los estudiantes desarrollan durante su formación escolar, tanto a nivel medio superior como superior, pues es importante recordar que dentro de las diversas formas de evaluación que utilizan los docentes, muchas de ellas consisten en trabajos escritos o exposiciones los cuales para su realización demandan de los estudiantes la puesta en práctica de sus habilidades de lecto-escritura, incrementando así el nivel de dominio del idioma (De la Peza, Rodríguez Torres, Hernández Unzueta & Rubio, 2014)

Este resultado es coincidente con lo reportado por otros estudios que demuestran que el factor aislado más importante que funciona como predictor de la permanencia en los estudios universitarios y la estimación del rezago son las calificaciones alcanzadas durante el bachillerato y las puntuaciones en los exámenes de ingreso o diagnóstico (Gatica Lara, Méndez Ramírez, Sánchez Mendiola y Martínez González, 2010; Martínez González, Gil

Miguel, J & Rodolfo, 1997; McManus, Woolf, Dacre, Paice, & Dewberry, 2013; Roa & Vélez 2005; Suárez Orozco *et al.*, 2010). Otro aspecto relevante que se ha observado en algunos estudios y que se repite en éste, es que el sexo femenino es una variable favorable para la eficiencia terminal (Martínez González, Adrián *et al.*, 2018).

Una de las principales limitaciones del estudio radica en el hecho de que los datos corresponden a una cohorte de alumnos a la que se le dio seguimiento durante sus estudios a nivel medio superior y superior. Un trabajo con varias cohortes y las puntuaciones de los alumnos en las asignaturas que conforman los diversos planes de estudio añadiría mayor validez a los resultados. Es importante señalar que este estudio integra a los análisis de trayectorias escolares variables de tipo cualitativo como las personales, sociales, económicas y culturales, entre otras que influyen en el rezago y el abandono escolar (Campillo, M.; García, M., Hernández, F.; Martínez González, A.; Sánchez-Mendiola, M., 2018).

Esta investigación puede servir de referencia para realizar comparaciones con otros estudios formales y dar la pauta sobre las virtudes y limitaciones de la enseñanza del idioma español. Los resultados de este trabajo pueden realimentar a estudiantes y profesores, así como fortalecer la cultura de la evaluación y al propósito de los exámenes diagnósticos. Es necesario que la información que se obtiene en estos exámenes sea considerada para planear e instrumentar decisiones respecto a la implementación de estrategias remediales pertinentes tanto en la EMS como la ES para aumentar el desempeño escolar y la eficiencia terminal en la licenciatura.

REFERENCIAS

- Backhoff Escudero Eduardo (2005) *EXCALE Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos. Proceso de construcción y características básicas*, Instituto Nacional para Evaluación de la Educación. Consultado en: <<<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C208.pdf>>>
- De la Peza M., Rodríguez Torres L., Hernández Unzueta I. & Ricardo Rubio (2014) Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, *Argumentos*, vol. 27, núm. 74, enero-abril, 2014, pp. 119-153, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Consultado en: <<<https://www.redalyc.org/pdf/595/59532371006.pdf>>>
- Gatica – Lara, F., Méndez – Ramírez, I., Sánchez – Mendiola, M. y Martínez – González, A. (2010). Variables asociadas al éxito académico en estudiantes de la Licenciatura en Medicina de la UNAM. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 53, 9-18.
- Guevara Guzmán R., Galván M. & Muñoz-Comonfort A. (2007) El desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Medicina en el primer año de la carrera. *Gaceta Médica de México*, 143(1), 27–32. Consultado en: <<<http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDREVISTA=16&IDARTICULO=15090&IDPUBLICACION=1545>>>
- Haladyna Thomas M., Downing Steven M. & Rodriguez Michael C (2002) A review of multiple-choice itee-writing Guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15:3, 309-333, Consultado en: <<http://dx.doi.org/10.1207/S15324818AME1503_5>>

- Khan Imran (2011) Reading assessment techniques among selected secondary school teachers in Pakistan: current trends and practices, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. Consultado en: << <https://www.researchgate.net/publication/292365534>>>
- Martínez González Adrián, Gil Miguel A., Rey Calero J. y Rodríguez Carranza Rodolfo (1997). Nivel académico de los alumnos del Programa de Medicina General Integral (Plan A-36) y su comparación con los alumnos del Plan de Estudios 85, *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, Vol. 40, número 6, pp. 222-229, Consultado en: <<http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=22469&id_seccion=1030&id_ejemplar=2316&id_revista=87>>
- Martínez González Adrián, Patricia Abigail Manzano Patiño, Manuel García Minjares, Careli Johana Herrera Penilla, Enrique Ricardo Buzo Casanova y Melchor Sánchez Mendiola (2018) Grado de conocimientos de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. Modelo multivariado, *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. 47, No. 187, julio-septiembre, Consultado en: <<<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/issue/view/34/Revista%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20188>>>
- Martínez Rizo Felipe (coord.) (2015) *Las pruebas ENLACE para la educación básica. Una evaluación para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, Instituto Nacional para Evaluación de la Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Consultado en: << https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/148/P1C148_09E09.pdf>>
- Campillo, M.; García, M., Hernández, F.; Martínez González, A.; Sánchez-Mendiola, M (2018). *Factores asociados a la no conclusión de la licenciatura: la carrera de elección, un panorama histórico de 22 años en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Libro de actas de la de VIII CLABES (Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, ISSN: 2618-2688), p. 499-507
- McManus, I. C.; Woolf, K.; Dacre, J.; Paice, E., & Dewberry, C. (2013). The Academic and medical school to mrcp (UK) and the specialist register in UK medical students and doctors. *Bmc Medicine*, 11 (1), 242. Doi:10.1186/1741-7015-11-242.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 9 (1), 25 - 40.
- Montejano Villalba, P. (2017). *Expresión y comunicación*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Roa, C., & Vélez, A. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8 (2), 74-82. <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>
- Rodríguez Hernández Blanca Araceli, Cano Ruíz Amanda, Hess Zimmermann Karina y Veytia Bucheli María Guadalupe (2017) *Análisis de la asignatura Lengua Materna y Literatura. Español en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Consultado en: <<<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2041.pdf>>>
- Sánchez-Mendiola, M. Martínez-González, A. Buzo-Casanova, E. Goytia-Rodríguez, K. Hernández-Flores, M. García-Minjares, M. Manzano-Patiño, A. (2018). *Exámenes para el diagnóstico de conocimientos*. Resultados de los alumnos que ingresan a nivel licenciatura 2018. Universidad Nacional Autónoma de México. CDMX.
- Suárez Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010) Academic trajectories of newcomer immigrant youth, *Developmental Psychology*, 46 (3), 602-18. Doi:10.1037/a0018201

- Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Planeación, (2017). *Agenda estadística 2017*. Consultado el 27 de septiembre de 2019 en <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017>.
- Urrutia Aguilar, M. E., Ortiz León, S., Fouilloux Morales, C., Ponce Rosas, E. R., & Guevara Guzmán, R. (2014). El rendimiento académico en el primer año de la carrera de médico cirujano: modelo multivariado explicativo. *Gaceta Médica de México*, 150(s3), 324–330, Consultado en: <<<http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDREVISTA=16&IDARTICULO=55407&IDPUBLICACION=5594>>>
- Valle Gómez Tagle Rosamaria, Rojas Argüelles Graciela y Villa Lozano Ariadna (2001) “El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis”, en Ragueb Chaín Revuelta (coord.), *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su Estudio*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México, pp. 51-74.

ARTÍCULO

Organización y libertad académica. Implicaciones en la producción y movilización del conocimiento

*Organization and academic freedom. Effects on
the creation and mobilization of knowledge*

RICARDO PÉREZ MORA, XÓCHITL YOLANDA CASTAÑEDA BERNAL,
BLANCA LIZBETH INGUANZO ARIAS*

*Universidad de Guadalajara

Recibido el 25 de octubre de 2020; Aprobado el 14 de abril del 2022

RESUMEN

En este artículo se realiza un análisis de algunos modelos de organización académica y las implicaciones en la libertad de los sujetos responsables de la producción y movilización del conocimiento. Una de las hipótesis es que los diferentes modelos implican mayores o menores estreñimientos que impactan en la libertad académica. De acuerdo a los niveles de regulación y autonomía, las lógicas de producción y movilización del conocimiento se modifican drásticamente con implicaciones en la libertad académica. Después de analizar los modelos de organización por disciplinas, de organización burocrática y de anarquías organizadas, se discute el papel de la universidad desde la perspectiva de la complejidad concibiendo la organización como un sistema abierto que logra su equilibrio y se adapta a las condiciones

del contexto a través de la auto-organización. La universidad como sistema abierto y vivo, brinda a los sujetos un rol que les posibilita desarrollar sus competencias, conocimientos y aptitudes en un entorno en el que se ven reflejados y en el que gozan de un mayor margen de libertad.

PALABRAS CLAVE: Libertad académica; Organización académica; Producción de conocimiento; Movilización del conocimiento; Sistema abierto

ABSTRACT This paper analyzes some models of academic organization and the implications on the academic freedom for the production and mobilization of knowledge. One of the hypotheses that sustains the work is that different models imply greater or lesser constraints that influence academic freedom. According to the levels of regulation and autonomy, the logics of knowledge production and mobilization are drastically modified with consequences on academic freedom. After analyzing the models of organization by disciplines, of bureaucratic organization and organized anarchies, the role of the university is discussed from the perspective of complexity, conceiving the organization as an open system that achieves its balance and adapts to the conditions of the context through self-organization. The university, as an open and living system, provides subjects with a role that enables them to develop their competencies, knowledge and skills in an environment where they are reflected and enjoy a greater margin of freedom.

KEYWORDS: Academic freedom; Academic organization; Knowledge production; Knowledge mobilization; Open system

INTRODUCCIÓN

El académico, por su rol estratégico en las tareas de producción y movilización de conocimiento, es uno de los actores centrales de la sociedad actual. En los últimos años ha recibido mayor atención por parte, tanto de los organismos internacionales, como de los propios países, -en particular en la región latinoamericana-, a través de diversos programas y políticas públicas dirigidas a su profesionalización y desarrollo. En el mismo campo académico ha habido un considerable aumento de interés por generar diversos estudios, que hacen evidente la importancia creciente que se le ha otorgado como un

actor sustancial en las funciones de docencia, investigación, gestión y vinculación en las instituciones educativas, en particular, en la educación superior (Castañeda Bernal *et al.*, 2019; Ruscio, 1987)

El aumento de interés y de prestigio del intelectual se ve reflejado en la creación de estructuras organizacionales dirigidas a favorecer, incentivar y regular su labor. Por lo que al mismo tiempo que ha crecido en prestigio y valorización social, se ha venido transitando de una actividad científico-intelectual en la que prevalecía una dimensión individual, a diversas formas de organización y colectivización. En este proceso podemos ver que se va dando, de manera compleja y diversa, una transición paulatina de un sujeto autónomo, ajeno a las instituciones sociales, a un sujeto institucionalizado y burocratizado (Merton, 2002).

Si bien, en gran parte de la historia de la ciencia encontramos que los sujetos responsables de esta actividad, llámense científicos, intelectuales, profesores, académicos, etc., han tenido la necesidad de trabajar colaborativamente y de asociarse con colegas y aprendices para mejorar las condiciones en que realizan su labor, durante mucho tiempo existió un sector importante de científicos y de intelectuales que se desarrollaba con amplios márgenes de autonomía en relación a la estructuras burocráticas y las instituciones. Esta autonomía les permitía realizar sus actividades con un amplio margen de libertad, lo que a su vez permitía el pensamiento crítico desde posicionamientos políticos externos a las instituciones que detentaban el poder económico, político y social, pero al mismo tiempo los situaba en una posición de vulnerabilidad económica y laboral, en virtud de que no contaban con una institución u organización burocrática que le diera respaldo y legitimidad, a lo que se sumaba la falta de reconocimiento a su labor.

En la actualidad, difícilmente podemos imaginar un científico completamente autónomo, que no esté vinculado a alguna estructura organizacional, desde la más flexible hasta la más rígida y burocrática. Finalmente los intelectuales, académicos o científicos, como seres humanos, son seres sociales, y como tales, realizan sus actividades adhiriéndose a diversas estructuras sociales y organizacionales.

Problematizar las formas de producción de conocimiento en las que el individuo, el clásico “intelectual”, que realizaba su labor con independencia de las instituciones, ha ido transitando a formas colectivas de producción de conocimiento, nos lleva a preguntarnos por las implicaciones de las múltiples y complejas formas de organización que han surgido de acuerdo a condiciones sociales, históricas y culturales también complejas. Nuestro interés se centra en los grados de libertad que tiene el académico en relación con esas estructuras. La inserción a una asociación, la pertenencia a una institución, a un grupo o red de investigación, implica también la adhesión a sus normas y valores, y a partir de ello, entra en juego el equilibrio entre las normas y valores personales con relación con los organizacionales. Entra en juego las normas y valores del investigador frente a su objeto de estudio en relación con las normas y valores de las estructuras organizacionales en las cuales está enmarcada la investigación y la docencia.

El presente texto tiene por objetivo analizar, a partir de un recorrido crítico por algunas formas de organización que ha tenido la ciencia académica, la manera en que está en juego la libertad de los sujetos que la realizan. La discusión se centra en un plano organizacional, y busca comprender cómo las diferentes lógicas organizacionales imponen condiciones a los académicos con implicaciones en su libertad, en particular en lo concerniente a sus modos de producción y movilización del conocimiento.

UNIVERSIDAD Y LIBERTAD ACADÉMICA

De acuerdo con Altbach (2000), en la historia se hace evidente que la libertad académica es un valor esencial para la academia y resulta fundamental para el desarrollo de una universidad eficiente, por lo tanto, debe colocarse al frente de la agenda de la comunidad universitaria con la finalidad de comprender los factores que se le relacionan, ya que se trata de un tema poco discutido y es difícilmente debatido en foros internacionales. O'Neil (2008) señala que la importancia de asegurar la libertad al interior de las universidades reside en conservarla como un lugar donde las ideas son tratadas para encontrar las causas y explicaciones de los problemas, así como la búsqueda de las soluciones con base en el desarrollo y aplicación del conocimiento. Sin embargo, al interior de las organizaciones los académicos encuentran una libertad condicionada por las normas establecidas, las cuales, a través de sistemas de recompensas, les permiten por un lado acceder a mejores condiciones para desarrollar investigaciones en los diferentes campos del conocimiento, pero por otro, limitan su autonomía.

La falta de libertad académica, en muchos casos, es una problemática que se presenta más allá de lo académico, en particular en los países en desarrollo. Por una parte las publicaciones son vigiladas de cerca para evitar que expresen puntos de vista contrarios a las políticas gubernamentales, lo que en consecuencia puede generar que los académicos sean acreedores a sanciones menores o incluso pérdida del puesto, o la cárcel y, por otro, la práctica docente de los académicos tiene consecuencias políticas directas fuera del ámbito universitario (Altbach, 2004). Ambos escenarios pueden ser entendidos como constreñimientos que permean la libertad de los individuos.

Los constreñimientos no pueden ser destructores de la libertad, es decir, no pueden llegar a ser opresivos con los individuos, ya que estos disponen de posibilidades de elección, decisión y desarrollo complejo; y es así, que este problema de los constreñimientos se plantea de forma a la vez ambivalente en el nivel de las sociedades humanas (Morin, 2001). A este respecto Giddens (1984), a través de su teoría de la estructuración, concibe a las estructuras como entes que son a su vez constriñentes y habilitantes de la acción social. Ciertamente, es la cultura la que permite el desarrollo de las potencialidades del espíritu humano. En este tenor, es la sociedad la que constituye un todo solidario que protege y habilita a los individuos que respetan sus reglas, pero es también la sociedad la que impone

sus coerciones y represiones a quienes no lo hacen, en todas las actividades, incluyendo las intelectuales.

Vrielinka, Lemmens, & Parmentiera (2011) señalan que la libertad debe ser concebida y pensada como un derecho individual y como un derecho de autonomía organizacional para la comunidad académica, por tanto, deberá ser concebida como una obligación de las autoridades públicas, quienes la deben garantizar y proteger. Como un derecho organizacional debe ser entendida y pensada desde las comunidades científicas, como una garantía mínima para el investigador de autonomía en la elección del tema, la elección del método, el punto de partida del análisis y el derecho de emitir conclusiones y hallazgos, donde se puede expresar además la opinión libre sobre los fenómenos estudiados.

Una hipótesis que sustenta el presente texto es que la libertad académica se encuentra en gran medida condicionada por el modelo de organización académica y, en consecuencia, encontramos en cada uno de los modelos diferentes formas de incentivos, mecanismos de coerción y elementos que favorecen o restringen la libertad de los sujetos responsables de la producción de conocimiento.

En esta lógica se discuten a continuación algunas implicaciones de la libertad académica frente a los constreñimientos organizacionales, y posteriormente se presentan algunos modelos que representan tanto las más flexibles como las más rígidas y burocráticas formas de organización que han adoptado las comunidades académicas y las instituciones universitarias que tienen implicaciones en dicha libertad.

LA LIBERTAD ACADÉMICA FRENTE A LOS CONSTREÑIMIENTOS ORGANIZACIONALES

De acuerdo con Morin (2001), toda asociación implica constreñimientos, es decir, en toda relación organizacional se ejercen restricciones en los elementos o partes que le están sometidos, por medio de las reglas y las regularidades se genera la subordinación de sus componentes.

Para comprender la forma en que se configuran estos constreñimientos, es pertinente retomar la discusión histórica sobre el papel del individuo y su relación con la sociedad. Por un lado, encontramos a quienes se inclinan por la postura de que existen sujetos, que poseen preferencias y creencias, y que son capaces de ordenarlas racionalmente con base en una expectativa, y que, por tanto, buscan y son capaces de actuar para maximizar o al menos satisfacer dichas preferencias a través de sus elecciones. Desde esta postura son estos sujetos, quienes, al final de cuentas, producen la sociedad, por lo tanto estos “individuos son la base de la agregación de las interacciones, de las preferencias y creencias que luego, al convertirse en elecciones, llevan a acciones, relaciones, reglas del juego e incentivos” (Arellano, 2010, p. 232). La postura alterna pone a la sociedad en el centro, en la cual, son las estructuras las que definen y determinan los comportamientos individuales. La

organización burocrática, con sus reglas y relaciones jerárquicas de obediencia, genera una “jaula de hierro”, jaula de vínculos que los actores, en este caso los académicos, se ven forzados a habitar día con día (Weber, citado en Kalberg, 2005, pp. 176 - 177). Foucault se refiere a estos constreñimientos a través del concepto de “sociedad disciplinaria”. La organización se impone utilizando una técnica específica del poder, “la disciplina” (Foucault, 1992) que se da en los individuos (académicos) a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio y debe su éxito a la inspección jerárquica y sanción normalizadora, que se traduce en recompensas con ascensos y se castiga con retrocesos.

Lo anterior nos lleva a la reflexión, sobre si los académicos son actores que, consciente o inconscientemente, reproducen y/o transforman las estructuras organizacionales o, por el contrario, sus acciones son resultado de su individualidad, y subjetividad (Alexander & Giesen, 1994; Giddens, 1984). En un plano contingente y procesual, los académicos efectivamente tienen opciones, toman decisiones, hacen elecciones, más no lo hacen en el vacío, actúan en una dualidad entre la facticidad objetiva (las reglas, marcos preestablecidos, mecanismos de control) y el significado subjetivo que explica su realidad construida socialmente (Arellano, 2010; Pérez, Prieto, & Castellanos, 2012). Bourdieu (2008), para caracterizar esta tensión del hacer de los individuos ante la racionalidad organizacional, se plantea la dicotomía epistemológica que por un lado, sugiere la posibilidad de analizar ese eje de la racionalidad organizacional como una serie de estructuras “estructuradas” que se imponen al individuo de forma extrínseca y, por otro, concibe la acción individual como la fuente “estructurante” de ese eje, es decir, la forma intrínseca, lo subjetivo, a partir de su autonomía.

Bajo esta lógica, si se quiere intervenir sobre una organización, un punto clave radica en entender el marco de incentivos que permitan interpretar el comportamiento de los individuos, con el objetivo de incidir en sus decisiones, o que incluso cambien de preferencias, es decir, intervenir de la decisión a la acción (Arellano, 2010). Los instrumentos organizacionales (las estructuras, las jerarquías, las normas, las políticas, los salarios, las circulares) tienen las expectativas de explícitamente dirigir el comportamiento. La cuestión es saber el grado de libertad que estos instrumentos permiten en los individuos cuando lo que está en juego es su actividad intelectual de producción de conocimiento. De acuerdo con Arellano (2010), el supuesto básico es que estamos tratando con unidades llamadas individuos, seres autocontenidos que reaccionan ante estímulos (normas e incentivos) con una base interna de comportamiento relativamente estable y que puede ser modificada instrumentalmente, produciendo efectos parcialmente predecibles; esto, no sólo en cada individuo, sino incluso en el tiempo y a través de las organizaciones y su contexto.

En general, pareciera que optar o no optar por los estímulos es una decisión relativamente libre del académico, sin embargo, lo que está en juego en esa decisión, son sus consecuencias, sobre todo cuando se trata de incentivos que repercuten directamente en beneficios, entre los que se encuentran los incentivos económicos. Por lo anterior, se trata

de una libertad relativa, dado que los constreñimientos tienen un peso significativo en la elección de los académicos sobre todo cuando su salario está de por medio.

LAS DISCIPLINAS COMO FORMAS DE ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

Uno de los modelos que trata de explicar las formas de organización de los académicos en cuanto a la producción de conocimiento, es aquel que ubica a “la disciplina” como uno de los elementos centrales que definen su organización. De acuerdo con Becher (2001), las disciplinas poseen atributos culturales particulares, a pesar de los cambios temporales de carácter y su diversidad institucional y nacional. Clark (1963 citado por Becher, 2001), argumenta que alrededor de las disciplinas se forman subculturas de los cuerpos docentes universitarios, es decir, a medida que el trabajo académico se vuelve más especializado, las personas que se dedican a disciplinas diferentes tienen menos cosas en común, en sus antecedentes y en sus problemas diarios, por lo tanto, interactúan menos entre sí. En las especialidades científicas se encuentran elementos culturales, tradiciones, costumbres, prácticas, el conocimiento transmitido, los reconocimientos a sus esfuerzos, los principios morales, las normas de conducta, formas lingüísticas y simbólicas de comunicación así como los significados que comparten (Becher, 2001; Storer 1966 citado por Vinck, 2014). De manera general, la historia intelectual del siglo XIX se distingue por la disciplinización y profesionalización del conocimiento, es decir por la creación de instituciones diseñadas para la producción del conocimiento y para reproducir a quienes producen el conocimiento (Wallerstein, 2006). Esta lógica de organización ha servido de sustento tanto para la formación de comunidades flexibles como son los colegios, redes y asociaciones, como también para determinar la estructura interna de las formas de organización burocráticas en las universidades modernas.

Las academias, redes y colegios

Desde el siglo XVI, con el surgimiento de las primeras academias de la ciencias, los científicos han establecido estructuras, implementando estrategias de difusión y buscando el fortalecimiento de colaboraciones con sus colegas de forma disciplinar (Vinck, 2014). El funcionamiento de la ciencia como institución social que goza de cierta autonomía permite el establecimiento de una racionalidad científica, la acumulación de conocimientos y su difusión en la sociedad (quién a su vez le concede el propósito de aumentar el conocimiento), bajo normas éticas (que aseguren la eficiencia y otorguen una garantía moral) y técnicas (disposición de pruebas de empíricas que aseguren la consistencia de la lógica para cada disciplina) que son legitimadas por la institución e interiorizadas por los científicos (Merton, 1974, Merton 1997; citado por Vinck 2014).

El académico, bajo la lógica de especialización por disciplinas, al interactuar con sus pares que comparten intereses, co-construye paulatinamente formas de organización flexibles y hasta cierto punto emergentes, tales como “las academias, los colegios y las redes”. En la gran mayoría de estas formas se privilegian aspectos como el interés y la voluntad por adscribirse a la organización y no existen estructuras rígidas. El académico goza de plena libertad desde el momento que decide pertenecer o no a dicha organización, lo que implica asumir o no sus elementos culturales y normas que lo regulan. A pesar de que se parte en principio de condiciones de libertad, sin duda al insertarse en estas formas de organización y asumir su cultura, entra en juego el grado de libertad del sujeto como ser individual y su subordinación a dinámicas colectivas y sociales a partir de su inculcación. El académico sede ante el colectivo e interioriza elementos teóricos y prácticas culturales, entre los que se encuentran los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del quehacer científico, la definición de las prioridades y lo pertinente, la identificación de los problemas a ser resueltos, entre otros.

Se trata de restricciones laxas debido a que es el sujeto el que se alinea voluntariamente y asume, también de forma voluntaria, las normas de las comunidades de acuerdo a su disciplina. En un primer paso, el académico cede su individualidad y se suma a una forma de organización, en consecuencia, se somete a normas colectivas. Por su naturaleza, la pertenencia o no a la organización es relativamente temporal y optativa. Existe siempre la libertad de cambiar de comunidad y de asociarse con otros individuos de acuerdo a intereses particulares, entre los que se encuentran el prestigio, la visibilidad científica y las posibilidades de desarrollarse en su área.

Estas formas de organización, como todo campo, tienen relación con otros ámbitos sociales y con formas de poder externas: su autonomía relativa no supone ni aislamiento ni plena independencia respecto a poderes externos, sino retraducción de las determinaciones externas en función de la propia dinámica y estructura de posiciones del campo. En este contexto, el académico se sitúa en una lógica de principios opuestos que definen sus prácticas, la “autonomía *vs* heteronomía”. Lógica que contribuye a su trayectoria profesional, la cual, se encuentra escindida en esferas diferentes (investigación, docencia, extensión), cada una con retos, desafíos y objetivos específicos, y que exigen comportamientos diferenciados que deben ser asumidos de forma individual y colectiva, disciplinar y transdisciplinar, con la exigencia normativa interna y externa, con cierto grado de incertidumbre en las condiciones que le permiten (o no) construir conocimiento, lo que sitúa a los académicos en un contexto organizacional cada vez más complejo. Se trata de un microcosmos con autonomía parcial planteado por Bourdieu (2000), en relación con la sociedad y con las coacciones externas de poder, ya que, cuanto más autónomo es un campo, más intenso será su poder de refracción y más se transfiguran las coacciones externas.

LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICA

Un elemento importante que ha marcado la diferencia entre el intelectual autónomo y el científico burocratizado, es el nacimiento y fortalecimiento de las universidades como organizaciones, lo que significó la desaparición casi por completo de los intelectuales autónomos, quienes “más que estar al margen de la historia, prefieren tener la sensación de contribuir a hacer historia, ocupando un lugar dentro de las burocracias públicas que probablemente los sitúa más cerca del verdadero foco de decisiones importantes” (Merton, 2002, p. 292). De acuerdo con Lapassade (2008), una organización social, puede definirse como una colectividad instituida con miras a objetivos definidos, tales como la producción, la distribución de bienes y la formación de hombres, en esta última acepción se encuentran las Instituciones de Educación Superior (IES).

Altbach (2004) señala que las universidades en cualquier parte del mundo se identifican como instituciones burócratas complejas, en las cuales, el poder de los académicos se ha mermado a medida que las instituciones académicas crecen y aumenta la exigencia de responsabilidad y de rendición de cuentas. Esto se traduce en tareas extras y diversificación del quehacer del académico, entre las que se encuentran el llenado de formularios, realización de evaluaciones entre pares y ajuste de sus proyectos de investigación a las llamadas “líneas prioritarias” (Zamora, 2005). En consecuencia, y de acuerdo con Altbach (2004), la regulación del trabajo académico ha limitado la autonomía tradicional de la profesión, erosionando así uno de los principales atractivos de la profesión académica.

Para Weber “la burocracia se desarrolla con mayor perfección cuanto más deshumaniza” (Weber, 1969, citado en Bates, 1985), en este sentido Crozier y Friedberg (1990), señalan que los problemas de funcionamiento creados por la extensión de la reglamentación impersonal se intentan solucionar por una marcada “centralización del poder de decisión” que alejan a los que toman decisiones de los afectados por ellas, es decir, los decisores centrales, que serían los únicos que pueden realizar los cambios necesarios, no pueden abordar el núcleo central de los problemas, debido a su lejanía con el nivel operacional.

En este sentido, los individuos y sus acciones (como proceso activo), aprenden a servirse de los instrumentos materiales y culturales a su disposición para la resolución de problemas que encuentran en función de las restricciones (reglas del juego preexistentes, que estructuran la racionalidad) así como de las oportunidades que ofrezca cada situación para el desarrollo de estrategias de acuerdo a sus propias capacidades (Crozier & Friedberg, 1990).

Para Arellano (2010), en las organizaciones se suele asumir que, al contar con herramientas como las normas, acuerdos, políticas, regulaciones, etc., se logrará el objetivo que se desea alcanzar por medio de la acción organizada. Weber afirmaba que “la burocracia

es el medio de transformar la acción social en acción organizada racionalmente” (Weber, 1968 citado en Bates, 1985, p.191), al asumir dicha postura se corre el riesgo de caer en supuestos, como que los mecanismos organizacionales permiten alinear intereses y preferencias (hasta cambiar creencias) de los actores individuales con la lógica colectiva de forma instrumental.

Sin embargo, en las organizaciones existen diferentes posturas, reacciones y acciones por parte de los actores que no siempre son encausadas a obtener los resultados esperados en los objetivos o por las políticas públicas. Los académicos, en muchos casos, realizan estrategias para el cumplimiento de indicadores para su ingreso y permanencia, no siempre en la misma línea que se planteaban en los orígenes de la política pública, modificando las condiciones para la producción del conocimiento en las instituciones de educación superior, creando nuevas formas de racionalidad organizacional (Acosta, 2000; Pérez, 2011; Pérez, Prieto, & Castellanos, 2012).

Si bien es posible alterar, con cierta racionalidad y capacidad instrumental, el comportamiento de los actores organizacionales, para dirigirlos a objetivos generales, sectoriales o colectivos a través de incentivos o “ascensos”, amenazas punitivas, convencimiento ético o moral, o bien invocando el entendimiento público, lo razonable o la razón misma, a nivel operativo, la realidad muestra diferentes tipos de ensamblajes entre las reglas escritas y las diversas estrategias realizadas por los actores (Arellano, 2010). Sin embargo, cuando los actores ejercen el derecho de separarse de las actividades y responsabilidades burocráticas que pueden llegar a permear la libertad sobre sus actividades de investigación, el resultado conlleva asumir una serie de sanciones o “castigos” institucionales (Foucault, 1992). En consecuencia, los académicos se encuentran condicionados y “enjaulados” (Weber, citado en Kalberg, 2005) en un modo de producción y movilización de conocimiento condicionado por las reglas del juego impuestas por la organización burocrática.

DEL SUJETO AL ACTOR.

TEORÍA DEL ROL Y LIBERTAD

A través de la teoría del rol, Goffman (1997), reflexiona sobre las maneras en que se presentan las personas en la vida cotidiana de las organizaciones. Afirma que los sujetos se convierte en “actores” construyendo sus roles, actuando sus papeles, motivados para realizar la tarea. Los sujetos participan en las organizaciones actuando o dramatizando. Desempeñan un rol organizacional que los aleja, al menos por el momento que asumen dicho rol, de su identidad individual. “El rol permite una separación entre el individuo y la acción, cuestión que muchas veces el individuo se ve obligado a interpretar posteriormente a la acción, para entender por qué actuó como lo hizo” (Arellano, 2010; p. 236).

La posición que el sujeto ocupa y la que percibe que ocupa requiere un proceso de adaptación, que se ajuste a las expectativas de la organización. De esta forma, los grupos

o las organizaciones flexibles o rígidas influyen (retribución económica, prestigio, posicionamiento) en sus acciones. En este sentido, para Arellano (2010), los roles (poco transparentes) se convierten en mecanismos que facilitan la interacción a los propios actores, como elementos instrumentales que les permiten lograr sus objetivos.

En este sentido, la interacción de lo institucionalizado o estructurado con la subjetividad del individuo es problemática, se reservan algunos márgenes de maniobra a los actores al mismo tiempo que se destaca el carácter simbólico y socialmente estructurado de las normas y mecanismos de regulación.

LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN ANÁRQUICA

Las críticas al modelo burocrático han llevado a la necesidad de planteamientos alternos que reconozcan las dinámicas particulares de la organización académica frente a otro tipo de organizaciones. En estos modelos alternos, la universidad se distingue por ser una organización singular centrada en el conocimiento, poseedora de autonomía, metas ambiguas y múltiples (Hirsch, 1990) que se concibe como una organización “suave” (Cohen, March & Olsen, 2011). En este fenómeno organizativo, definido como “anárquico”, el nivel de control del desempeño es flexible y se presenta como un modelo alternativo al tradicional burocrático.

Una de las características que define a las anarquías organizadas, es que operan sobre una variedad de preferencias que son inconsistentes y mal definidas, en las que los procesos no son entendidos por sus miembros, por tanto, se aprende con base en procedimientos de prueba y error (Cohen, March, & Olsen, 2011). Asimismo, la toma de decisiones involucra a individuos que están simultáneamente comprometidos en diversas esferas. Dichas características pueden ser observadas en cualquier organización en algún momento, sin embargo, son particularmente evidentes en las organizaciones públicas, educativas como las universidades (Cohen, March, & Olsen, 2011).

En este tipo de organización el concepto de ambigüedad cobra relevancia, ya que expresa la compleja red de relaciones que se producen en torno y dentro de los procesos organizativos de la universidad, dejando atrás el carácter lineal para dar paso a un proceso complejo de relaciones flojamente acopladas (Weick, 1976). La premisa de esta cultura organizacional es que, aunque se encuentre en el espacio organizacional, se pueden encontrar intereses individuales con sus propios objetivos. Además se caracteriza por la exigua vigilancia y el alto nivel de discrecionalidad, factores que propician una ambigüedad en los objetivos y resultados. Clark (1983) reconoce que si bien esta falta de acoplamiento genera ambigüedad en sus objetivos y resultados, gracias a ello los académicos cuentan con un mayor margen de maniobra, es decir, con la posibilidad de aligerar los procesos burocráticos de la organización. En este sentido, pueden concebirse como sujetos con márgenes de

libertad, así como sujetos que tienen mayores posibilidades de tomar decisiones, innovar, producir y movilizar el conocimiento con un menor nivel de condicionamientos generados por la macro-estructura y sin que sus funciones sustantivas se vean amenazadas. La dimensión individual de los académicos tiene mayor peso que la estructural. Sin embargo, no podemos hablar de una libertad total, de acuerdo con Morin, “por muy diferentes que puedan ser, los elementos o individuos que constituyen un sistema tienen al menos una identidad común de pertenencia a la unidad global y de obediencia a sus reglas organizacionales” (2001, p. 141).

LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN COMPLEJA

La universidad contemporánea se caracteriza por su amplia heterogeneidad, por su diversidad de objetivos institucionales, de actores y mecanismos de regulación. La diversidad de actores implica también diversidad de intereses -personales y colectivos-, de prácticas culturales, de representaciones, entre otras. Todo ello, tiende a conformar un tipo de organización especial, que no puede seguir siendo comprendida desde la tradicional visión burocrática y mecanicista, sino como organizaciones complejas. No sólo porque presentan un grado alto de diferenciación intrainstitucional, o porque sus vínculos con la sociedad, la política y la economía son múltiples, sino porque son organizaciones públicas cuya autoridad y recursos de legitimidad provienen, en diferente grado, tanto de la sociedad, del mercado como del Estado (Acosta, 2000).

Uno de los elementos que aporta la perspectiva de los sistemas complejos a la discusión es la dicotomía orden/desorden, como elementos constituyentes de la organización. Esta perspectiva concuerda con la de las anarquías organizadas en el hecho de que no todo se sustenta en normas y comportamientos estandarizados orientados a fines. El desorden se convierte en el elemento que abre las posibilidades de estructuras flexibles y procesos libres de constreñimientos normativos. Se trata de un desorden que forma parte del mismo equilibrio que garantiza la existencia del sistema, lo que Morin denomina “desorden organizador” ya que “no hay necesariamente exclusión, sino eventualmente complementariedad entre fenómenos desordenados y fenómenos organizadores” (2001, p. 58).

Uno de los elementos necesarios para lograr el equilibrio -homeostasis- entre el orden y el desorden en las organizaciones, es su naturaleza como sistemas abiertos. La apertura del sistema permite asegurar los intercambios, las transformaciones que nutren y operan su propia supervivencia: la apertura les sirve para reformarse de forma continua; se reforman encerrándose mediante múltiples bucles, retroacciones negativas, ciclos recursivos ininterrumpidos (Morin, 2001; p. 161).

En el caso de las universidades la apertura es necesaria. Los académicos encuentran en la colaboración con sus pares externos un escenario lo más cercano al ideal. Las

interacciones e intercambios de ideas hacen posible la construcción del conocimiento que se lleva a cabo con cierto margen de maniobra con respecto a los constreñimientos organizacionales. Cuestiones como el prestigio académico y la legitimación de la producción del conocimiento se definen en las comunidades académicas, al margen de las normativas locales, lo que permite un mayor grado de libertad con respecto a la dependencia de adscripción del académico. Un ejemplo de ello son los mecanismos de legitimación del conocimiento válido que se lleva a cabo a través de publicaciones con arbitraje internacional. La aprobación de un artículo otorga al académico un reconocimiento que rebasa su entorno organizacional local. Es decir, su prestigio y legitimación no depende de su espacio laboral y de sus estructuras normativas y reguladoras, lo que le da un margen de libertad en relación a los constreñimientos organizacionales locales y los sitúa en la necesidad de una apertura a los sistemas de legitimación globales.

La apertura con el ambiente y las dinámicas de auto-organización, permiten un equilibrio entre orden y desorden que se constituye en lo que Morin denomina “organización viva”. “La organización viva funda su complejidad propia en la unión a la vez complementaria, concurrente y antagonista de una desorganización y reorganización ininterrumpidas” (Morin, 2001, p. 145).

De lo anterior se desprenden algunos supuestos. Las universidades como sistemas complejos, se comportan como organismos vivos que logran su equilibrio y se adaptan a las condiciones del contexto a través de la auto-organización. Lo anterior se da en gran medida gracias a la apertura del sistema, lo que posibilita la generación de recursividades en la interacción con otros actores y esto a su vez permite mayores grados de libertad para la producción y movilización del conocimiento. De acuerdo con los postulados de Morin (2001), cobra sentido concebir a la universidad como un sistema vivo que, debido a la acción de variables exógenas, entra en movimiento, de tal modo que afecta a su interior y, a partir de ello, sus actores generan fuerzas o variables endógenas que inciden en la transformación constante de la organización y su contexto.

“Cuando el sistema trabaja sin cesar, como el sistema vivo, produce por lo mismo degradación y desorganización, por lo que debe consagrar una parte enorme de su organización a reparar las degradaciones y las desorganizaciones que provoca su organización, dicho de otro modo, regenerar su organización. Así la formidable organización viva comporta gastos, trabajos, refinamientos inauditos abocados únicamente a mantener su mantenimiento, es decir, a esta tautológica de permanencia: sobrevivir” (Morin, 2001; p. 157).

Finalmente, a pesar de su complejidad y diversidad de funciones, la universidad, por su capacidad adaptativa y transformadora, se concibe como un sistema abierto en donde la organización da forma, en el espacio y en el tiempo, a una realidad nueva: la unidad compleja o sistema (Morin, 2001; 156).

LIBERTAD ACADÉMICA PARA LA PRODUCCIÓN Y MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SISTEMAS ABIERTOS

La libertad académica es un concepto que merece una amplia discusión. De acuerdo con Van Ginkel, las universidades poseen un deber moral como masa crítica que necesita un equilibrio, que no es sencillo de conseguir con respecto a la libertad, ya que “no existe libertad sin límites; los cuales deberán ser establecidos por la rendición de cuentas y la pertinencia de sus actividades” (Van Ginkel, 2002, p. 348).

Sin duda es una utopía pensar en sujetos cien por ciento libres de ataduras organizacionales o sociales. El académico como vivimos, es un ser social y un ser organizacional. Es en la misma comunidad en la que se construye su propia identidad como científico o académico. Su existencia es posible gracias a las acciones de reconocimiento y legitimación de sus prácticas y sus productos por parte de sus pares en las mismas comunidades científicas. Es decir, depende de sus relaciones e interacciones con el contexto. Es en la interacción que tiene cabida la emergencia del *ethos* científico y es en ella misma que se concibe la propia organización. “La interacción es efectivamente una noción necesaria, crucial; es la placa giratoria donde se encuentran la idea de desorden, la idea de orden, la idea de transformación, en definitiva la idea de organización” (Morin, 2001, p. 116)

El concepto de libertad no se puede discutir al margen de las comunidades en las cuales el sujeto se crea y se re-crea. Se puede entonces concebir como una libertad del individuo que depende ecológicamente de un contexto. El concepto de “sistemas abiertos”, nos permite situar al académico como un sistema complejo que existe como un ser vivo gracias a las interacciones con el ambiente. Se crea una relación ecológica que Morín (2001) denomina “autonomía dependiente”, en la que “la apertura define una originalidad, una condición de existencia, una viabilidad. Asegura una relación a la vez energética, material, organizacional y existencial con el entorno” (2001, p. 235).

En esta dinámica el conocimiento juega un rol semejante, al concebirlo como sistema y como organización compleja (Pérez Mora & Inguanzo Arias, 2018b). La apertura necesaria en la universidad, es también necesaria en la organización del conocimiento. El conocimiento no puede concebirse como sistema cerrado, es necesario que logre impactar en el lugar mismo donde están los problemas, lo que Gibbons *et al* (1997) denominan “contexto de aplicación”. Es decir, es necesaria la movilización del conocimiento del lugar de producción al lugar de aplicación.

La apertura del conocimiento, está directamente relacionada con la libertad del conocimiento. Liberarlo implica romper con los candados que impiden su movilización a diferentes sectores. Nos interesa romper con las tendencias monopolizadoras del conocimiento y lograr que llegue a los sectores vulnerables que son quienes potencialmente pueden aprovecharlo para lograr su empoderamiento. El conocimiento libre es un

presupuesto para lograr su democratización (Pérez Mora & Inguanzo Arias, 2018a). Esto implica sobreponerse a las tendencias privatizadoras y de élite que se han venido generando en el modelo mercantilista neoliberal y que impactan en las universidades al generar programas y políticas bajo la lógica de incentivos ligados a mecanismos de evaluación. A su vez la libertad del conocimiento está relacionada con la libertad académica. Al concebirlos a ambos como sistemas abiertos se visualizan sus relaciones con el entorno como relaciones de interacciones e intercambios, que permiten su equilibrio generando una autonomía relativa. Las relaciones de intercambio no son lo mismo que las relaciones de subordinación. Éstas últimas implican una amplia reducción de libertad, a diferencia de las relaciones de intercambio que se generan en los sistemas abiertos, que son relaciones de negociación, complementariedad y equilibrios, que si bien no se trata de una autonomía total, propician mayores márgenes de libertad.

CONCLUSIONES

Si bien no se puede hablar de modelos puros de organización académica para la producción y movilización del conocimiento, encontramos ciertas tendencias que caracterizan diversas formas en que las comunidades académicas se han organizado estas tareas. Por una parte, existen modelos flexibles, como son aquellos que se forman en torno a las disciplinas y que se conforman más allá de las universidades, como son las redes, las academias o asociaciones científicas.

Existe también la organización burocrática, la cual define reglas rígidas que condicionan a los académicos a tal grado que limitan su libertad. En contraste las organizaciones anárquicas, permiten flexibilidad en la toma de decisiones, bajo los criterios de los propios investigadores, lo que proporciona un mayor grado de libertad en la producción del conocimiento. En este modelo la ambigüedad se explica en la compleja relación de los miembros de la organización en la búsqueda de intereses individuales (a veces antagónicos) en un espacio común.

Finalmente presentamos el modelo de organización como sistema complejo que concibe la organización como sistema vivo. Bajo este modelo, los académicos tienen la posibilidad de desarrollar sus competencias, conocimientos y actitudes en un entorno en el que se ven reflejados, es decir, en una organización estructurada y estructurante, en la cual los académicos son parte de la organización y que, a su vez, la organización forma parte de ellos. Lo anterior no es otra cosa que el principio de recursividad.

Siguiendo esta lógica, los académicos deben marcar el rumbo de la organización para que prevalezcan las dinámicas propias del campo por encima de las directrices y estreñimientos externos. Uno de los principales retos es lograr que los programas de incentivos y de profesionalización de los académicos se basen en normas construidas desde el seno de las comunidades científicas para que los académicos se puedan adaptar y apropiar

de la regulación, ésta debe reflejar sus intereses y prácticas basadas en las lógicas propias del campo, en su *habitus* científico, evitando que sean entes externos los que impongan normas de acuerdo a sus intereses. Es decir, fortalecer la autonomía en contraposición a la heteronomía.

Sin duda la pertenencia a la organización permite a los académicos potenciar la producción y movilización del conocimiento pero al mismo tiempo impone constreñimientos a través de sus sistemas de regulación y control. “Un sistema no es solamente enriquecimiento, es también empobrecimiento y el empobrecimiento puede ser más grande que el enriquecimiento” (Morin, 2001 p. 138). El principio de emergencia y la lógica de los constreñimientos nos llevan a analizar los estados de equilibrio en las organizaciones. Si los constreñimientos tienen más peso, las organizaciones entran en estado de entropía y se pierde el potencial de desarrollo. Pero si se logra potenciar las acciones y productos emergentes de los académicos al pertenecer a la organización abierta los resultados serán más favorables. La apertura organizacional va de la mano con la concepción del académico y del conocimiento como sistemas abiertos. Para que estos tres niveles logren verdaderas sinergias en beneficio social es necesario que cada uno logre potenciar sus fortalezas en las mejores condiciones de autonomía y libertad si perder de vista la necesidad de una relación ecológica con su contexto.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Guadalajara, Jalisco: Fondo de Cultura Económica.
- Alexander, J. C., & Giesen, B. (1994). De la reducción a la vinculación. La visión a largo plazo del debate micro-macro. En: *El vínculo micro macro*. Universidad de Guadalajara/Gamma Editorial.
- Altbach, P. (2000). Libertad académica: Realidades y cambios en el ámbito internacional. *Perfiles Educativos*, número 88, 1-11.
- Altbach, P. (2004). Centros y periferias en la profesión académica: Los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo. En P. Altbach, *El ocaso del gurú* (págs. 15-41). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Arellano, D. (2010). Reformas administrativas y cambio organizacional: hacia el “efecto neto”. *Revista Mexicana de Sociología*, 225-254.
- Bates, R. (1985). Burocracia, educación y democracia: hacia una política de participación. En J. W. Smyth et al. *Teoría crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia. pp. 190 - 205.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Castañeda Bernal, X. Y., Pérez Mora, R., & García Ponce de León, O. (2019). La transformación de las políticas de profesionalización de los investigadores y la libertad. En: *Nuevos retos para la gestión y las políticas de profesionalización de los académicos* (1.a ed., pp. 33-49). Universidad de Guadalajara.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cohen, M., March, J., & Olsen, J. (2011). El bote de basura como modelo de elección organizacional. (Gerardo Romo Morales y Carlos Quintero Castellanos, trad.). *Gestión y Política Pública*, 247-290.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. La restricciones de la acción colectiva*. México: Editorial Patria. Alianza Editorial Mexicana.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-corredor.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad* (1.a ed.). Amorrortu editores.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hirsch Adler, A. (1990). “Teoría de la Organización y universidad: una forma de aproximación”, en Ibarra, Eduardo *et al.*, *Organización y sociedad: el vínculo estratégico*, Col. Serie Investigación, núm. 2, pp. 191-215. México: UAM-Iztapalapa.
- Kalberg, S. (2005). ¿Es el mundo moderno una monolítica jaula de hierro? Aprovechando a Max Weber para caracterizar la actual dinámica interna de la cultura política norteamericana. *Sociológica*, 20 (59), 173-195
- Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- Merton, R. (1974). *The sociology of science. Theoretical and empirical investigations*. United States of America: The University of Chicago.
- Merton, R. (2002) *Teoría y estructura sociales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (2001). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- O’Neil, R. (2008). *Academic freedom in the wired world. Political extremism corporate power, and the university*. Cambridge, Massachusetts: Library of Congress Cataloging in Publications Date.
- Pérez Mora, R. (2011). Profesión académica y nuevas condiciones de producción intelectual. En R. Pérez Mora, & I. Monfredini, *Profesión académica mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (págs. 23-34). Colotlán, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte.
- Pérez Mora, R. & Inguanzo Arias, B. L. (2018a). La movilización del conocimiento en las políticas científicas en México. *Revista Horizontes Sociológicos*. Año. 6 Núm. 10, Pp. 69 – 81.
- Pérez Mora, R. & Inguanzo Arias, B. L. (2018b). La organización del conocimiento como proceso: la movilización del conocimiento. *Liinc em Revista*. V. 14, Núm. 2, Pp. 199 – 212.
- Pérez Mora, R., Prieto Quezada, M., & Castellanos Gutiérrez, A. (2012). Las condiciones de producción intelectual de los académicos. Prolegómenos epistémico-metodológicos hacia la construcción de un objeto de estudio. En J. Naidorf, & R. Pérez, *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México* (págs. 13-32). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Ruscio, K. P. (1987). Many sectors, many professions. En: *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings* (pp. 331-368). University of California Press.
- Van Ginkel, H. (2002). Academic freedom and social responsibility the role of university organizations. Elsevier Science, Pergamon, Higher Education Policy, 347 – 351.
- Vinck, D. (2014). *Ciencias y sociedad: Sociología del trabajo científico*. Barcelona: Gedisa.
- Vrielink, J., Lemmens, P., & Parmentiera, S. (2011). Academic Freedom as a Fundamental Right. Elsevier, Science direct, *Procedia, Social and behavioral science*, 117-141
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo veintiuno editores.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Zamora, J. (2005). *Ciencia pública - ciencia privada*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

ARTÍCULO

Los directivos de las instituciones de educación superior y los cursos masivos abiertos en línea -MOOC-

Directors of Higher Education Institutions and Massive Online Open Courses —MOOC—

MIGUEL CASILLAS ALVARADO, RICARDO MERCADO DEL COLLADO,
NANCY JÁCOME ÁVILA*

*Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana

Recibido el 5 de marzo 2020; Aprobado el 27 de mayo del 2022

RESUMEN

Desde la teoría de las representaciones sociales, se estudian las creencias y sentidos que los directivos de las instituciones de educación superior de México tienen sobre los cursos masivos abiertos en línea (MOOC). Se observan los conocimientos, las actitudes y las posiciones que tienen los funcionarios y las funcionarias como uno de los factores explicativos del desarrollo actual de la educación a distancia.

PALABRAS CLAVE

Instituciones de Educación Superior; Funcionarios; MOOC; Educación a distancia; Innovación

ABSTRACT

Beliefs and judgements of university officials in Mexico about Massive Online Open Courses (MOOC) are analysed through social

representation theory. Knowledge, attitudes and stands of university officials are proposed as elements that explain current distance education.

KEYWORDS Universities; University officials; MOOC; Distance education; E-learning

INTRODUCCIÓN

Los cursos masivos abiertos en línea o MOOC como se les conoce por sus siglas en inglés, representan una innovación en la forma en cómo se diseña, produce, distribuye y aprovecha la educación superior. Los primeros cursos de este tipo iniciaron en 2008 en Canadá mediante una oferta inicial de programas que buscaban aprovechar las potencialidades que ofrecían los medios de comunicación de la *web* y los recursos educativos abiertos de aprendizaje disponibles en repositorios ubicados alrededor del mundo (Downes, 2008). En un principio estos cursos no poseían una estructura formal como los cursos tradicionales en tanto que carecían de objetivos de aprendizaje rigurosamente definidos y de trayectorias de enseñanza y aprendizaje predefinidas, más bien pretendían conducirse a partir de los intereses de los participantes y de sus recursos de aprendizaje que ofrecían abiertamente al resto de los integrantes de los grupos para compartirlos.

Uno de estos primeros cursos se ofreció en la Universidad de Manitoba a un grupo de estudiantes inscritos en la universidad y también a otro grupo de personas interesadas en el tema, quienes no estaban inscritos y tampoco recibieron crédito académico como resultado de su participación (Downes, 2008). Estos cursos fueron posteriormente identificados como cMOOC, es decir, cursos de tipo conectivista.

Tres años después, en 2011, en la Universidad de Stanford se desarrolló una plataforma y *software* que permitió distribuir los contenidos de un curso sobre inteligencia artificial mediante videos cortos, exámenes autocalificados y sitios de colaboración a una matrícula de 160 mil personas y dar seguimiento a su desempeño (Milheim, 2013). Poco más de 20 mil personas concluyeron el curso. Esta experiencia dio lugar a lo que hoy se conoce como xMOOC. De ese año a la fecha hay más de 130 millones de usuarios de este tipo de cursos, con 60 plataformas que los hospedan en una variedad de idiomas y temáticas.

Con el paso del tiempo tanto los cMOOC como los xMOOC perdieron popularidad y si bien el número de estudiantes creció, las críticas sobre su eficacia y eficiencia también lo hicieron. Por una parte, se hizo evidente que no cumplieron con uno de sus principales propósitos que era atender las necesidades formativas de quienes no tenían acceso a programas académicos de calidad, pues quienes hacían uso de estos recursos eran personas que ya contaban con una formación universitaria y, por la otra, las bajas tasas de eficiencia

terminal tuvieron una influencia negativa en la percepción de quienes producían los cursos y quienes los cursaban (Reich y Ruipérez, 2019; Reich, 2014; Kizilcec y Halawa, 2015).

En tiempos más recientes, los xMOOC han tenido un desarrollo diferente al propuesto originalmente (Clow, 2013). Ahora se cobra por la obtención de un certificado y se diseñan programas académicos empleando cursos MOOC como parte del currículum de especializaciones y maestrías, e incluso varios cursos obtienen reconocimiento curricular en los programas de licenciatura. Muchos cursos adoptaron un enfoque de competencias que permite la verificación y comunicación de los aprendizajes logrados. La tendencia de la propuesta de credenciales alternativas a partir de estos cursos ha ganado interés de parte de usuarios y especialmente de empleadores, que disponen ahora de una forma para verificar las competencias adquiridas por los estudiantes. Un análisis detallado sobre la evolución de los MOOC a nivel mundial se encuentra en el sexto volumen de la colección *Háblame de TIC*, editado por Ricardo Mercado (2018).

En México, los MOOC se iniciaron en 2014 (Gómez, Celaya y Ramírez, 2014) y a partir de entonces su desarrollo ha sido gradual y hasta cierto punto lento en comparación con la experiencia interaccional. Sin embargo, es importante destacar la participación de la plataforma de cursos masivos abiertos en línea México x, creada en 2015 (México x, 2015) como parte de la Dirección General de Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública que ha servido para hospedar MOOC de más de 70 instituciones y atendido a una población de más de 2 millones de personas (México x, 2015).

El Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) han sido las instituciones más activas en esta modalidad. El ITESM reporta que 1,575,550 estudiantes ha cursado uno de sus MOOC, de los cuales 71% lo realizó en Coursera, 20% en Edx y 7% en México x (Moocs Tec, 2018). Por su parte, la UNAM rebasó los dos millones de usuarios de sus cursos MOOC en 2019, sólo en la plataforma Coursera (UDUALECESELI, 2019).

Otro caso destacado es el del Tecnológico Nacional que ha aprovechado de forma significativa a la plataforma México x para ofrecer un número importante de MOOC (<https://mooc.tecnm.mx>). Algunas universidades públicas estatales también han incursionado en esta modalidad, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de Chiapas y del Estado de Morelos (Padilla y Mercado, 2018; López, 2018; Zorrilla, 2018). De igual forma organizaciones civiles han producido MOOC (Ugalde, 2018; Garibay, Reyes y García, 2018). Por la información presentada es claro el impacto que tiene esta modalidad: la simple suma de la matrícula atendida por México x, ITESM y UNAM supera la matrícula de educación superior nacional.

Comparativamente con muchos otros países, los MOOC han tenido un incipiente desarrollo en la educación superior de México. Son pocas las instituciones que los han incorporado sea para complementar su currículum, o como cursos de educación continua tanto para su personal como para la formación de los profesionistas en activo. Esto

contradice lo que afirman autoridades de instituciones de educación superior encuestadas en esta investigación acerca de la importancia que atribuyen a esta modalidad. Este incipiente desarrollo no puede ser atribuible solamente al escaso capital tecnológico (Casillas y Ramírez, 2014) de que disponen las instituciones, a problemas de infraestructura, o de equipos técnicos de trabajo que coadyuven con los profesores en el diseño y producción de los cursos. Consideramos que es indispensable un comprometido liderazgo institucional que rompa el sistema de prejuicios y ofrezca la educación a distancia como parte de la renovación académica de nuestras instituciones.

Con la llegada de la pandemia del Covid 19 a inicios de 2020 se observó un crecimiento en el número de registros a estos cursos (ClassCentral, 2020) y se podría pensar que dada la nueva realidad que afectará al universo de instituciones de educación superior tendrá lugar una revaloración del potencial de esta modalidad para satisfacer múltiples necesidades formativas de la población.

Partimos de la hipótesis de que la percepción que tengan las autoridades acerca de la educación a distancia, el E-learning y, en particular, de los cursos masivos abiertos en línea será determinante para su expansión y diversificación en las instituciones de educación superior (IES) de México. Por esa razón en este estudio se reportan los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales que tienen autoridades universitarias mexicanas sobre los cursos masivos abiertos en línea.

FUNDAMENTOS

La teoría de las representaciones sociales desarrollada por Serge Moscovici a lo largo de su vida, es una herramienta útil para identificar los sistemas de creencias que orientan las actitudes y acciones de los individuos en la sociedad.

Durkheim había referido el término de representaciones colectivas (1976) para identificar a los sistemas de creencias, valores, percepciones y valoraciones que se imponen a los individuos como parte de su sentido común, casi de manera natural, que estructuran, orientan y contextualizan la acción social. En efecto, las personas en sociedad, haciendo uso pleno de su libertad se orientan por escalas de valores, referentes morales, cuerpos de ideas que se comparten de manera común. Estas creencias compartidas dan sentido, explican y determinan las opiniones y las posiciones, las actitudes y las posturas de los integrantes de cada sociedad .

El estudio empírico de las representaciones sociales nos permite conocer de manera rigurosa y relativamente objetiva la subjetividad social. La representación siempre es de algo en concreto. Moscovici establece como necesario aproximarse al conocimiento que poseen las personas, a sus actitudes y al campo de significados que los orientan:

La representación social, es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1961, p. 18).

El estudio de representaciones sociales favorece estudiar el pensamiento de las personas, para comprender sin emitir juicios. Las representaciones sociales no son homogéneas, dependen de la clase social y del capital cultural de que disponen los agentes sociales. Moscovici (1961) señala: “que es la gente la que se apropia de representaciones dependiendo de los niveles de vida, y del nivel de instrucción adquirido”. Para nuestro caso, estudiamos las representaciones de una población muy particular, las de los funcionarios y directivos de las instituciones, quienes no sólo poseen volúmenes altos de capital cultural y capital científico, sino que también juegan un papel de liderazgo institucional muy importante.

En las opiniones de los funcionarios se manifiestan actitudes, asociadas a las respuestas y como antecedentes de la acción. Las representaciones fundamentan y orientan las acciones de las personas por eso precisamente su estudio es importante en la educación, pues tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje, de socialización, de construcción del conocimiento están atravesados por las creencias, percepciones, valoraciones y actitudes de los agentes institucionales.

Las representaciones son una valiosa herramienta dentro del ámbito de las ciencias sociales que ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas, “no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación” (Araya, 2002, p. 9). También permite conocer a los grupos sociales que componen una sociedad específica, es decir, estudiantes, profesores, o funcionarios, como es nuestro caso.

Es importante hoy en día saber cómo piensan los funcionarios, estudiar el conocimiento de su sentido común, su contenido, organización, estructura interna y su jerarquía, pues sólo así podremos comprender e interpretar su papel como promotores e impulsores de los MOOC. Una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa (Moscovici, 1979, p. 17). Las representaciones sociales son “una forma de conocimiento elaborado socialmente y compartido” (Giménez, 2007, p. 46).

El estudio de las representaciones sociales sobre los cursos masivos abiertos en línea es prácticamente inexistente. De hecho, es muy reducida la investigación realizada acerca de la percepción de autoridades universitarias sobre la educación a distancia y el E-learning. En los buscadores *EbscoHost* y *Google Académico* empleando los descriptores “representaciones sociales y MOOC” y “representaciones sociales y educación a distancia” no se encontró ningún resultado. En la literatura se encuentran escasos reportes de estudios relacionados

con estos temas. Específicamente sobre la percepción de las autoridades universitarias sobre este tipo de recursos León *et al.* (2018) analizaron la opinión de dos equipos de producción de MOOC de una universidad inglesa y una española. Participaron coordinadores de equipos de producción y sus integrantes: expertos en contenido, diseñadores, instruccionales, diseñadores gráficos, especialistas en multimedia, bibliotecarios, soporte legal y personal administrativo. Los participantes dieron cuenta de retos, oportunidades, la vía de transformación digital, necesidades y solicitudes. La opinión en general es positiva acerca de la incorporación de los MOOC a las instituciones, pero con la salvaguarda de la necesidad de que sean apoyadas estas iniciativas por la administración central.

Hussain *et al.* (2019), encontraron una relación entre atributos demográficos, como género, experiencia, posición, docencia y las percepciones de los administradores para el uso de prácticas de gestión y entrega de E-learning.

Por su parte, Marín *et al.* (2017) analizaron la medida en la que las instituciones se han apropiado de las TIC en su modelo educativo, la producción de materiales digitales, la formación de docentes para el uso de las TIC, y la investigación relacionada con las TIC y la innovación. Las conclusiones del estudio indican que las universidades carecen de políticas que promuevan la integración de las TIC a los procesos educativos.

Dooley y Murphey (2000) encontraron una coincidencia en las perspectivas de administradores, profesores y unidades de soporte acerca de las bondades y las oportunidades del uso de las TIC, así como de sus debilidades y amenazas. Se analizó la concepción que tienen los profesores universitarios acerca de su disciplina, del aprendizaje y de la identidad profesional. Levitan, E. (2010) analizó la percepción de administradores universitarios sobre el uso de video juegos comparando a dos grupos de funcionarios asignados a un grupo experimental que usó un video juego y otro grupo de control sin video juego. Los resultados del estudio indican que fue posible construir un producto de aprendizaje distribuido efectivo y ofrecerle una experiencia *engaging* (involucradora) de aprendizaje, además de aumentar la creencia de que los adultos aprenderán más y retendrán lo aprendido en sesiones de capacitación que incorpora elementos de juego.

Bron, M. (2016) analizó las representaciones sociales de 380 estudiantes de licenciatura y posgrado de la Universidad Nacional de la Rioja sobre la educación a distancia mediante encuestas, entrevistas y observaciones. La nube de palabras obtenida indicó una orientación positiva de los encuestados hacia la educación a distancia. Las palabras más comunes se refirieron a “comodidad”, “oportunidad”, “accesibilidad”, “compromiso”. Si bien fueron pocas las expresiones negativas de la educación a distancia las palabras más comunes en este sentido fueron: “deshumanización”, “soledad”, “lejanía”, “dificultades”. De otra parte, se analizó la opinión de los estudiantes respecto de diferentes atributos de la educación a distancia y la educación presencial, encontrando opiniones favorables hacia la educación a distancia.

Motta, E. (2015) analizó las representaciones sociales de 40 estudiantes de primer año de la Universidad de Tolima respecto de diferentes aspectos de la educación a distancia. En cuanto a la razón para estudiar a distancia 50% de los estudiantes indicó que fue por la disposición de tiempo, en cuanto a cómo conciben a la educación a distancia 55% se refirió a esta como un espacio académico de gran relevancia y reconocimiento regional, modalidad exigente y de gran compromiso personal y una alternativa para quienes no pueden asistir a una educación presencial: Hubo una casi completa coincidencia respecto del valor positivo asignado al trabajo colectivo. En cuanto al aporte de las TIC a los procesos formativos los estudiantes manifestaron que enriquecen la construcción de saberes y conocimientos, generan procesos de autoformación, permiten interacción con tutores y facilita el trabajo con compañeros.

En síntesis, no se reportan estudios en la literatura que hayan explorado y analizado las representaciones sociales de las autoridades de las instituciones de educación superior, por lo que esta investigación aporta información inicial pero valiosa acerca de las opiniones y percepciones que tienen estas autoridades acerca de los cursos masivos abiertos en línea, que atienden actualmente a poblaciones numerosas de individuos deseosos de aprender.

MÉTODO

La teoría de las representaciones sociales, nos acerca a variados procedimientos y técnicas de investigación (Moscovici y Buschini, 2003): entrevistas, grupos focales, encuestas, cuestionarios, análisis de la prensa, dibujos y soportes gráficos, análisis de palabras, tablas inductoras, cartas asociativas, aproximación monográfica y asociación libre, entre otras. Todas ellas nos facilitan el proceso de análisis para su comprensión y acercamiento a la realidad social. “La metodología de recolección de las representaciones sociales dependerá del objeto de estudio seleccionado, y su calidad y pertinencia estará determinada directamente por la validez de los análisis efectuados y los resultados obtenidos” (Abric, 1994, p. 53). En nuestro caso, decidimos aplicar un cuestionario en línea utilizando *Google forms* porque tratábamos de abarcar a una población muy dispersa, a lo largo del país en una amplia diversidad de instituciones, porque se trata de una población difícil de entrevistar y más complicado de organizar en un grupo focal, pues se trata de funcionarios, muy ocupados y sin tiempo para contribuir en una investigación. Además, aplicamos nuestro cuestionario en medio de la pandemia del Covid cuando estaba restringida la movilidad ciudadana, lo que hacía imposible nuestro desplazamiento para coleccionar los datos.

La estructura de nuestro cuestionario está determinada por las dimensiones enunciadas por Serge Moscovici para el análisis de las representaciones sociales, a saber: conocimiento, actitud y campo de representación; el tratamiento de los datos se hizo en *Excel* y luego el análisis con *SPSS*. Al mismo tiempo, y siguiendo las recomendaciones

de Jean Claude Abric (1994) para reconocer el núcleo central de la representación solicitamos a nuestros entrevistados que respondieran algunas preguntas abiertas y los datos fueron tratados con el *software Iramuteq* para la realización de las nubes de palabras y los análisis de correspondencias.

La población de nuestro estudio juega un papel central en las instituciones de educación superior y sin embargo ha sido poco estudiada salvo los excelentes trabajos de Romualdo López (2011 y 2013), de Adrián Acosta (2010), o Imanol Ordorika (2006). En efecto, los rectores, directores, secretarios y funcionarios de alto nivel de las IES además de hacerse cargo de la gestión cotidiana y de la resolución de los problemas que van emergiendo, son líderes y orientan con sus acciones y disposiciones el rumbo de sus instituciones. Alberto Ramírez y Miguel Casillas han demostrado empíricamente el significativo papel que tienen los rectores para el desarrollo de las TIC en el caso de la Universidad Veracruzana (2015).

La muestra empleada para la aplicación del cuestionario en línea provino de varias fuentes: el directorio de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la página *web* del Tecnológico Nacional y el Directorio de Escuelas Normales. Del directorio de ANUIES se obtuvieron las direcciones electrónicas de las autoridades institucionales miembros de esta asociación incluyendo Rector, Director General, Coordinador o equivalente y además Secretario General, Secretario Académico, o equivalente. De igual forma se procedió con la información identificada de los directorios del Tecnológico Nacional y de las Escuelas Normales.

Del total de 854 instituciones a las que se les envió el cuestionario, se obtuvieron 77 respuestas en una primera ocasión. Se identificó que muchas direcciones de correo reportaron no aceptar ese mensaje por considerarlo *spam*. Por eso se volvió a enviar el cuestionario haciendo referencia a esa posibilidad y en esta segunda ocasión se lograron sumar 130 registros válidos.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

Nuestra población de estudio comprende 130 personas, 52 mujeres y 77 hombres (una persona no declaró su sexo). Para ser un grupo de funcionarias y funcionarios universitarios, se trata de una población considerable y suficientemente numerosa para ser relativamente representativa.

La población que estudiamos tiene muy variadas edades; para su mejor comprensión hemos construido tres grupos: los jóvenes entre 32 y 49 años, los maduros entre 50 y 59 años, y los adultos mayores de 60 a 81 años. Los jóvenes comprenden 55.38%, los maduros el 30% y los adultos mayores el 14.62%.

La población que analizamos comprende en su mayoría de académicos con estudios de posgrado: 6 de cada 10 con maestría y una quinta parte con doctorado. Proviene

de una diversidad de instituciones y como se observa en la tabla hay una mayoría de funcionarios de los tecnológicos, pero hay una significativa participación de los otros tipos de institución (véase tabla 1).

Tabla 1
Participación de los funcionarios por instituciones

Institución	Frecuencia	Porcentaje
Universidad Privada	6	4.62
Tecnológico	79	60.77
Universidad Pública	24	18.46
Normal	21	16.15
Total	130	100.00

La población de estudio comprende a un selecto grupo de funcionarios de todos los niveles. Recogimos la opinión de los mandos superiores, de los mandos medios y de los coordinadores. Los primeros comprenden a los rectores, vicerrectores y directores generales; los segundos, a directores y funcionarios de nivel medio; el tercero a los coordinadores de carrera y funcionarios subordinados (véase tabla 2).

Tabla 2
Grupos de funcionarios por niveles

Puesto	Frecuencia	Porcentaje
Mando Superior	57	43.85
Mando Medio	48	36.92
Jefe/Coordinador	24	18.46
N/R	1	0.77
Total	130	100.00

En resumen, nuestra población de estudio comprende a un número significativo de informantes, de ambos sexos, de todas las edades, con altos niveles de formación académica que ocupan una diversidad de posiciones en la administración y conducción académica en todos los tipos de institución de educación superior. Consideramos sobre esa base que su testimonio y valoración puede servir de referente para aproximarnos a las representaciones sociales de los funcionarios de las IES.

RESULTADOS

Análisis de la Dimensión Campo

Los MOOC tienen presencia hace ya varios años en la educación superior, y el conocimiento que se tiene de los cursos masivos abiertos en línea es un elemento importante en la configuración de su representación social. Al respecto, existe un conocimiento limitado o incompleto sobre lo que son los cursos masivos abiertos en línea entre la población de directivos de instituciones de educación superior. Sólo un grupo pequeño de participantes (16.5%) seleccionó el total de opciones posibles de la definición completa de lo que es un MOOC. Tenemos la sospecha que no se tiene claridad sobre el acrónimo por sus siglas en inglés.

A nivel mundial hay una amplia experiencia en el desarrollo de los MOOC y está claro que la atención a lineamientos de políticas respecto a la oferta académica en esta modalidad contribuye al mejor aprovechamiento de sus recursos. Sin embargo, sólo un grupo pequeño de encuestados (5.38%) se refirió a la consideración de políticas internacionales, nacionales e institucionales; se sabe que hay MOOC pero se desconocen sus fundamentos y agencias principales.

La población receptora de la oferta de cursos masivos abiertos en línea debe ser conocida para dirigir los esfuerzos a la satisfacción de las distintas necesidades presentes en los destinatarios, para orientar la oferta. En este sentido, entre la población encuestada sólo 23.10% tiene mayor claridad sobre quiénes son los posibles participantes de cursos en esta modalidad, refiriéndose al público en general, estudiantes, investigadores y para la formación continua de los profesionistas; para la gran mayoría de los funcionarios, la oferta de MOOC descansa en una visión fragmentada.

En la medida que una institución valora favorablemente una innovación educativa como los MOOC, es más posible que exista un mejor escenario para involucrarse en el aprovechamiento de sus beneficios. 57.69% de los respondientes opinaron que los cursos masivos abiertos en línea son muy importantes para su institución, aunque debe destacarse que 21.50% de los encuestados no respondió esta pregunta. Llama la atención que dos encuestados digan que estos cursos no son nada importantes, cuando hay más de 130 millones de usuarios de esta modalidad y forman parte de políticas nacionales de varios países.

La experiencia en la producción propia y el aprovechamiento de MOOC de otras instituciones contribuye a una curva positiva de aprendizaje. En general, de acuerdo con la valoración de nuestros informantes puede decirse que la experiencia en las instituciones mexicanas es reciente, concentrándose entre los años 2015 y 2017 el inicio de su producción y aprovechamiento de la oferta externa existente, iniciándose una fase de aprendizaje y de pruebas de diversos modelos y experiencias.

Análisis de la Dimensión Información

Para aprovechar la oferta de los cursos masivos abiertos en línea es indispensable el conocimiento de las plataformas informáticas disponibles para su hospedaje, lo mismo sucede cuando se trata de incorporar la producción propia y promover alianzas y proyectos colaborativos. Entre la población directiva de las instituciones de educación superior mexicanas, objeto de este estudio, solo una persona de 130 señaló conocer las nueve opciones propuestas. La concentración mayor de las respuestas indicó el conocimiento de tres de las plataformas existentes Moodle, México x y Coursera; el resto de plataformas es prácticamente desconocido.

Respecto de las características de los cursos ofrecidos en esta modalidad puede decirse que es aún limitada la percepción de las ventajas y bondades que ofrecen este tipo de cursos, razón que explica, al menos en parte, la escasa producción y consumo de esta oferta educativa.

El 76.15% de la población respondiente afirma haber cursado un curso masivo abierto en línea, 23.08 indica no haber cursado ninguno y solamente una persona no respondió esta pregunta. Es alentador saber que una proporción importante de las autoridades educativas de las instituciones de educación superior del país han tenido la experiencia de haber cursado uno de estos cursos. De otra parte, es también positivo saber que 73.85% de los funcionarios concluyó el curso, 3.08% indicó no haberlo hecho y 23.08% no respondió a la pregunta. Respecto de la calidad de la experiencia, 39.23% la calificó de excelente y 36.15% de buena, solo dos personas la calificaron como mala. El 23.08% no respondió esta pregunta.

Análisis de la Dimensión Actitud

La percepción que tienen las autoridades educativas sobre los cursos masivos abiertos en línea determina en buena medida el interés y apoyo ofrecido hacia el aprovechamiento y producción de cursos en esta modalidad. Es importante destacar que en este estudio se buscó obtener respuestas de los tomadores de decisiones institucionales respecto de temas asociados con nuevas propuestas de oferta y modelos educativos. La información que proporcionaron ofrece un primer acercamiento a las representaciones sociales que tienen respecto de esta modalidad, lo cual expresa una proclividad mayor o menor hacia su aprovechamiento.

En general, derivado de la información obtenida, puede afirmarse que existe una actitud positiva hacia los cursos masivos abiertos en línea entre los directivos de las instituciones de educación superior mexicanas. Se valora su gratuidad, su accesibilidad y la flexibilidad de horarios. Entre el grupo de funcionarios, hay una quinta parte que sostiene

una postura crítica respecto de los MOOC, manifiestan su desconfianza al papel que juegan como herramientas de dominación en la globalización. Un grupo importante duda de su valor como herramienta de certificación de los conocimientos. Sin embargo, hay consenso en que los MOOC no son costosos ni en su producción ni en sus cuotas, que es relativamente fácil su producción y diseño, que los MOOC son fáciles de cursar.

Una valoración preocupante respecto de los MOOC es que se piensan como recursos de la formación continua: hay una fuerte creencia en que sólo son para profesionistas y no se visualizan como parte de la formación universitaria.

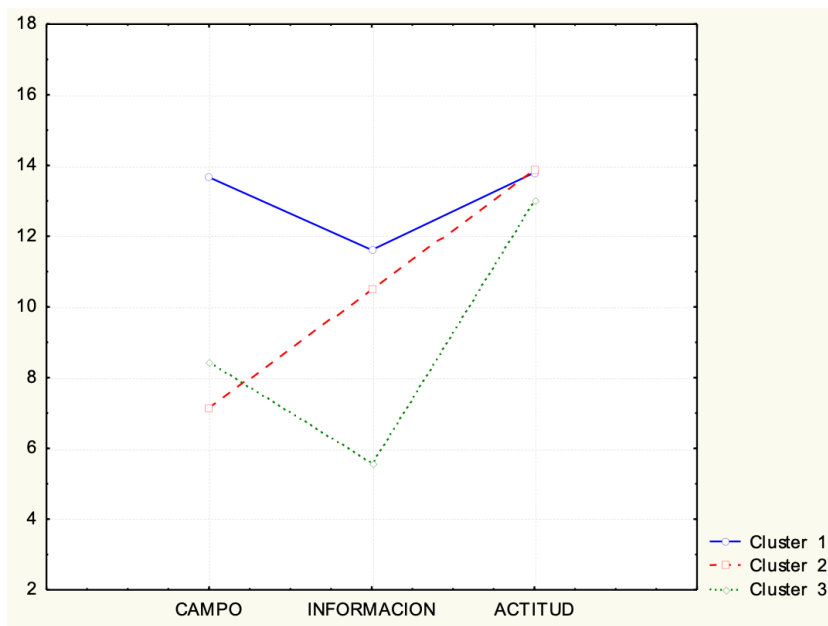
Con el fin de mirar de conjunto las dimensiones anteriores, inherentes a la representación social de los cursos masivos abiertos en línea, se procedió a hacer un análisis de conglomerados, mismo que se presenta en la siguiente sección.

La heterogeneidad de los puntos de vista

El análisis cluster es una técnica estadística multivariada que se emplea con el fin de agrupar variables buscando la máxima similitud al interior de cada grupo y la máxima diferencia entre ellos (Salvador, 2001).

Con base en la información recabada en las tres dimensiones de Campo, Información y Actitud se obtuvieron tres agrupamientos destacados, con elementos comunes al interior de cada cluster y con claras diferencias entre los grupos. El cluster 1 agrupa las respuestas de quienes poseen una mayor proclividad hacia los MOOC, el cluster 2 una mediana proclividad y el cluster 3 una baja proclividad. En resumen, las representaciones sociales de los funcionarios son distintas: el cluster 1 está integrado por el 41.54% de nuestra población de estudios; al cluster 2 lo integran el 29.23% y al cluster 3 el 29.23%.

Como puede observarse (véase gráfica 1) es notable la diferencia en la dimensión Campo entre el cluster 1 respecto de los dos restantes: la población se diferencia entre quienes poseen una perspectiva más clara sobre la naturaleza y características de los MOOC, de su presencia y trascendencia en el mundo, y quienes los conocen superficialmente. En cuanto a la dimensión Información se destaca que el cluster 3 obtuvo la menor puntuación, mientras que los clusters 1 y 2 obtuvieron puntajes similares; esto indica que los funcionarios que integran el cluster 3 desconocen de las plataformas y aunque eventualmente hayan tenido una experiencia personal cursando alguno, no los visualizan como un elemento que pueda dinamizar la oferta institucional. Por último, existe una cercana coincidencia de las respuestas de los tres clusters en la dimensión Actitud, predomina un consenso sobre su valoración positiva, sobre su accesibilidad, su gratuidad y su diversidad.



Gráfica 1. Valores de tres clusters en dimensiones Campo, Información y Actitud (elaboración propia)

La variación de los puntos de vista

Ya hemos demostrado la existencia de 3 grupos entre la población de los funcionarios que encuestamos, que van de la mayor a la menor proclividad en sus creencias respecto de los MOOC.

Puede observarse que existe en el cluster 1 una mayor concentración de hombres (44.15%) que de mujeres (38.46%); en los otros dos clusters la proporción de mujeres es ligeramente mayor. Esto indica una diferencia importante en las representaciones de hombres y mujeres, mostrándose los primeros más proclives a los MOOC.

Cuando observamos las diferencias por edad encontramos que las representaciones no son del todo homogéneas entre la población de funcionarios de las IES. Ya sabemos que el cluster 1 comprende a las personas que son más proclives a los MOOC y que éste es el grupo mayoritario entre la población en general. Sin embargo, entre los funcionarios hay perspectivas encontradas: los más viejos se inclinan por el cluster 3.

El grado de estudios es también un factor de diferenciación de las percepciones y valoraciones de los funcionarios y funcionarias. Aquellos que tienen maestría se decantan por el cluster 1 y el 2; los que tienen licenciatura y doctorado se inclinan por el cluster 3.

Las representaciones también son diferentes en los distintos tipos de instituciones que estudiamos. En efecto, en las IES privadas sus funcionarios tienen una mayor proclividad hacia los MOOC, su participación en el cluster 1 supera significativamente la media. Los funcionarios que trabajan en los tecnológicos se comportan como la media, con mayoría en el cluster 1. Los funcionarios de las universidades públicas también se inclinan por el cluster 1, pero también participan de modo significativo en el cluster 2. En sentido contrario, los funcionarios de las escuelas normales se inclinan mayoritariamente por el cluster 3 y en menor medida por el 2; su participación proporcional en el cluster 1 es la más baja.

En síntesis podemos resaltar ciertas características distintivas de los clusters. El cluster 1, que está conformado por personas con mayor proclividad hacia los MOOC, se distingue por su integración relativamente mayoritaria de hombres, preferentemente jóvenes y adultos maduros, primordialmente con una escolaridad de maestría, fuertemente concentrados en las instituciones privadas, en los tecnológicos y en las universidades públicas. El cluster 2 y 3 los de menor proclividad hacia los MOOC, tienen una mayor concentración de mujeres, los integran personas con licenciatura y con doctorado, y son frecuentes en las universidades públicas y los tecnológicos. El caso del cluster 3 es muy significativo entre los funcionarios de mayor edad y los de las escuelas normales.

Una visión de conjunto

Para reestablecer una perspectiva general de las representaciones es habitual recurrir a las propuestas de Jean Claude Abric (2005) y hacer observable el núcleo central de la representación, aquello que comparten todos los agentes con independencia de las diferencias y variaciones señaladas líneas arriba. Para ello, solicitamos a los funcionarios que encuestamos que nos indicaran las primeras cinco palabras que venían a su mente cuando hablamos de MOOC. Ordenamos y cuantificamos sus respuestas a través del software *Iramuteq* (Camargo y Justo, 2013) el cual realiza un análisis de frecuencias y nos permite contar con una nube de palabras que condensa los términos más frecuentes y reiterados (véase apéndice 1).

De acuerdo con lo anterior, los funcionarios y funcionarias de las IES de México tienen claro que los MOOC son cursos en línea, que amplían el conocimiento y fortalecen la capacitación, son cursos que se ofrecen por internet de modo masivo, abierto y a distancia, de forma gratuita, accesibles en el tiempo. Los MOOC se ofrecen a partir de plataformas de educación virtual que representan una oportunidad de formación y aprendizaje.

El análisis de similitud (véase apéndice 2), que deriva de los mismos datos y del mismo *software*, nos permite observar que los funcionarios y funcionarias tienen suficientemente claro el horizonte formativo que representan los MOOC. De esta manera, observamos que a partir de un concepto central que es conocimiento se perfilan cinco

líneas de interpretación: la primera se despliega a partir de los conceptos de curso en línea, a lo que se asocia la gratuidad, flexibilidad, y practicidad de los cursos cortos; una segunda línea se orienta hacia el concepto internet que a su vez implica la facilidad en el tiempo; una tercera línea la estructuran los conceptos de aprendizaje y educación a distancia, a la que se asocian el autodidactismo y la autogestión, la disponibilidad y la ampliación del acceso; una cuarta línea se representa como una oportunidad de capacitación; finalmente, alrededor del concepto masivo se destacan los rasgos de innovación que tiene la educación virtual.

CONCLUSIONES

Como hemos señalado, la población de nuestro estudio, integrada por funcionarios y funcionarias de todos los tipos de institución de educación superior que hay en México, juega un papel central en la promoción y desarrollo de los procesos de innovación. Las innovaciones no se generan solas, en general son promovidas de manera intencionada para resolver insuficiencias y problemas de la gobernanza institucional.

Las innovaciones en la educación superior suponen una modificación de los cursos de acción convencionales, y por tanto desafían el orden institucional, modifican el *status quo*, y tienden a ser recibidas con reticencia por quienes detentan el poder. Las innovaciones sólo pueden ser producto de una acción intencionada de transformación, y para ello se requiere estar convencido y compartir el sistema de creencias que postula el cambio. Por ello es relevante estudiar las representaciones sociales de los funcionarios de la educación superior sobre los MOOC, pues sólo a partir de contar con el beneplácito de estos agentes institucionales clave, podrán desarrollarse como una alternativa educacional en el sistema de educación superior.

Podemos concluir que los funcionarios de la educación superior comparten una buena opinión sobre los MOOC, aunque tengan un conocimiento parcial e incompleto de sus características. Hemos observado como la opinión no es homogénea y hemos identificado un sector de funcionarios que tienen mayor información y proclividad hacia estos recursos educativos.

Un hallazgo es que los funcionarios visualizan con razón a los MOOC como un recurso para la capacitación y la formación continua de los profesionistas, sin embargo, paradójicamente no necesariamente los reconocen como un recurso que pueda ser parte de la formación profesional de los estudiantes de licenciatura y posgrado.

Es notable el incremento en otros países del número de programas académicos de licenciatura y más aún de posgrado que basan su oferta en cursos MOOC (ClassCentral, 2018). ¿Es esa una tendencia que marcará el futuro de la educación superior de los próximos años? Es pronto para saberlo, debido a los efectos aún desconocidos de la pandemia del Covid-19, pero se puede anticipar que las condiciones por las que atraviesa el mundo

en general, y la educación superior en particular, exigen respuesta renovada a los dilemas que enfrentan los estudiantes para construir una formación académica que sea pertinente a sus pretensiones y aspiraciones personales y dé respuesta a las demandas de los sectores laborales.

Las instituciones de educación superior requieren enfrentar retos y desafíos de profundo calado para sostener su funcionamiento y una opción de desarrollo son los MOOC. En este sentido conviene diferenciarlos, en función de sus potenciales objetivos: MOOC para la enseñanza universitaria equivalentes a materias o asignaturas; para la enseñanza universitaria equivalentes a ciertas unidades de algunas asignaturas; para la capacitación magisterial y del personal administrativo; para la divulgación científica; para la capacitación profesional; MOOC para el desarrollo comunitario; y MOOC para contribuir al logro de los objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas, por ejemplo.

La claridad y compromiso con que los funcionarios y funcionarias que dirigen las instituciones de educación superior puedan enfrentar los retos de la innovación en sus instituciones será determinante en el curso que tome el sistema en su conjunto. Una red de colaboración interinstitucional que fomente recursos educativos compartidos y su reconocimiento como certificados válidos es un escenario loable al que podemos aspirar para explorar nuevos derroteros de la educación superior, que sean capaces de responder a las necesidades del presente y de anticipar los nuevos escenarios de la formación profesional.

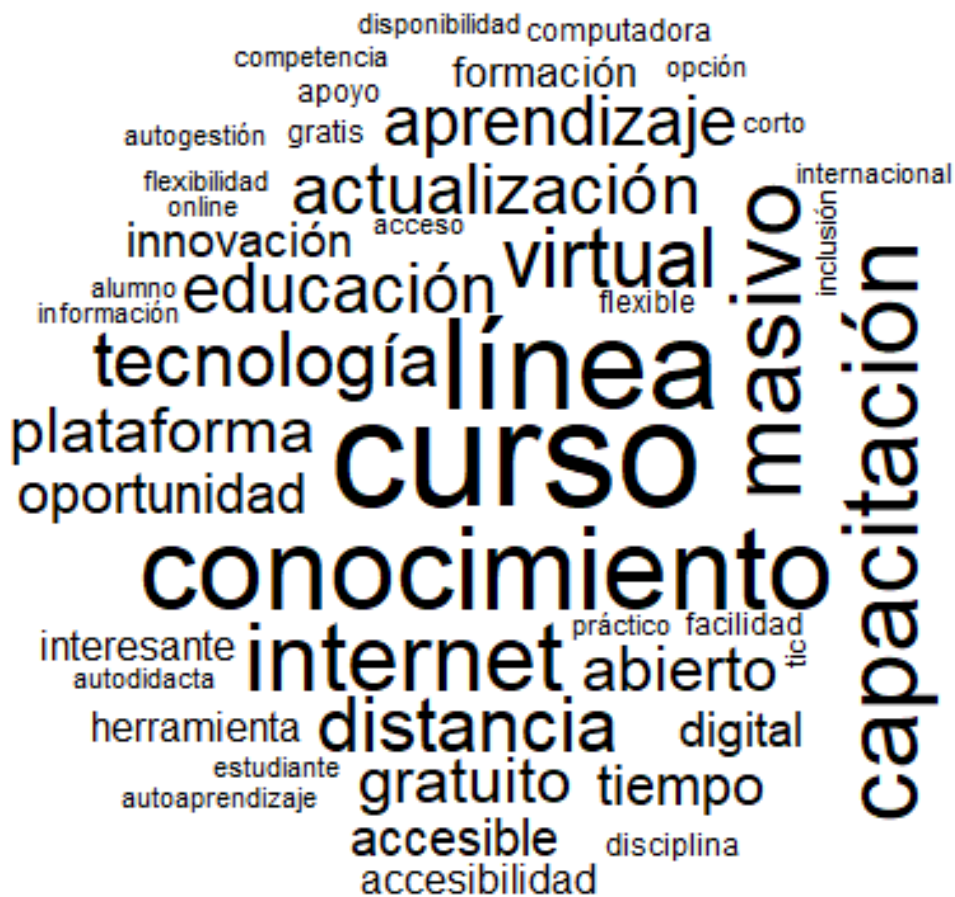
Todas las organizaciones han debido reflexionar acerca de su misión y las formas que les permita cumplir con ellas. En el caso de la formación de los cuadros científicos, profesionales, sociales y artísticos que los países requieren, y México en particular, habrá que romper con paradigmas del pasado y reconocer que existen opciones diversas para asegurar que sí es posible, mediante innovaciones educativas y organizacionales, la intervención de la inteligencia colectiva para resolver los ingentes desafíos que enfrentamos como sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

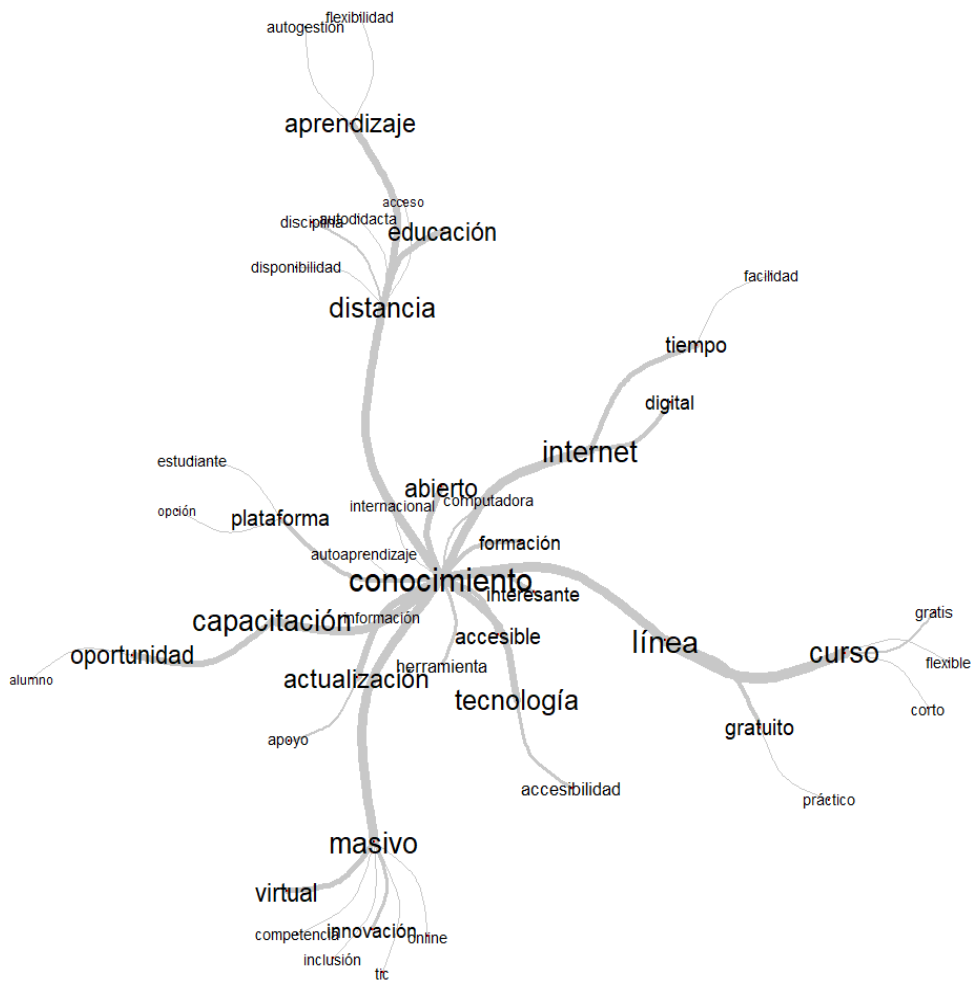
- Abric, J. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse: ERES. DOI:10.3917/eres.abric.2003.01
- Acosta, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes: el gobierno de las universidades públicas en México*. ANUIES-UDUAL, México.
- Acosta, J., Martínez, M., Curiel, A., Reyes, A., Tarasenko, A. y Rondero, C. (2018). Representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje que sostienen docentes de nivel medio y superior. *European Scientific Journal*, 14(5). <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n25p1>
- Arbesú, M. y Reyes, L. (2015). Eficacia docente: Representaciones sociales de estudiantes. *Observar*, 2015, 9, 37-57. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/62>
- Bron, M. (2016). Representaciones sociales sobre la educación a distancia: El caso de la Universidad Nacional de la Rioja. *Revista Linhas*. 17(33), 48 – 81. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016048>

- Callejo, J. y Agudo, Y. (2018). MOOC: valoración de un futuro. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21(2), 219-241. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20930>
- Camargo, B. y Justo, A. (2013). IRAMUTEQ: un *software* libre para el análisis de datos textuales. *Temas em Psicologia* – 21(2), 513-518. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.
- Casillas, M. y Ramírez, A. (2015). *Génesis de las TIC en la Universidad Veracruzana: Ensayo de periodización*. México: Productora de Contenidos Culturales Sagahón Repoll. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2015/10/libro-genesis-de-las-tic-2015.pdf>
- Clow, D. (2013). MOOC and the funnel of participation. En: *Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. Leuven, Belgium, 185–189. DOI: <https://doi.org/10.1145/2460296.2460332>
- Dooley, K. y Murphey, T. (2000). How the perspectives of administrators, faculty and support units impact the rate of distance education adoption. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4). <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter34/dooley34.pdf>
- Downes, S. (2008). Places to Go: Connectivism & Connective Knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*. 5(1). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss1/6>
- Duran, S. y Odell, L. (2013). *Cluster analysis: a survey*. (Vol. 100). Springer Science & Business Media. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=OHnnCAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=cluster+analysis&ots=qeYdDkgth9&sig=AlsMWFsqA84XNmVwvb-uzjWatQE#v=onepage&q=cluster%20analysis&f=false>
- Durkheim, Emile. (1976). *Sociología y filosofía*. Educación como socialización, Ed. Sígueme, Salamanca.
- Garibay, C., Reyes, A. y García, M. (2018). Los MOOC como herramientas para la enseñanza y la intervención psicosocial en emergencias. En: Mercado, R. (Coordinador). *Los cursos masivos abiertos en línea (MOOC): El caso de México*. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/12/hdt6.pdf>
- Gómez, M., Celaya, R. y Ramírez, M. (2014). Diseño de autoestudio multimedia para competencias digitales: caso del primer MOOC Latinoamericano. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, 1-15. <http://hdl.handle.net/11285/577659>
- Hussain, I., Ahmad, I. y Haider, I. (2019). Effects of demographic attributes on perceptions of the university administrators about the implementation of e-learning management and delivery practices in Pakistan. *Global Sciences Review*. 4(3), 124-131. [http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2019\(IV-III\).16](http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2019(IV-III).16)
- Kizilcec, R. y Halawa, S. (2015). Attrition and achievement gaps in online learning. In *Proceedings of the Second*. 57-66. DOI: 10.1145/2724660.2724680
- León, M., Cobos, R. y Dickens, K. (2018). MOOC and their influence on higher education institutions: Perspectives from the insiders. *Journal of new approaches in educational research*. 7(1), 40-45. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.252>
- Levitan, E. (2010). *Higher education administrators' perceptions of the use of simulation games for adult learners*. Dissertation. Argosy University, San Francisco.
- López, R. (2013). Percepciones de académicos, directivos y funcionarios sobre la legitimidad y el liderazgo de los rectores de las universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(58), 811-837. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/270/270>
- López, R., González, O., Mendoza, J. y Pérez, J. (2011). Las formas de elección de los rectores. Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas. *Perfiles Educativos*. 33(131). http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/24123/22657

- Marin, F., Inciarte, I., Hernández, H. y Pitre, R. (2017). Estrategias de las instituciones de educación superior para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la innovación en los procesos de enseñanza. Un estudio en el Distrito de Barranquilla Colombia. *Formación universitaria*. 10(6), 29-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600004>
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 6(6), 265-290. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- Mercado, R. (2018). *Cursos masivos abiertos en línea MOOC: el caso de México*. Ed. Brujas, Córdoba. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/12/hdt6.pdf>
- México X. (2018). *Informe de resultados*. Infografía. <http://www.mexicox.gob.mx/about>
- Milheim, W. (2013). Massive Online Open Courses (MOOC): Current Applications and Future Potential. *Educational Technology*. 53(3), 38-42. <https://www.jstor.org/stable/44430151>
- MOOC Tec. (2018). *MOOC. Massive Open Online Courses*. Infografía. <http://mooctec.com.mx/>
- Motta, E. (2015). Representaciones sociales de la modalidad de educación superior a distancia de la Universidad del Tolima. Memoria, *III Congreso Mundial de Educación a Distancia*. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/2920>
- Ordorika, I. (2006). *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM*. UNAM, México.
- Padilla, B. y Mercado, M. (2018). Colaboración internacional en MOOC. En Mercado, R. (Coordinador). *Cursos masivos abiertos en línea (MOOC): El caso de México*. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/12/hdt6.pdf>
- Pineda, A. y Duarte, A. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: un punto de partida para el cambio docente. *Educación*. 23(2), 95-118. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25409>
- Reich, J. (2014). MOOC completion and retention in the context of student intent. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent>
- Reich, J. y Ruipérez, J. (2019). What happened to disruptive transformation of education. *Science Education*. Vol. 363. Issue. 6423. <http://science.sciencemag.org>
- Salvador, M. (2001). Análisis de conglomerados o cluster. *Estadística*. <http://www.5campus.org/leccion/cluster>
- Tanner, J., Noser, T. y Totaro, M. (2009). Business schools administrators' and faculty perceptions of online learning: a comparative study. *Issues in Innovation*, 3(1), 94-115.
- UDUALESCALI. (2019). La UNAM llega a dos millones de de alumnos inscritos en Coursera. <https://udualeceseli.wordpress.com/2019/04/05/la-unam-llega-a-dos-millones-de-alumnos-inscritos-en-coursera/#:~:text=El%20pasado%2021%20de%20marzo,las%20Universidades%20en%20Iberoam%C3%A9rica%2C%20que>
- Ugalde, Y. (2018). ¡Cero tolerancia al acoso y al hostigamiento sexual! El primer MOOC del Instituto Nacional de las Mujeres. Disponible en: Mercado, R. (Coordinador). *Cursos masivos abiertos en línea (MOOC): El caso de México*. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/12/hdt6.pdf>
- Zorrilla, M. (2018) Storytelling como estrategia de creación de un MOOC. En Mercado, R. (Coordinador). *Cursos masivos abiertos en línea (MOOC): El caso de México*. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2018/12/hdt6.pdf>



Apéndice 1. Nube de palabras general
Análisis de frecuencia de términos a través del software *Iramuteq*.



Apéndice 2. Análisis de similitud
Líneas de interpretación a través del software Iramuteq

Fantasmas en la universidad

Ghosts in college

Ortiz Lachica, Fernando (2021). *Fantasmas en la universidad y otros relatos del doctor Tirzo (Profe vulgaris)*. México: Editorial Terracota

Manuel Gil Antón*

*El Colegio de México

Correo electrónico: mgil@colmex.mx

EL FILO DEL HUMOR FINO

En un espacio de investigación como el de la Educación Superior, y quizá no solo en ese dominio específico de la actividad indagadora, el humor es más extraño que una jirafa en el exclusivo grupo de personas que conforman a las y los eméritos del SNI¹. Y vaya que hemos presenciado procesos raros en ese sistema en nuestros días. Pero no: ese camino regio a la crítica que se construye con el buen sentido —del humor y a secas— pareciera prohibido en la consideración de la vida universitaria.

La solemnidad es monarca en el imperio de la seriedad académica. Nuestro campo de estudio se parece al monasterio benedictino en el que Guillermo de Baskerville, aquel fraile de la Orden de San Francisco creado por Umberto Eco, en “El Nombre de la Rosa”, y su discípulo Adso de Melk, buscan esclarecer una serie de crímenes cometidos en ese espacio de oración y estudio.

Baskerville conjetura que los asesinatos tienen que ver con algún libro de la biblioteca, y así es: el bibliotecario, Fray Jorge, oculta, o al menos resguarda con celo excesivo, el Segundo Libro de la Poética de Aristóteles. ¿Segundo? Sí, pues el primero es un tratado sobre la tragedia y la epopeya (que sí conocemos) y el que le seguía —se supone, pues se perdió en la Edad Media— se centraba en la comedia y la poesía.

¹ Sistema Nacional de Investigadores–Conacyt

Los conocedores afirman que en ese volumen el Estagirita escribe en torno a la comedia como el sendero para lograr la catarsis. Fray Jorge aborrece la risa, y ha puesto veneno en las pastas y el lomo del libro, para que, al tomarlo, el eventual lector, cuando moje sus dedos con saliva para pasar las páginas, lo ingiera y fallezca. Prohibido reír. Cerradura de tres candados a la mirada irreverente de nuestros usos y costumbres, pues nos desnudan. Y el que se atreva a tomar el texto del estante no estará el día siguiente para contarlo.

Fernando Ortiz Lachica irrumpe, con este libro, para quebrar el susurro academicista tan semejante al de las beatas en los templos oscuros; se cuelga para poner micrófonos en los confesionarios y llevar al altavoz de la torre lo que se resguarda como secreto entre nosotros. Y lo hace de la forma más aguda que consigue el intelecto humano: no es lo suyo la denuncia de los profetas iracundos, sino la risa a través de las andanzas de un personaje entrañable: el doctor Tirzo, de la familia de los *profes vulgaris*.

El escritor Eduardo Parra, mentor de Tirzo, inicia su prólogo así:

“A la estirpe de Kafka pertenecen los textos literarios que, sonrientes en su amargura, denuncian el drama del hombre. Deseamos ser salvados: de la injusticia, de la enfermedad, de la ignorancia. Para ello creamos instituciones que nos devoran, y nos devuelven el reflejo de nuestra cómica estulticia, cuando no de nuestra feroz corrupción. En el centro de esta revelación de la condición humana, brilla un gesto como respuesta a nuestro desamparo: la risa que viene del reconocimiento de que el hombre es en esencia absurdo”. (P.11)

Y lo culmina con precisión:

“Regocijado e incrédulo, el lector va atestiguando las aventuras de un docente que no vacila en mostrar la burocracia institucional, el desgarrate académico, la ausencia de escrúpulos, la indiferencia ante un sistema educativo que zozobra, el *sálvese el que pueda*”... “Ha logrado un libro en donde lucen los atributos de un notable prosista de brevedades, pero también consiguió un retrato honesto y agudo, lejano de las modas y el ejercicio fariseo de la corrección política. Un espejo.” (P.12)

UN ATISBO AL TEXTO

Al reseñar, género a veces considerado en desuso, se corre el riesgo de simplificar lo leído, elogiar sin más o destrozar una obra. Una opción fértil para dar cuenta de lo que contiene, e invitar a leerlo, es mostrar —de manera sintética— algunos de los testimonios de nuestra vida en las instituciones y el desempeño en el oficio académico, desde la mirada y la pluma del Dr. Tirzo.

Este *profesor vulgaris* trabaja, desde hace 25 años, en la Universidad de Coatlínchán en la Licenciatura en Adivinación. Le preocupa sobremanera el destino laboral de sus estudiantes. Se pregunta: ¿No estarían mejor, digamos, trabajando de taqueros? Ludmila, su compañera de vida, lo ataja: “¿Qué no hay dos exalumnas tuyas trabajando en el Instituto Nacional del Futuro?” Tirzo responde: “Las plazas del instituto están congeladas hace años... La única manera de entrar a trabajar ahí es que un investigador se muera o le dé Alzheimer. Y ni así.” (P.13)

Un día le llega la notificación de que aceptaron su trabajo para el Congreso Internacional de Ciencias Paranormales, que *tendrá verificativo* (vaya expresión genial de nuestra burocracia) en los Estados Unidos de Norteamérica. Su alegría se ensombrece pues tiene que tramitar la visa, y como a cualquier persona normal, hacer esa gestión en el consulado imperial siempre provoca incertidumbre. Narra sus avatares en el edificio de marras, el enfrentamiento con una señora que toma fotos a los aspirantes y comparte la feliz noticia que se le ha concedido.

No se detiene en dar cuenta de las peripecias de su viaje, sino que relata, de manera magistral, lo que nos suele suceder:

“Basta decir que mi trabajo fue bien recibido tanto por los tres científicos con los que compartí panel como por las dos personas que estaban en el salón. Me pregunté la razón de la poca asistencia, pero en los días siguientes, al encontrarme con otros ponentes paseando por los bosques cercanos o de compras en las tiendas de Arkham, lo entendí” (P.36)

Creo que el Dr. Tirzo corrió con suerte: en el caso del que esto escribe, una mesa en la que tres presentamos ponencias en una ciudad del extenso país de Extranjia, un expositor faltó, y la otra colega, al ver desierta la sala, me pidió que me bajara para ser su público, a lo que luego retribuyó al hacer lo mismo mientras yo exponía lo que había previsto como un nuevo horizonte para la ciencia. Ella, hay que reconocerlo, fue más generosa pues me hizo dos preguntas y yo solo aplaudí su disertación pues ya era hora de abandonar el recinto pues otros tres colegas —en este caso sí estaban completos— aguardaban el final de nuestra sesión. Poca audiencia, sí, pero puntual para acatar la enérgica logística.

Tirzo no fue de oquis al congreso: reflexivo, no podía evitar un sentimiento de frustración ante lo sucedido. Anota:

“Me tocó una mesa redonda con otros tres participantes, así que éramos más expositores que personas en el público. Los clarividentes con quienes compartí el foro hicieron buenos comentarios acerca de mi trabajo, aunque tal vez solo fueron educados y no tenían el menor interés en el tema que me ocupa hace cinco años: La clarividencia

en Mesoamérica. Me pregunté si valió la pena trabajar durante meses en esa presentación”. (P.39)

PROFE TAXI

El doctor Tirzo, como muchos académicos, tuvo que pagar un alto derecho de piso antes de obtener su plaza definitiva en Coatlínchán. Luego de obtener trabajo como profesor temporal en esa Institución de Educación Superior, como solo le dieron una clase, tuvo que abrirse camino en otras casas de estudio. Por ejemplo, en el Colegio Anglo Mexicano donde le ofrecieron dar clases de Psicología, Historia de México y Taller de redacción. Dejemos a su propia voz narrar las cosas como sucedieron luego de estos dos contratos inestables:

“Dos semanas después me hablaron de la North Hill University, campus Iztacalco, porque el maestro de Ecología humana aplicada a la psicología había ganado una diputación plurinominal por el Partido Verde y necesitaban un sustituto urgentemente. Al final tenía cinco materias distintas en tres instituciones diferentes y el tiempo se me iba en dar y preparar clases, transportarme de un lugar a otro y calificar trabajos y exámenes. Ese año tomé dos decisiones trascendentales en mi vida: no dejar más tareas y tomar cursos que me permitieran obtener ingresos por mi cuenta”. (P.50)

LA PALOMA

El doctor Tirzo, en la *Coatli*, imparte clase de Historia de la clarividencia en un salón contiguo a una terraza. El Departamento de Protección Civil cerró el acceso un par de semanas después de inaugurado el edificio, porque era riesgoso para los estudiantes que tomaban cerveza en las tardes (no se fueran a caer). Entonces, el sitio fue ocupado por una parvada de palomas. Son muchas y como es natural no se mantiene limpio el espacio, pero los trabajadores de intendencia se resisten a limpiar el área pues exigen que se cree una plaza de Técnico Auxiliar “C”, experto en Remover Desechos Orgánicos. La negociación entre el sindicato y las autoridades va para largo.

Propuestas, nos dice Tirzo, no han faltado. Va la lista:

1. “El profesor Campos, del Departamento de Agronomía, propuso hacer una microempresa de guanos y fertilizantes, pero el patronato de la universidad no ha autorizado esa iniciativa.
2. El maestro Falcón, de Ecología, planteó la posibilidad de contratar el Club de Cetreros del Estado de Nopala. Cree que la solución sería el control biológico de plagas, empleando aves rapaces para controlar la población de palomas. El plan

tampoco ha prosperado debido a la acción del Frente Para la Defensa de la Fauna Marginada, cuyos integrantes se oponen a toda forma de violencia contra las palomas, ratas y cucarachas.

El tiempo pasa y no queda más que acostumbrarse a la suciedad” (P.69)

Un día, Tirzo ve en la terraza una paloma muerta, e inicia las gestiones para que sea retirada de ahí: la cantidad de gestiones y copias que hay que entregar de todos los documentos en que se solicita el retiro del cadáver son alucinantes. Pero a fuerza de insistir... no lo consigue.

EL SNE (SISTEMA NACIONAL DE ERUDITOS)

Hijo de su tiempo, a Tirzo le llega la oportunidad de acceder al SNE... y Toño Benavides, su colega, le hace la siguiente proposición:

“...un trato: el aparecería como coautor de los artículos que yo publicara y yo tendría crédito en sus trabajos. Incluso me sugirió que contactáramos otros dos investigadores dispuestos a entrarle a ese arreglo. Se trataba de asegurar la beca a la productividad, además de la pertenencia al Sistema Nacional de Eruditos (SNE). Aumentaríamos nuestros ingresos en 150 por ciento” (P.81)

El temor a ser descubierto en la traza, a pesar del buen tinglado que Benavides había montado y, por qué no, una buena dosis de decencia, hacen que nuestro profesor rechace el contubernio. ¿Cómo lo hace? Lo dejo a usted, como futuro lector, en total libertad de descubrirlo.

TIRZO, LOS FANTASMAS Y NOSOTROS

Hasta aquí, pequeñas muestras del bordado entre Kafka e Ibarguengoitia, en apariencia distraído. Parra acierta al decir que, al final, es un espejo. Ahí nos vemos de cuerpo desfigurado y medio entero. ¿Cómo le fue el primer día de clases? ¿Quiénes son los fantasmas en la universidad? ¿Cómo vive nuestro alter ego la impotencia ante la probabilidad remota de un cambio en el plan de estudios de Clarividencia, o el increíble laberinto del Paro Indefinido?

Describe un Edificio Inteligente, relata los procesos electorales e, incluso, nos invita a las celebraciones por los 30 años de la Universidad de Coatlinchán.

No hay pierde: ¡Cuánta tinta ha corrido en sesudos textos críticos de la vida universitaria en México! Mucha. Y es escasa, si acaso, la que – como en el caso de Tirzo – se incluye el humor, la ironía que por distante en su narrativa toma más fuerza satírica, abre

el sendero mayor a la profundidad de la crítica y el estupor por lo increíble. Se puede ir en orden a través de los capítulos, o leerlos saltados pues cada uno tiene vida propia: sea como sea, importa lo que se narra, sin duda, pero también la forma de hacerlo. Fernando Ortiz tiene una voz literaria que se disfruta a través del ritmo de las acciones y pensamientos de un personaje genial, habitante cómodo en los ambientes que construye.

Y sí: ahí estamos. En estas cuartillas los que no son de nuestro oficio nos pueden ver sin los opacos conceptos ni las estratosféricas teorías. El humor, para ser fino filo que cual bisturí nos recorta para observar los huesos chuecos de nuestra aparente solemnidad, no es moneda de curso frecuente, pero luego de leer a Tirzo, salvo su mejor opinión, habrá que, sonriendo, dejar que esa mirada honda nos toque de una manera diferente.

Manuel Gil Antón

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/jrnllallbooks/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. 51, N° 202

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2022,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

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

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

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

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

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

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

JUAN EULOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

JESÚS SALVADOR HERNÁNDEZ VÉLEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

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

EDUARDO ABEL PEÑALOSA CASTRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

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

MARIO ALBERTO RODRÍGUEZ CASAS
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

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

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



Formación ciudadana en universidades de alto desarrollo académico en la Ciudad de México

Citizenship Education in High Academic Development Universities in Mexico City

ALEJANDRO SÁNCHEZ VÉLEZ, MARISOL SILVA LAYA

Ingreso al mercado laboral en condiciones de heterogeneidad de las y los egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México en el 2012 (Movilidad Social y trayectoria ocupacional)

Heterogeneous entry into the labor market of graduates of Universidad Nacional Autónoma de México in 2012 (Social Mobility and occupational trajectory)

ARTURO RAMÍREZ ESCORCIA

Análisis de emociones en estudiantes de primer ciclo universitario, en el contexto del Covid-19. Un estudio de caso

Analysis of emotions in first-year university students, in the context of Covid-19. A case study

EDUARDO PURAIVAN, MARCELO LEÓN VARGAS, CRISTIAN FERRADA, FABIÁN RIQUELME, TAMARA LASNIBAT GODOY

Proyectos de innovación social como estrategia para el desarrollo de competencias de estudiantes universitarios

Social innovation projects as a strategy for the development of competencies of university students

MIRIAM ALICIA GLEASON RODRÍGUEZ, JULIO ERNESTO RUBIO BARRIOS, JUDITH AURORA RUÍZ GODOY RIVERA, MARTHA LUCÍA VELÁZQUEZ DÍAZ

Grado de dominio del español de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal

Degree of fluency in Spanish of students on admission to the bachelor's degree and its association with school performance and efficiency terminal

ADRIÁN MARTÍNEZ GONZÁLEZ, ABIGAIL PATRICIA MANZANO PATIÑO, MANUEL GARCÍA MINJARES, CARELI JOHANA HERRERA PENILLA, ENRIQUE RICARDO BUZO CASANOVA Y MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA

Organización y libertad académica. Implicaciones en la producción y movilización del conocimiento

Organization and academic freedom. Effects on the creation and mobilization of knowledge

RICARDO PÉREZ MORA, XÓCHITL YOLANDA CASTAÑEDA BERNAL, BLANCA LIZBETH INGUANZO ARIAS

Los directivos de las instituciones de educación superior y los cursos masivos abiertos en línea -MOOC-

Directors of Higher Education Institutions and Massive Online Open Courses -MOOC-

MIGUEL CASILLAS ALVARADO, RICARDO MERCADO DEL COLLADO, NANCY JÁCOME ÁVILA

RESEÑA

Fantasmas en la universidad

Ghosts in college

MANUEL GIL ANTÓN

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

