

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

204



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 51, No. 204 octubre-diciembre 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

204

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

Condiciones de precariedad laboral en una universidad pública mexicana:
percepciones, capacidades y recursos de los investigadores I
*Work precariousness conditions in a Mexican public university:
Perceptions, capabilities and resources of the researchers*

AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS, ANDREA CATALÁN MONTIEL, CHRISTIAN ISRAEL PONCE CRESPO

La desigualdad como norma: los capitales tecnológicos
de estudiantes universitarios 23
Inequality as a norm: The technological capitals of university students

MITZI DANAE MORALES MONTES, NÉSTOR DANIEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

Construcción de la categoría “expectativas profesionales”: elecciones de formación
y ejercicio laboral en las trayectorias escolares 43
*Category construction of the “professional expectations”: training and labor practice choices
in educational trajectories*

JUANA ESTELA MAZA NAVARRO Y MARIELA SONIA JIMÉNEZ VÁSQUEZ

Financiamiento de las Universidades Públicas Argentinas:
Autonomía, Presupuesto y Constitución Nacional 65
*Financing of Argentine Public Universities: Autonomy,
Budget and National Constitution*

LUIS MÁNTICA

A la búsqueda de la evaluación de competencias profesionalizadoras
a partir de incidentes críticos 85
Exploring how to assess professional skills in higher education by critical incidents

MARINA ROMEO, MONTSERRAT YEPES-BALDÓ, SILVIA BURSET, VICENTA GONZÁLEZ, JOSEP GUSTEMS,
CATERINA CALDERÓN, CAROLINA RIUS, ANDRÉS BESOLÍ, CAROLINA MARTÍN, EMMA BOSCH

Integración social en la universidad durante la pandemia: predictores
de la intención de abandono en estudiantes de primer año 101
*Social integration in university during the pandemic: predictors of dropout intention
in first-year students*

JORGE IGNACIO MALUENDA ALBORNOZ, VALERIA AYLÍN INFANTE VILLAGRÁN,
DIEGO CHACANO OSSES, DIEGO GAETE CSER, CELIA GALVE GONZÁLEZ

Performatividad en el contexto de la educación superior:
trabajo y vida académica 117
*Performativity in the context of higher education:
A literature review on work and academic life*

MARISOL CAMPILLAY LLANOS

RESEÑA

Saberes digitales en la educación 143
Digital Know-How in education

LILIANA MARLEN RIVAS AGUILAR

ARTÍCULO

Condiciones de precariedad laboral en una universidad pública mexicana: percepciones, capacidades y recursos de los investigadores

Work precariousness conditions in a Mexican public university: Perceptions, capabilities and resources of the researchers

AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS*, ANDREA CATALÁN MONTIEL**,
CHRISTIAN ISRAEL PONCE CRESPO***

* **Universidad Autónoma del Estado de Morelos

*** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Correo electrónico: isabel.izquierdo@uaem.mx

Recibido el 13 de marzo 2021; Aprobado el 18 de noviembre del 2022

RESUMEN

En objetivo del artículo fue analizar las percepciones de los investigadores sobre las condiciones de precariedad laboral en una universidad pública mexicana. La metodología empleada en el estudio fue de corte cualitativo, utilizamos el método biográfico a través de los relatos de vida, se realizaron doce entrevistas semiestructuradas a investigadores, miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Los resultados del estudio mostraron que los investigadores experimentaron crisis en su identidad profesional, las cuales gestionaron a través de la activación de dos capacidades resilientes, la resistencia a la destrucción y la capacidad de construir.

PALABRAS CLAVE: Condiciones de precariedad laboral; Investigadores; Percepciones; Universidad pública

ABSTRACT The aim of the article was to analyze the perceptions of researchers of work precariousness conditions in a Mexican public university. The methodology used in the study was qualitative, using the biographical method through life stories, we conducted twelve semi-structured interviews to members of the National System of Researchers. As a result, the researchers experienced crisis in their professional identity, which they managed through activating two resilient capacities: resistance to destruction and the capacity to build.

KEYWORDS: Work precariousness conditions; Researchers; Perceptions; Public university

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los ochenta, se hizo visible el modo de racionalidad neoliberal en las formas de organización, desarrollo, estructuración y trabajo en las universidades públicas mexicanas (Ibarra, 1999), particularmente se observaron las repercusiones en las condiciones laborales de los académicos. Esa década estuvo marcada por una de las crisis económicas más severas en el país, aparejado de “la reestructuración de los procesos productivos y la flexibilización laboral” (Guadarrama, Hualde y López, 2014, p.13). Décadas después y emanadas de ese contexto, las políticas públicas en Educación Superior centraron el discurso en la llamada “excelencia”, vinculada directamente en la evaluación “como mecanismo estratégico de regulación” del trabajo de los académicos en las universidades (Ibarra y Rondero, 2008, p.577). Actualmente, esas políticas y mecanismos de regulación en el ámbito laboral continúan, acentuando las condiciones de precariedad laboral, en la crisis financiera nacional por la que atraviesan las universidades públicas, particularmente las estatales, como por ejemplo la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Como una manera de explorar en ello, decidimos realizar un estudio cuyo objetivo fue conocer las percepciones de los investigadores sobre las condiciones laborales en las que realizan sus actividades de investigación y docencia. El estudio mostró que los investigadores perciben un proceso de degradación en sus condiciones laborales, vivenciando situaciones de vulnerabilidad e incertidumbre, especialmente en la última década, vinculando esas experiencias con la precariedad laboral.

Las condiciones de precariedad laboral han sido identificadas en espacios académicos de la región latinoamericana (De Pádua, 2007; Cornejo, 2009; Orejuela y Ramírez, 2011;

Restrepo y López, 2013; Reis y Cecílio, 2014; García y Moguillansky, 2014; Sisto, 2005; Gonçalves, 2018; Vilas *et. al.*, 2018), en esos estudios se mostró cómo el profesorado vivenció dichas condiciones y las formas heterogéneas de gestionarlas en su cotidianidad. En el caso de México, en diversas investigaciones (Sidorova, 2007; Ramos, Sieglin y Zúñiga, 2013; Acosta y Sieglin, 2014; Arce, 2016; Ávila, 2017; Acosta y Buendía, 2019; Izquierdo y Atristan, 2019; Mena, 2020), se identificaron las condiciones de precariedad laboral del profesorado por horas, de profesores de tiempo completo y de jóvenes profesionistas adscritos tanto a Instituciones de Educación Superior (IES) del sector público como privado. Desde luego, nuestro trabajo retoma esas investigaciones como base, pero a diferencia de ellas, nos centramos en un grupo de actores cuyas percepciones de precariedad laboral han sido invisibilizadas, nos referimos a los investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Precisamente porque han sido considerados como una “elite científica” o como académicos “privilegiados”, desplegando sobre ellos una cortina de humo que invisibiliza las tensiones que experimentan en los espacios universitarios públicos en situación de crisis financiera.

En esta investigación, entendemos que la precariedad laboral “se caracteriza por la incertidumbre y la inseguridad”, las condiciones de precariedad remiten a un “salario bajo, escasa protección frente al despido, falta de acceso a la protección social y a los beneficios que se suelen asociar a un empleo estándar de tiempo completo, y a la posibilidad limitada o nula de los trabajadores a ejercer sus derechos en su trabajo” (OIT, 2011, p.7). La precariedad laboral se asocia a un trabajo de carácter flexible, inestable, inseguro, atípico, desregulado y desprotegido (Guadarrama, Hualde & López, 2014). Estamos de acuerdo con los autores, sin embargo, la precarización va más allá de los aspectos objetivos de lo laboral (Morgan y Wood, 2017); en esta investigación se asumió la necesidad de conocer la subjetivación de la precarización de quienes lo viven y lo experimentan. Por ese motivo, nosotros mostramos las percepciones de los investigadores sobre las condiciones de precariedad laboral en una universidad pública estatal mexicana.

En el estudio, se identificó que esas condiciones provocaron en los investigadores una crisis identitaria de su profesión (Dubar, 2002). Encontramos que los participantes en el estudio gestionaron las crisis a través de la activación de capacidades resilientes, entendidas como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad” (Henderson y Milstein, 2003, citado en Acevedo y Mondragón, 2005, p. 23). Las capacidades resilientes que fueron puestas en marcha por los investigadores, como recursos personales o colectivos, fueron dos: la “resistencia a la destrucción”, como una manera de protección ante el contexto que les tensiona y la “capacidad de construir”, pese a las circunstancias negativas que enfrentan (Badilla, 1999).

Para poder tener acceso a dichas experiencias, utilizamos el relato de vida (Pujadas, 1992), realizando 12 entrevistas semiestructuradas (Valles, 2002) a Profesores Investigadores de Tiempo Completo (6 mujeres y 6 hombres), adscritos a la

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), tal y como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Profesores investigadores participantes en el estudio

Tipo de contrato	Sexo	Nivel del SNI	Área del conocimiento
PITC Definitivo	Masculino	III	Ciencias de la Salud y el Comportamiento
PITC No Definitiva	Femenino	C	Ciencias de la Salud y el Comportamiento
PITC No Definitiva	Femenino	I	Educación y Humanidades
PITC Definitiva	Femenino	C	Educación y Humanidades
PITC No Definitiva	Femenino	I	Ciencias Sociales y Administrativas
PITC Definitiva	Femenino	II	Ciencias Sociales y Administrativas
PITC Definitivo	Masculino	III	Ciencias Exactas e Ingenierías
PITC Definitivo	Masculino	III	Ciencias Exactas e Ingenierías
PITC Definitivo	Masculino	I	Ciencias Exactas e Ingenierías
PITC Definitivo	Masculino	No	Ciencias Exactas e Ingenierías
PITC Definitivo	Masculino	III	Ciencias Exactas e Ingenierías
PITC Definitiva/Jubilada	Femenino	No	Ciencias Exactas e Ingenierías

Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

Los participantes pertenecen a cuatro áreas del conocimiento conforme a la división por áreas en la UAEM: Educación y Humanidades, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Salud y el Comportamiento, y Ciencias Exactas e Ingenierías. En relación a la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), diez de los doce participantes pertenecen al nivel I, II III y Candidato. Se integró al grupo de participantes, tanto PITC definitivos y no definitivos, así como jubilados (un caso), lo que permitió identificar elementos heterogéneos en sus percepciones sobre las condiciones de precariedad laboral.

El artículo está dividido en cuatro secciones. En la primera, se exploraron algunos elementos sobre las condiciones de precariedad laboral en el ámbito universitario, desde el contexto del capitalismo académico; en la segunda, se mostró el contexto institucional actual desde donde se llevó a cabo el estudio; en la tercera parte, se compartieron los resultados de la investigación y, finalmente, se brindaron las consideraciones finales.

CONDICIONES DE PRECARIEDAD LABORAL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Desde hace un poco más de tres décadas, se identificó la expansión del capitalismo académico en la Educación Superior pública a nivel internacional (Slaughter & Leslie, 1997). Desde dicha teoría, se brindaron elementos que mostraron cómo las universidades públicas se vinculaban con el mercado y se documentó la influencia que ejercen “las políticas neoliberales y neoconservadoras en la inversión del gobierno en la educación superior y

que llevan a poner el énfasis en el papel económico de la educación y en la eficiencia de los costes” (Rhoades y Slaughter, 2010, p. 44). En su estudio, los autores también mostraron el cambio de estructura del empleo profesional en la Educación Superior, particularmente en las contrataciones de los tiempos completos (de manera permanente y dedicación exclusiva) a los tiempos parciales (sin ser permanentes) y el trabajo temporal, para Rhoades y Slaughter (2010) “lo que revela este cambio en la estructura del trabajo profesional, es un deterioro del papel tradicional del profesor”, en su análisis incluso advirtieron que “los profesores a tiempo completo no serán ya los artesanos que tenían el control de todo el proceso de producción. Serán, más bien, especialistas a destajo” (p.54).

En México, Suárez y Muñoz (2016) identificaron también que el trabajo académico en las universidades públicas, se integró a una lógica empresarial, a partir de un enfoque de evaluación global del desempeño, provocando que las prácticas académicas y de investigación se integren a prolongadas jornadas con el objetivo de posicionarse o mantener altos niveles en sus puestos, que permitirá mayor reconocimiento y estabilidad económica con base en becas y premios; de igual manera, destacaron que el uso de las tecnologías de información son un elemento importante en términos de economía porque “facilita que los académicos se lleven el trabajo a casa y lo hagan en todos lados y tiempos” (p.12); sería importante conocer cómo los académicos desarrollan su trabajo de investigación y docencia en el contexto actual que nos ha impuesto la pandemia, desde la virtualidad.

Suárez y Muñoz (2016) argumentaron que en general en América Latina, las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas han perdido su orientación en torno al compromiso social, porque la relación entre Estado-universidad forzó a los actores institucionales a insertarse a las lógicas de la globalización, bajo condiciones de rigor presupuestario, flexibilidad laboral y condiciones de precariedad laboral que promovieron no solo la competitividad y la excelencia, también la disminución de los derechos laborales del académico, entre ellos la temporalidad, las retribuciones económicas y los tipos de contratos flexibles (Suárez y Muñoz, 2016).

En ese mismo sentido, Tamez y Pérez (2009) afirmaron que los discursos de calidad y excelencia en la práctica académica, se emplearon a partir de sistemas y programas de evaluación como mecanismos para la asignación de recursos económicos a las diversas IES públicas mexicanas. Los autores identificaron un proceso de “despersonalización de la profesión académica como una de las formas en que se manifiesta la condición de precariedad laboral”, teniendo como resultado que “la actividad del docente se haya individualizado y fragmentado, por lo que los objetivos del quehacer docente son más difícilmente compartidos y defendidos colectivamente” (p.385), ese proceso integró la percepción del trabajo académico y las exigencias laborales, que constantemente se han vinculado a un sistema de competencias para la búsqueda del reconocimiento que repercute en las funciones sustanciales del trabajo académico y en las condiciones de precariedad laboral (Tamez & Pérez, 2009).

¿Cómo fue el proceso de despersonalización de la profesión académica y la conformación de un sistema de competencias para la búsqueda del reconocimiento? Según Mendoza (2002), las universidades públicas mexicanas han experimentado diversos procesos de transformación. En un primer periodo, que comprende de 1970 a 1985, la Educación Superior transitó por la etapa de expansión en la cual se manifestaron condiciones que afectaron la calidad misma de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas. El autor destacó principalmente tres dimensiones deterioradas en las instituciones en esas décadas: “el crecimiento acelerado con problemas de planeación y coordinación en las IES en todo el país, generando un desequilibrio social; la reducción del financiamiento, a partir de la disminución de la asignación del gasto público para los salarios del personal académico y otros puntos importantes de las IES; y la estructura y organización misma de las IES a través de las mermas en las funciones sustanciales de la universidad” (Mendoza, 2002, p. 81). Asimismo, el autor reconoció que, durante la década de 1980, el crecimiento de la Educación Superior se afectó por la crisis económica del país, la cual “no solo provocó la subordinación de las Instituciones de Educación Superior frente al Estado, al depender económicamente para su funcionamiento, también impactó en todas las esferas del contexto social de la población que originó la disminución del nivel de vida, marginación social y diversas tensiones laborales” (Mendoza, 2002, p.67).

Si bien desde la década de los ochenta se hizo visible la instauración de las políticas educativas neoliberales en la Educación Superior, fue a partir de 1990 que se concretaron en México como un modelo que logró posicionarse bajo un discurso y una agenda que buscó promover la calidad, la eficiencia, la productividad, la excelencia y la evaluación en las actividades académicas desde una visión empresarial (Guevara, 2010). El crecimiento del mercado global y la necesidad de incrementar la matrícula educativa, se expandió hasta 2006 para atender y responder a estas necesidades, ese acontecimiento generó políticas orientadas a la privatización y la reducción del gasto público federal para el financiamiento de las IES públicas (Guevara, 2010) –tal y como Rhoades y Slaughter (2010) lo identificaron en su estudio también–, acciones que repercutirían, años más tarde, en un efecto en cadena en varias universidades mexicanas, evidenciando las condiciones laborales adversas y de incertidumbre laboral que perciben los trabajadores universitarios mexicanos.

En el periodo del 2012 al 2018, el modelo de asignación presupuestal a las universidades públicas, se basó nuevamente en la búsqueda de la excelencia y la cobertura de la ES. En el caso de las Universidades Públicas Estatales (UPES), el financiamiento ordinario se caracterizó, por ser diferencial en base a las necesidades de cada institución y por las negociaciones que se hacían con los gestores en cada estado (Mendoza, 2017). Con el objetivo de aumentar los recursos públicos ordinarios, en las UPES se desarrollaron acciones que se basaron en impulsar la investigación a partir de la reorganización de su estructura y en el crecimiento de la infraestructura física con el objetivo de intentar atender una alta demanda (Mendoza, 2017).

En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), se reportó un crecimiento significativo de matrícula durante ese periodo, pero al mismo tiempo también se experimentaron recurrentes crisis económicas que, por ejemplo, hizo insostenible el pago de salarios a todo el personal universitario, el pago de deudas con proveedores, etc., todo lo anterior fue particularmente visible desde el 2016, acentuándose en el 2017 y estallando en crisis en el 2018, cuando los trabajadores universitarios sindicalizados no tuvieron más remedio que iniciar un movimiento de huelga para exigir el pago de sus salarios, y de sus prestaciones laborales en general, la situación de incertidumbre con respecto a los pagos de salarios continua hasta nuestros días, catorcena tras catorcena.

A nivel nacional, varias universidades estatales reportaron algunas inversiones que permitieron atender a las crecientes necesidades de docencia, investigación, difusión e incremento de la matrícula, sin contar con algún aumento en el subsidio ordinario, como fue el caso de la UAEM, al experimentar un crecimiento del 74%, mientras que el subsidio ordinario federal aumentó el 1 por ciento, causando un déficit financiero en la universidad que la llevó a la “quiebra” (El Sol De Cuernavaca, 2019). Esa situación no solo se vivió en la UAEM, otras universidades públicas también experimentaron los impactos de esa crisis financiera nacional, “uno de los principales problemas de financiamiento que aqueja a todas las universidades autónomas, sean federales o estatales, es la falta de certeza sobre el monto de los recursos con que operan cada año en el marco del Presupuesto de Egresos de la Federación y del Presupuesto de Egresos de su entidad federativa” (Mendoza, 2015, p. 256).

Algunas de las universidades públicas estatales en las que se ha experimentado esa situación son: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) (ANUIES, 2019), y en situación crítica se encuentran también la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Este momento de vulnerabilidad que se vive en las UAPES es reflejo de la insuficiencia e incertidumbre en el financiamiento que se ha venido arrastrando décadas anteriores. Un estudio en prospectiva que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) plantea para el año 2030, deja al descubierto que tanto la caída en los precios del petróleo y la volatilidad económica mundial, seguirán impactando de manera negativa para las UAPES en cuanto a las finanzas públicas, ya que habrá una fase prolongada de contracción del presupuesto destinado a la Educación Superior y, en específico, al desarrollo de las ciencias y las tecnologías.

En ese contexto, también permeó la llamada “Estafa maestra”. Ese reporte fue una investigación hecha por un grupo de periodistas mexicanos (Animal Político, 2017), sobre la supuesta participación de autoridades del gobierno federal, entre ellas la ex titular de la Secretaría de Desarrollo Social del entonces presidente de la república, en el periodo 2012-2018. En dicho reporte documentaron que se “utilizaron empresas fantasmas para desviar recursos millonarios” (Tourliere, 2017). Según la investigación de los periodistas, en ese desvío participaron varios gestores de universidades públicas, entre ellas mencionaron a la UAEM, y otras más que nombramos en el apartado anterior. El reporte de la “Estafa maestra” ha sido un tema muy discutido en diversas fuentes hemerográficas de circulación nacional y estatal; el debate más dinámico fue en los periódicos (véase, por ejemplo: Sánchez, 2019; Camacho, 2019; Rodríguez, 2019; Lavín, 2019; La Razón de México, 2019; Roldán, 2018; Juárez, 2019). En las notas publicadas, se argumentó (Roldán, 2018) que la autonomía de las universidades no debe eximir de la obligación a las autoridades de las universidades públicas para su “rendición de cuentas”. El debate y las acusaciones legales en contra de quien resulte responsable de dicho desvío millonario, siguen hasta la actualidad, eso puede observarse a través de la creación de una “Comisión especial para la investigación sobre la Estafa maestra” (Senado de la República, 2018) y la vinculación a proceso de la ex titular de la Secretaría de Desarrollo Social, el 13 de agosto del 2019 (Lastiri, 2019).

Con respecto a la asignación de fondos para los pagos de nómina y prestaciones, en el 2017 representaron un 73.2 por ciento del gasto total de las universidades; en los casos de las universidades de Morelos, Chiapas, Estado de México y Oaxaca, el pago de salarios representó más del subsidio ordinario, lo anterior orilló a los administrativos y gestores de las IES a recurrir a fondos extraordinarios y a los ingresos propios –siempre escasos– para saldar dichos compromisos (Ugalde, 2019), compromisos que no siempre fue posible cubrir, dado que los trabajadores universitarios, en los últimos años, se han quedado sin recibir –en el tiempo estipulado por los diferentes instrumentos legales– su salario y prestaciones por varios meses, lo anterior se percibe por los investigadores como una de las condiciones de precariedad laboral, tal y como lo podemos observar en los siguientes apartados.

LA UAEM: UN BOTÓN DE MUESTRA

La Universidad Autónoma de Estado de Morelos (UAEM) es relativamente joven, se creó en la década de los cincuenta, en una región fundamentalmente agrícola, exportadora de arroz y azúcar. Sus primeras décadas de vida, 1960-1970, fueron con el sostenimiento de una matrícula de jóvenes, principalmente de preparatoria y de licenciatura, con escasos profesores titulados que básicamente mantenían labores de docencia y gestión. Fue a finales de los setenta y en los ochenta cuando en la universidad se inauguraron los

primeros dos posgrados, la Maestría en Administración y la Maestría en Química Orgánica, ofertados por la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería (Barona, 2000). Más tarde, “en el ciclo escolar de 1982 a 1983, los estudios de posgrado en la UAEM representaban un 1.6% de la matrícula total” (Prawda y Flores, 2001), si bien era un porcentaje pequeño, la matrícula del posgrado de la UAEM ya tenía cierta representación a nivel nacional

Desde los noventa, ya se preveía que los estudios de posgrado debían “formar investigadores y preparar profesionales altamente calificados en los aspectos básicos inherentes a cada programa; con una capacidad innovadora en investigación, docencia y difusión de la cultura” (Montalvo, 1994, p. 205). Fue en la gestión del licenciado Manuel Montalvo Pérez, en 1990, cuando se creó la Dirección General de Investigación y Posgrado (DGIYP), la cual estuvo a cargo del maestro Gerardo Ávila García, “en donde se concretó el trabajo en planeación y desarrollo de la investigación y los estudios con posgrado en la UAEM” (Barona, 2000, p. 269).

En la administración del maestro Gerardo Ávila, rector interino en el periodo de 1995-2001 (y antes Director de Investigación y Posgrado, DGIYP), fue cuando se institucionalizó la investigación, aprovechando fuentes de financiamiento externo, así como de un impulso de nuevos proyectos científicos, de construcción de varios centros de investigación y de contratación de personal altamente calificado como profesores investigadores con doctorado y posdoctorado, tanto a nivel nacional como internacional (Izquierdo, 2006). Para 1997 ya existía una perspectiva clara para la conformación y desarrollo de grupos de investigación, algunas de las acciones que se emprendieron se centraron en dar impulso a programas de retención y repatriación de investigadores, del subprograma de Cátedras Patrimoniales de Excelencia, nivel I y II, y del programa Internacional de Jóvenes Doctores Españoles, así como de atracción de científicos a escala internacional, aprovechando también el drenaje de cerebros de otros países, para la formación de jóvenes investigadores a través de los posgrados en la universidad.

Fue precisamente en la década de los noventa, en el contexto de las políticas neoliberales de la Educación Superior en México, cuando se institucionalizó el trabajo de investigación científica en la UAEM. Ese fue uno de los elementos que permitió el crecimiento y desarrollo de la investigación y de la atracción (y posterior contratación) de investigadores tanto nacionales como extranjeros, integrando también mecanismos de regulación del trabajo académico que pusieron en marcha la maquinaria para alcanzar indicadores que demostraran el desempeño de “calidad y excelencia” de los trabajadores. Uno de los indicadores es precisamente el número de Profesores Investigadores de Tiempo Completo (PITC) que pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En el 2019, la universidad contaba con 479 PITC, de esos, 284 (22 candidatos, 169 en el nivel I, 62 en el nivel II y 28 en el III) participan en el SNI. Particularmente en la década del dos mil, se consolidó esa planta académica

de PITC, los cuales han sido los pilares en el sostenimiento tanto de esos indicadores como de otros, a los que están estrechamente vinculados, por ejemplo, el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). En ese mismo año, la universidad contaba con 47 posgrados en el Padrón, 1 de competencia internacional, 13 consolidados, 21 en desarrollo y 12 de reciente creación (Urquiza, 2018-2019).

Pero no todo fueron indicadores de “excelencia”, más tarde, la falta de subsidios ordinarios en la UAEM para cubrir los pagos de salario y prestaciones de 6 mil trabajadores académicos, investigadores, administrativos y técnicos, ocasionó que el 19 de septiembre del 2018, los integrantes del Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (SITUAUAE) estallaron un movimiento de huelga para exigir el pago de sus salarios y prestaciones, ante esos acontecimientos, el rector manifestó: “nos quedamos sin recursos. Jamás pensé que llegaríamos a este punto, porque los rectores de universidades con problemas financieros venimos realizando gestiones desde hace meses. Solicitamos un rescate de 19 mil millones de pesos” (Morelos, 2018, p.32). Posterior a las negociaciones entre las autoridades de la universidad, el SITUAUAE y el gobierno estatal generó el acuerdo para culminar con el movimiento de huelga después de 35 días (Brito, 2018), al obtener parte del recurso solicitado que les permitió enfrentar, de manera temporal, la crisis financiera de la universidad.

En ese contexto, a principios del 2019, diversas acciones se realizaron desde la administración central de la UAEM, algunas de esas acciones se orientaron a los cambios estructurales, ahorros y la aplicación de “planes de austeridad” concordantes con la política de la 4T, que redujeron un 47% el déficit histórico de la institución. El rector planteó a las autoridades del gobierno federal y estatal, la importancia de reconocer el costo por estudiante en la UAEM, el cual actualmente se encuentra por debajo de la media nacional que equivale a 60 mil pesos anuales por estudiante, mientras a la UAEM se le asigna un costo de 48 mil pesos anuales, situación que podría ayudar a “resolver la crisis financiera” (Morelos, 2019).

Cabe destacar que la génesis de la crisis financiera se inició desde décadas atrás, pero se hizo más visible a partir del 2016, cuando los trabajadores empezaron a vivir con incertidumbre porque recibían de manera tardía o a cuentagotas sus salarios y prestaciones, continuando en el 2017 con la misma situación de vulnerabilidad y viviendo la etapa más severa en el 2018, cuando ya no se pudo garantizar por meses el salario y prestaciones laborales a los trabajadores académicos y administrativos de la UAEM, y el sindicato tuvo que convocar a huelga. Lo anterior sigue repercutiendo en la vida de los investigadores y, en general, en la vida de todos los trabajadores tanto académicos como administrativos, porque el “rescate financiero” solicitado solo ha tenido medidas paliativas en el ámbito laboral universitario. En ese sentido, las condiciones de precariedad laboral, se vuelven más visibles, especialmente cuando se toca el punto de los salarios de los trabajadores, así lo hizo notar el siguiente investigador “puedo venir a trabajar con la escasa infraestructura,

así, con las condiciones mínimas, pero, ya que no me paguen por mi trabajo, eso es otra cosa, eso ya está completamente fuera de lo que puedo soportar, no yo, como decirte, es que no soy solo yo, está de por medio mi familia, mis hijos”.

LOS INVESTIGADORES ANTE LAS CONDICIONES DE PRECARIEDAD LABORAL: ACTIVANDO CAPACIDADES Y RECURSOS

Se podría pensar que los investigadores del estudio ya tienen su vida laboral resuelta, dado que todos fueron contratados como Profesores Investigadores de Tiempo Completo (PITC); no son profesores por horas, de tiempo parcial y, en principio, tampoco “profesores contingentes” (Rhoades y Slaughter, 2010, p. 53); aunque los investigadores entrevistados que todavía no son definitivos, consideraron cada vez más difícil e incierto acceder a ello, en su futuro. Y dado que diez de los doce participantes en el estudio, cuentan con la membresía del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se podría pensar también que tienen sus necesidades económicas resueltas, pues “además de su salario” también reciben mensualmente el monto que les corresponde, según su nivel, de parte del Sistema, es decir, pueden ser vistos como académicos “privilegiados”; aunque los investigadores cuestionan esos supuestos y aclararon que el monto que reciben por su pertenencia al SNI, no debería ser visto como un pago en ausencia de su salario universitario sino como una distinción a su trabajo de investigación:

Así estuvimos varios meses, sin que nos pagaran nuestros salarios, la cosa llegó hasta el punto de que incluso nos decían, “de qué se quejan, si ustedes tienen el SNI, son privilegiados” ¿Eso qué significa? ¿Me debo sentir feliz de que no me paguen mi salario porque tengo el SNI? A ver, cuando me contrataron en la universidad firmé un contrato, estaba estipulado un salario, nunca me dijeron que habría un *cambalache* de mi salario por el SNI, entiendo que el SNI es una distinción no un salario. Y, pues, ahora, la cosa va empeorando cada vez más, trabajamos ya de por sí en condiciones precarias y, ahora, debemos guardar silencio cuando no recibimos nuestro salario, porque ahí tenemos lo del SNI, entonces, lo del SNI se ha convertido en un *cambalache* salvavidas, cada vez que la universidad entra en crisis y no nos paguen nuestro salario, pues no importa, ahí está el SNI ¿no? ¿Y quienes no lo tienen?

Si bien los investigadores participantes en el estudio tienen una plaza de PITC y prácticamente la mayoría son miembros del SNI, las condiciones de precariedad laboral que experimentan en su día a día y que, desde sus relatos, se recrudecieron en la última década, tienen que ver particularmente con dos percepciones ancladas en la precarización del trabajo académico: “la incertidumbre y la vulnerabilidad” (Morgan

& Wood, 2017). Ambas son percibidas por los investigadores en su vida laboral y le generó una especie de crisis en su identidad profesional, esa crisis la identificamos particularmente en su sentido de pertenencia a la profesión académica: los investigadores se cuestionaron, si tomaron la decisión correcta al dedicarse a la vida universitaria, si tiene sentido seguir formando a jóvenes investigadores y si vale la pena continuar trabajando en la investigación:

¿Vamos a poder seguir formando estudiantes o no? ¿Vamos a poder seguir haciendo investigación o no?, ese es el punto fundamental de la preocupación en cuanto a presupuesto.

¿Cómo yo puedo decirle a mi estudiante “dedícate a ser profesor, estudia para ser un investigador”? ¿Cómo le puedo decir eso?, si ahorita ya estoy viendo que eso puede ser un camino equivocado, si ni siquiera se puede tener una vida digna, un salario en el que yo diga “hice bien en dedicarme a la investigación”.

Ante esa crisis, identificamos que los investigadores respondieron de dos maneras: a través de la “capacidad de construir” y de la “resistencia a la destrucción”. Ambas fueron respuestas o capacidades resilientes que accionaron ante las adversidades que experimentaron en su vida académica desde contextos laborales precarios, como por ejemplo: falta de una solución permanente y sostenible de parte de las autoridades gubernamentales, a la crisis económica que se vive en las universidades públicas estatales, tal y como veremos a continuación en sus diferentes relatos.

CAPACIDAD DE CONSTRUIR

La capacidad de construir mecanismos para el afrontamiento en condiciones de precariedad laboral, se relacionó de tres maneras. En el primero, los académicos generaron mecanismos para ajustar y reestructurar las prácticas académicas (principalmente en la docencia y la investigación), a pesar de la crisis financiera en la UAEM:

En las clases, afectó en el sentido que si bien yo tenía un programa, lo tuve que ajustar y lo tuve que ajustar también para darle a los *chavos* los contenidos mínimos, no todo lo que yo quería dar en el semestre pero sí los contenidos mínimos y mucho más rápido, tuve que venir días que no me tocaban, yo acordé con los *chavos* para venir, generalmente tenía clases cuatro horas en un día a la semana, tenía clases un día a la semana y, entonces, tuve que ir dos y, además, como tenían clase otros días, el día que les quedaba libre eran los viernes en la tarde, entonces, los viernes en las tardes tuve que dar clase también para poder compensar.

El segundo mecanismo tuvo que ver con la generación y fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los académicos. Asimismo, el uso de recursos individual y grupal que les permitieron enfrentar los obstáculos en sus espacios de investigación y docencia:

Trabajando, reuniéndome con compañeros con los que tengo afinidad de intereses académicos y haciendo *grupito* y apoyándonos, trabajando y colaborando, porque finalmente no hay de otra.

Lo que traté de hacer fue un pequeño oasis aquí en mi laboratorio, hacer todo lo posible para que mis estudiantes tengan condiciones adecuadas, es decir académicamente de alto nivel y que tengan oportunidades de irse al extranjero a realizar una estancia en universidades de prestigio, con colegas que tengo.

Para afrontar los efectos de la precariedad laboral en la dimensión personal y familiar, algunos de los académicos, en su mayoría mujeres, buscaron y construyeron espacios para la atención de su salud física y psicológica, ese fue el tercer mecanismo:

Lo que yo he estado haciendo en los últimos meses es, uno, atender la salud, darle un espacio, no desatenderla, hacer revisiones médicas e inversiones en la salud; la otra es, por ejemplo, regresé a un espacio terapéutico, creo que es importante y uno de los temas es, cómo logro administrar mejor mi vida personal con mi vida laboral y, por el otro lado, yo creo que es todos los días, llenándote la cabeza, es decir uno debe tener espacios personales, de descanso, de recreación, los fines de semana evitar trabajar, ¿no?, autorregularse en términos reales y concretos.

La atención a la salud psicológica de los profesores, se ha centrado en gestionar sus espacios y tiempos más allá de su trabajo académico, también ponen atención en el cuidado de sí mismos. La construcción de esa capacidad resiliente, les ha permitido a los profesores reestructurar sus prácticas académicas, intentando equilibrar su vida familiar y laboral. La valorización de sus experiencias, en espacios terapéuticos y fuera de ellos, permitió que las y los participantes analicen sus expectativas a largo plazo con respecto a su relación contractual en la universidad, para hacer un balance entre los aspectos negativos de sus experiencias de precariedad laboral y aquello que les satisface y pueda dar sentido y valor a su práctica profesional y a su vida. En ese sentido, advertimos la necesidad de indagar en próximos estudios sobre la cuestión de las emociones y las condiciones de precariedad laboral de los investigadores.

Por otro lado, planteamos que las causas de la precariedad laboral, que son básicamente de tipo estructural, han alcanzado incluso a los investigadores con membresía y sin membresía en el SNI. Por ejemplo, la pandemia por COVID 19 que se desencadenó

en nuestro país a principios del año 2020 ha generado una crisis económica y laboral, sin dejar de lado los efectos de la llamada: “austeridad republicana”, de la actual administración federal. Para muestra un botón: reducción del presupuesto a las universidades públicas, reducción del presupuesto a los centros públicos de investigación; cambios al reglamento del SNI a través de la llamada “refundación del SNI”. Con relación a este último punto, solo recordar que, desde su origen, el apoyo económico que han recibido quienes son integrantes del SNI ha tenido limitaciones estructurales al momento de ponerlo en práctica. En ese sentido, coincidimos con Pradilla (2012) en que el carácter selectivo, por lo general excesivamente cuantitativo y productivista, ha excluido a una parte mayoritaria del profesorado universitario, que sigue sobreviviendo con el deprimido salario básico. “La limitación fundamental radica en el hecho de que el estímulo económico no forma parte del salario integral del trabajador universitario, por lo cual no tiene ninguna incidencia sobre el conjunto de prestaciones sociales legales vigentes en México: aguinaldo, primas vacacionales y, sobre todo, la jubilación (Pradilla, 2012, p.23).

RESISTENCIA A LA DESTRUCCIÓN

Las formas en que los académicos han generado capacidades de protección ante el contexto que viven de precariedad laboral, ha sido a través de la puesta en marcha de mecanismos que tienen que ver fundamentalmente con la supervivencia económica. Algunos se protegen invirtiendo sus propios recursos económicos y otros utilizando el ahorro, cuando eso es posible:

Se ha reducido muchísimo la posibilidad de bajar recursos de otros lados, pareciera ser que solamente está muy concentrado en ciertos grupos o en ciertas situaciones, entonces ¿Qué hago?, ¡Invierto!, invierto de mis propios recursos personales para la compra de materiales, hasta para viáticos, hasta para contratar, con un pequeño salario, a gente que me apoye, ¿no?, porque si no, todo esto es inviable, no puedo parar en términos de que los proyectos me importan mucho y quiero sacarlos, pero entonces acabo invirtiendo de mi propio dinero, lo poco que tengo, lo invierto para poder realizar esas actividades y no parar, eso es lo que hago.

Lo que queda es ahorrar, podemos ahorrar poco, podemos ahorrar mucho, algunos pueden ahorrar bastante, pero otros no podemos ahorrar nada, pero lo que he visto es que esa es la estrategia principal, cuando nos llegan a pagar, vamos guardando un poco, no se lo acaba uno, para que después cuando hayan estos problemas de falta de pagos, de salarios y de prestaciones, que ya son recurrentes desde hace varios años, pues pueda uno sobrevivir por un rato y, luego, otra vez, a hacer lo mismo, y así ha sido nuestra vida en esta universidad, desde hace varios años.

Otra manera en la que los investigadores intentan protegerse de la “incertidumbre económica”, pero que al final resulta ser un “desequilibrio” que repercute en sus familias, tiene que ver con la solicitud de préstamos, incluidos los bancos, para tener la posibilidad de intentar estabilizar su situación económica:

Todos estos años he vivido esta incertidumbre económica en la universidad y lo que he hecho es endrogarme, pido préstamos al banco, a la familia, a mis amigos, y después está la *bronca* de que hay que devolver el dinero; entonces, todo es un desequilibrio, entramos en un desequilibrio y eso me afecta mucho a mí, a mi familia, porque eso tiene secuela, no es que las cosas vuelvan a la normalidad. Hay un desequilibrio en tu estilo de vida, hay una ruptura en lo que antes solías hacer y ahora ya no puedes porque no tienes dinero, hubo que hacer cambios en la familia, hasta de organizarnos para esas situaciones, hay que pedir préstamos, digo, los amigos y la familia no te cobran intereses, pero el banco, sí. Entonces, todo eso después tiene consecuencias y hay una secuela porque apenas acabas de pagar un préstamo y ya viene el otro, y el otro, no se termina, ya debes aquí, ya debes allá, y te preguntas: “¿cuándo me van a pagar, hasta cuándo?”, es una incertidumbre permanente. Y cuando por fin te pagan, ya estás pensando “debo esto y debo esto otro”, es una sensación terrible porque no tienes certeza de qué va a pasar el día de mañana, “me pagan, no me pagan”, por eso te digo, una situación otra vez así, creo que seriamente voy a pensar en otra opción laboral.

Finalmente, se identificó también que para protegerse, los investigadores intentan ciertas acciones individuales para tratar de solucionar la situación en la que viven; en los relatos de los investigadores se puede apreciar también una cierta actividad grupal y semi organizada pero que no se logra concretar de manera efectiva en los espacios de investigación y docencia, desde donde se adscriben, lo anterior delega la acción al plano individual y merma las estrategias colectivas que podrían ser más efectivas y solidarias en el largo plazo:

Esperamos, nos quejamos, nos vamos a rectoría y nos ponemos entre todos a pedir solución. En algún momento hemos ido a reclamar a la rectoría de, cómo es posible que suceda este tipo de cosas, a veces hemos escrito cartas que se le envían al rector o a las autoridades correspondientes para que traten de resolver el problema, pero aparte de eso, uno no tiene mucho para donde hacerse.

Respiro y trato de leer la situación y trato de ver en qué sí puedo aportar y en que sí puedo abonar y, en algunos casos, por supuesto que tomo partida en términos de lo que yo creo que es correcto, ¿no?, y de lo que aporta a la universidad y lo que aporta

a mi trabajo [...]; también, por el otro lado, digo, “el conflicto o la situación que lo está provocando me rebasa y tampoco puedo hacer mucho para cambiarlo” entonces, es una situación que consideras que puedes cambiarlo, negociarlo y discutirlo y, después, te das cuenta que eso no es posible y que las cosas no van a cambiar entonces, después empiezas a desarrollar estrategias para aliviar el día al día, respiras y te dedicas a trabajar, cuando no puedo cambiarlo, me dedico a trabajar de tiempo completo y digo “¡Mejor me dedico a sacar mis proyectos!”.

La resistencia a la destrucción, a través de las capacidades de protección, ha sido una forma de resiliencia que la mayoría de los académicos manifestaron y pusieron en práctica, pero fueron los propios académicos quienes reconocieron que esas acciones son de corto alcance, es decir, no pueden ser una solución a una crisis económica permanente. Las experiencias de precarización laboral de los académicos, desde luego tienen que ver con la incertidumbre tanto en la cuestión salarial como en la permanencia laboral en la institución, pero también están relacionadas con la degradación de sus condiciones laborales a través de los años. En dichas experiencias, los académicos mostraron percepciones de incertidumbre y vulnerabilidad en el ámbito laboral, que lejos de resolverse, se agrava.

Cabe recalcar que las condiciones de precariedad laboral de los académicos no es resultado solamente de una fase económica coyuntural de un sexenio, es resultado de toda una lógica que desde los años ochenta se venía maquinando a través de lo que Lloyd, (2018) llama el *New Public Management* o Nueva Gestión Pública cuyo enfoque va de la mano con las llamadas “políticas económicas de corte neoliberal”, una tendencia en la administración pública que se caracteriza por un nuevo énfasis en la rendición de cuentas, en los esquemas de evaluación —el llamado “Estado evaluador”— y en la racionalización (y recorte) del gasto público. Si a lo anterior, le agregamos que el país enfrenta un problema de bajo crecimiento económico y que eso probablemente repercuta en que los investigadores pueden perder el estímulo económico del SNI, significará un duro golpe para la calidad de vida de los investigadores ya que su impacto se verá reflejado en múltiples circunstancias traumáticas de la vida cotidiana y social (enfermedad, discapacidad, caída de la productividad, etc).

CONSIDERACIONES FINALES

En el estudio, se mostraron las percepciones de los investigadores sobre sus condiciones de precariedad laboral en la Universidad de Morelos. En los relatos de los participantes, se identificó que dichas condiciones están relacionadas con las políticas y mecanismos de regulación en el ámbito laboral, desde un contexto de crisis financiera nacional en las universidades, lo que provocó en ellos una especie de crisis en su identidad profesional, al grado de cuestionarse si tiene sentido continuar su trabajo en la investigación y docencia.

Las maneras de hacer frente a esa crisis identitaria fueron a través de capacidades resilientes (capacidad de construir y resistencia a la destrucción). Las cuales les han permitido gestionar dichas tensiones, pero sin llegar a resolverlas, ya que, para ello, no solo se requiere de la participación proactiva de los investigadores, sino de acciones concretas que tienen que ver con la implementación de políticas públicas ejecutadas desde el gobierno federal, estatal y municipal que coadyuven a la solución y mejoramiento de las condiciones laborales de los trabajadores en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas.

Encontramos que la valoración subjetiva de la precariedad laboral en los investigadores, tuvo que ver con la condición de ser precario o como una experiencia del actuar o estar en un espacio de investigación y docencia precario, y ésta se articula con la incertidumbre y la vulnerabilidad que las condiciones laborales han representado en sus dimensiones personales, familiares y laborales, con la sensación de limitación en el desarrollo profesional que modifican las formas en la que los investigadores perciben su práctica académica, en dos vías simultáneamente: con la naturalización de las condiciones laborales precarias, y con la empatía con los otros, al reconocer también la vulnerabilidad que experimentan todos los trabajadores, pero sin llegar a concretarse en acciones colectivas efectivas. Identificamos que la identidad del investigador, se ha resignificado a través de los sistemas de evaluación y compensación por la productividad científica y la constante demanda de la “excelencia” y los indicadores de “calidad” que se exige en las IES, hasta el punto que los académicos se cuestionan “¿Qué sentido tiene entonces ser profesor?”.

No en vano las capacidades de protección puestas en práctica por los investigadores ha sido una clara respuesta ante los efectos del llamado capitalismo académico, que agudiza y agrava sus condiciones materiales de existencia. Por ejemplo, las políticas de evaluación y acreditación impuestas desde la lógica de la *Nueva Gestión Pública* ha generado un conjunto de cambios en los esquemas de organización de las universidades en las diferentes formas en como se gestionan los recursos económicos, en cómo se asignan y multiplican las funciones del trabajo académico. En tales circunstancias, emerge un nuevo tipo de investigador que en su momento Acosta (2006) lo nombró como “académico integral”, un nuevo sujeto académico que se vendrá a desempeñar bajo un sistema de premios, control, vigilancia y castigo. Pero lo mas grave es que este académico “multiusos”, es producto del capitalismo académico que se ha instaurado en las UPES en el que sobresale la cultura de la competencia y la ganancia, y que a final de cuentas se sigue ejerciendo un conjunto de presiones hacia los académicos para entregar productos científicos, tecnológicos, que después deberán tributar en el mercado en forma de patentes en el menor tiempo posible. El que sean orillados a entrar en competencia por recursos económicos bajo diferentes modalidades, el que sigan sometidos a evaluaciones constantes para medir la productividad científica entre otros aspectos, nos hace reflexionar sobre los impactos que en un futuro tendrán dichas condiciones materiales de existencia en las propias subjetividades y en las prácticas científicas de los investigadores.

Finalmente, podemos afirmar que las situaciones de vulnerabilidad social a la que se enfrentan y enfrentarán los investigadores mexicanos en los próximos años tendrán secuelas en términos, por ejemplo, de las condiciones salariales que para Ocampo-Gómez, *et al.*, (2018), significan tres asuntos importantes de resaltar. Primero, que no se crean derechos sobre los incentivos, sino que son concesiones sujetas a renovación que, de no cumplir con los requisitos estipulados para cada uno, se justifica removerlos. Segundo, los sobresueldos son para personal en activo, por lo que preocupa lo que sucede con los jubilados que se retiran con sueldos de bajo poder adquisitivo y, finalmente, gozar del sobresueldo oculta, al menos temporalmente, la precariedad del sueldo base, creando una ilusión de suficiencia.

REFERENCIAS

- Acevedo, V. & Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, vol. 1, núm. 5, pp. 21-35.
- Acosta, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXV (3), No. 139, pp. 81-92.
- Acosta, A. & Buendía, A. (2019). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. *Las ciencias sociales y agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las ciencias sociales*, vol. 3, COMECSO, pp. 591-608.
- Animal Político (2017). La Estafa Maestra. Graduados en desaparecer dinero público. *Animal Político, Mexicanos contra la corrupción y la impunidad*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/estafa-maestra/>
- ANUIES (2019). Pasivo acumulado de nueve universidades en crisis asciende a 11 mil mdp. *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de http://www.anui.es.mx/noticias_ies/pasivo-acumulado-de-nueve-universidades-en-crisis-asciende-a-11-mil
- Arce, O. (2016). Cátedras CONACYT: ¿Precariedad laboral o nuevas formas de contratación?. Tesis de Maestría, El Colegio de la Frontera Norte.
- Ávila, G. (1997). Informe de trabajo. Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Ávila, L. (2017). *Condiciones de trabajo, riesgo y salud*. Bogotá: AREANDINA. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Badilla, H. (1999). Para comprender el concepto de Resiliencia. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, núm. 9, pp. 22-29.
- Barona, C. (2000). Los Espacios de Investigación y Docencia en el Desarrollo de la Universidad Mexicana Contemporánea. Tesis de Doctorado. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Basail, A. (2020). *Academias asediadas: convicciones y conveniencias ante la precarización*. Buenos Aires: CLACSO.
- Brito, J. (2018) La UAEM levanta huelga tras depósito del gobierno por 60 mdp. *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/556859/la-uaem-levanta-huelga-tras-deposito-del-gobierno-por-60-mdp>

- Camacho, F. (2019). En la *estafa maestra*, 3 de las universidades en paro para exigir más recursos. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2019/10/11/politica/012n2pol>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, vol. 30, núm.107, pp. 409-426.
- De Padua, A. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, vol. 28, núm. 101, pp. 1503-1523.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- El Sol de Cuernavaca. (2019). UAEM en crisis financiera: Urquiza. *El Sol de Cuernavaca*. Recuperado de <https://www.elsoldecuernavaca.com.mx/local/uaem-en-crisis-financiera-urquiza-3971243.html>
- García de Fanelli, A. & M. Moguillansky. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 47, núm. 22, pp.
- Gonçalves, M. (2018). Educação, vida precária e capacitação. *Educação & Sociedade*, vol. 39, núm. 144, pp. 584-599.
- Guadarrama, O. R., Hualde, A. A. & López, E. S. (2014). *La precariedad laboral en México. Dimensiones, dinámicas y significados*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Guevara, I. (2010). Crisis financiera y replanteamiento del financiamiento de la educación pública superior en México. *Economía Informa*, núm. 362, pp. 59-70.
- Ibarra, E. (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico. *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, pp. 41-59.
- Ibarra, C. & Rondero, N. (2008). "Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos". En Bertussi, G & González, G. (coords.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva* (pp. 569-601). México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa/H. Congreso de la Unión.
- Izquierdo, I. (2006). La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM. *Revista de la Educación Superior*, vol. 35, núm.140, pp. 7-28.
- Izquierdo, I. & Atristan, M. (2019). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: tensiones y estrategias identitarias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 10, núm.18, pp. 127-142.
- Juárez, M. (2019). La UAEM, la Estafa Maestra y Alejandro Vera; piden no condenar a la universidad de Morelos. *La Crónica de Morelos*. Recuperado de <https://www.guillermocinta.com/noticias-morelos/la-uaem-la-estafa-maestra-y-alejandro-vera-piden-no-condenar-a-la-universidad-de-morelos/>
- La Razón de México (2019). Recibieron 4 universidades 306 mdp de Estafa Maestra y piden más dinero. *La Razón de México*. Recuperado de <https://www.razon.com.mx/mexico/recibieron-4-universidades-306-mdp-por-estafa-maestra-y-ahora-piden-mas-dinero/>
- Lastiri, D. (2019). Juez pone foco en Peña y Meade por "Estafa maestra". *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/juez-pone-foco-en-pena-y-meade-por-estafa-maestra>
- Lavín, T. (2019). Vivencias ciudadanas: La Estafa Maestra y la UAEM. *Diario de Morelos*. Recuperado de <https://www.diariodemorelos.com/noticias/vivencias-ciudadanas-la-estafa-maestra-y-la-uaem>
- Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: Entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 1-31.

- Mena, R. (2020). Treinta años de Internet universitario. Tecnologías para la sostenibilidad o la precarización académica. En Basil, A. (Ed.) *Academias asediadas: convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 135-167). Buenos Aires: CLACSO; Tuxtla Gutiérrez: CESMECA-UNICACH.
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad UNAM.
- Mendoza, J. (2015). Limitaciones de la autonomía financiera de las universidades públicas. En Bárzana, G.E., Martuscelli, Q. J. & Morales, R. M. (Coord.), *La autonomía universitaria en México* (pp. 245-268). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendoza, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión? *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp.119-140.
- Montalvo, A. (1994). *Evolución Histórica*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Morelos, R. (2018). La UAEM está quebrada; en breve le seguirían nueve universidades más. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2018/09/06/estados/032n1est>
- Morelos, R. (2019). Descarta SEP rescate financiero de universidades públicas estatales. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2019/07/27/descarta-sep-rescate-financiero-de-universidades-publicas-estatales-651.html>
- Morgan, G. & Wood, J. (2017). The 'academic career' in the era of flexploitation. En Armano, E., Bove, A., & Murgia, A. (Eds), *Mapping Precariousness, Labour Insecurity and Uncertain Livelihoods* (pp. 82-97). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ocampo-Gómez, Elizabeth, Silvia Jiménez-García & Lilia Palacios-Ramírez (2020). "El investigador fragmentado: conflictos y tensiones derivados de la diversificación de su carga laboral", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. XI, núm. 27, pp. 41-56.
- OIT. (2011). *Políticas y regulaciones para luchar contra el empleo precario*. Suiza: International Labour Office.
- Orejuela, G. & Ramírez, Á. (2011). Aproximación cualitativa al estudio de la subjetividad laboral en profesionales colombianos. *Pensamiento Psicológico*, vol. 9, núm. 16, pp. 125-144.
- Pradilla, E. (2012). El Sistema Nacional de Investigadores y las condiciones de vida de los investigadores. En Vega, S. (Coord.). *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y Perspectivas de la ciencia en México* (pp.21-26). México: UAM.
- Prawda J. & Flores, G. (2001). México educativo revisitado. *Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*, México: Océano.
- Pujadas, M. (1992). *El Método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Ramos, M. E., Sieglín, V., & Zúñiga, M. (2013). La intransparente transparencia. La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México. *Perfiles educativos*, vol. 35, núm. 141, pp. 26-45.
- Reis, B. & Cecílio, S. (2014). Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. *Trabalho & Educação*, vol. 23, núm. 2, pp. 109-128.
- Restrepo, F. & López, A. (2013). Percepciones del entorno laboral de los profesores universitarios en un contexto de reorganización flexible del trabajo. *Cuadernos de Administración*, vol. 49, núm. 29, pp.55-63.
- Rhoades, G. & Slaughter, S. (2010). Capitalismo académico en la nueva economía. Retos y decisiones. *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, núm. 33, pp.43-59.

- Rodríguez, I. (2019). Hasta instituciones como el INEA participaron en la llamada *estafa maestra*. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2019/08/15/politica/007n1pol>
- Roldán, N. (2018). Universidades involucradas con La Estafa Maestra buscan rescate financiero; Legislativo buscará transparencia. *Animal Político*. Recuperado de <https://vanguardia.com.mx/articulo/universidades-involucradas-con-la-estafa-maestra-ahora-buscan-rescate-financiero>
- Sánchez, J. (2019). Tras estafa maestra, 20 universidades rendirán cuentas claras. *El Sol de México*. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/tras-estafa-maestra-20-universidades-rendiran-cuentas-claras-4192197.html>
- Senado de la República (2018). Comisión especial para la investigación sobre la “Estafa maestra”. *Senado de la República Gaceta: LXIV/1PPO-7/83367*. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/83367
- Sidorova, K. (2007). Ser docente: entre prestigio y precariedad, condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una Escuela de Educación Superior Privada. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE11782>
- Sieglin, V., & Acosta, R. (Eds.). (2014). *Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia*. CLAVE Editorial.
- Sisto, V. (2005). *Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gestación de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Suárez, H. & Muñoz, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 180, pp. 1-22.
- Tamez, S. G., & Pérez, J. F. D. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educação & Sociedade*, vol. 30, núm. 107, pp. 373-87.
- Tourliere, M. (2017). Sedesol: Los mil 787 mdp desaparecidos en las gestiones de Rosario Robles y José Antonio Meade. *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/475193/sedesol-los-mil-787-mdp-desaparecidos-en-las-gestiones-rosario-robles-jose-antonio-meade>
- Ugalde, L. (2019). Crisis financiera de las universidades públicas estatales. *El Financiero*. Recuperado de <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/luis-carlos-ugalde/crisis-financiera-de-las-universidades-publicas-estatales>
- Urquiza, G. (2018-2019). *2do Informe de actividades*, Rector, UAEM: Morelos.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos Metodológicos no. 32, Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid.
- Vilas, A., De Sousa, A., Faria, D., & Morin, E. (2018). Indicadores de qualidade de vida no trabalho de docentes de instituições federais de ensino superior das regiões sudeste, centro-oeste e Distrito Federal. *Brazilian Applied Science Review*, vol. 2, núm. 1, pp. 19-51.

ARTÍCULO

La desigualdad como norma: los capitales tecnológicos de estudiantes universitarios

Inequality as a norm: The technological capitals of university students

MITZI DANAE MORALES MONTES, NÉSTOR DANIEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma

Recibido el 26 de mayo 2022; Aprobado el 25 de noviembre del 2022

RESUMEN

Esta investigación se centra en analizar las experiencias de un grupo de estudiantes en el proceso de configuración de su capital tecnológico durante su paso por la universidad. A partir de grupos focales donde participaron 23 estudiantes, se proponen tres tipos distintos de construcción de capital tecnológico entre el estudiantado que ilustran las singularidades cualitativas en el proceso de acumulación. Se observa que las condiciones actuales de la universidad pública contribuyen a la configuración inequitativa de dicho capital en el estudiantado y reproducen la desigualdad existente en campos distintos al educativo.

PALABRAS CLAVE

Capital tecnológico; Desigualdad; Habilidades digitales; Universidad mexicana; Estudiantes universitarios

ABSTRACT

This research focuses on analyzing the experiences of a group of students in the process of constructing their technological capital during

their university education. We conducted focus groups where 23 students participated. We proposed three different types of construction of technological capital among the student analyzed, with the purpose of illustrating the qualitative singularities in their process of accumulation of said capital. It is observed that the current conditions of the public university contribute to the inequitable configuration of technological capital among students and reproduce the existing inequality in other fields than educational.

KEYWORDS Technological capital; Inequality; Digital skills; Mexican university; University students

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en las experiencias de configuración del capital tecnológico (CT) del estudiantado universitario. Con base en la idea de que la carrera escolar es un proceso de inversión y reinversión de recursos a largo plazo, buscamos comprender, desde una perspectiva cualitativa, cómo el estudiantado construye su CT durante su formación universitaria, así como identificar los elementos que influyen en la configuración de dicho capital de forma inequitativa. Partimos del supuesto de que dicha inequidad está estrechamente vinculada a la capacidad diferenciada de cada individuo para invertir y acumular diversos tipos de capital según su origen social.

Argumentamos que es necesario analizar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el espacio escolar como un fenómeno sociotécnico en el cual se observa que la acumulación de CT del estudiantado se ve reflejada en las prácticas cotidianas que implican el uso de dichas tecnologías; ya que la diferencia de capitales dispone a cada estudiante a utilizar las TIC y desarrollar habilidades digitales de manera distinta.

Nuestro propósito es contribuir a la explicación del por qué en la universidad pública -un espacio social en el que se pretende ofrecer condiciones equitativas para el aprendizaje entre la comunidad estudiantil-, persiste la construcción de CT de manera heterogénea y desigual. Asimismo, analizamos el fenómeno desde una perspectiva cualitativa centrada en las experiencias estudiantiles para complementar el conocimiento existente sobre algunos indicadores útiles para estimar el volumen del capital tecnológico.

Para abordar el problema planteado, centramos la atención en las condiciones materiales de acceso a las TIC y en las habilidades digitales tanto en el ingreso como en el egreso de la universidad de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El documento se estructura en cinco secciones. Primero, se presenta la propuesta teórica de la que parte esta investigación. Después, se muestra el contexto del estudio de caso así como la estrategia metodológica. En la tercera sección se exponen los hallazgos de este estudio. En la cuarta discutimos los datos obtenidos de las experiencias estudiantiles y, finalmente, anotamos algunas conclusiones como agenda pendiente.

DESIGUALDAD DIGITAL Y CAPITAL TECNOLÓGICO

El análisis de la desigualdad digital implica miradas multifactoriales en distintas escalas, las cuales pueden estudiar tanto las condiciones infraestructurales para cerrar la brecha digital o bien identificar subjetivamente los motivos para utilizar las TIC. Para el contexto mexicano, pueden encontrarse estudios que van desde reconceptualizar el término y proponer estrategias metodológicas con perspectivas multidisciplinarias (Gómez, Alvarado, Martínez y Díaz de León, 2018); indagaciones sobre los perfiles de uso a partir de la distribución territorial (Toudert, 2018); las características sociodemográficas y determinantes para el uso de internet en zonas rurales (Martínez-Domínguez y Mora-Rivera, 2020); balances nacionales de la brecha digital nacional (Tello-Leal, 2014) y su contraste con otros países (Arellano, 2020); o bien las reformas legales para cerrar la brecha digital en México durante sexenios anteriores, observando el esfuerzo gubernamental para colocar la infraestructura física, pero con una materia pendiente en términos de habilidades digitales (Mecinas, 2016).

Con respecto a la relación entre brecha digital, universidad y estudiantes para el contexto nacional pueden encontrarse estudios que observan tanto los factores asociados a la disponibilidad de acceso y hábitos de uso de las TIC por parte de estudiantes en la Universidad Nacional Autónoma de México (Herrera-Batista, 2009; López, 2009); impacto y avance de la incorporación de habilidades digitales en estudiantes de medicina en la Universidad de Guadalajara (López, 2007); y, con enfoques mixtos, también se ha indagado cómo en contextos previos de marginación, la comunidad universitaria de origen indígena se apropia de la tecnología, donde el acceso a la educación superior es un factor decisivo para el desarrollo de las habilidades informacionales y, así, acortar las brechas (Gómez, 2019).

Si bien los estudios anteriormente señalados tienen como punto en común que la desigualdad digital es un problema multidimensional, destaca que los enfoques de estos estudios, al intentar medir los grados de acceso y conectividad soslayan la experiencia cotidiana de los estudiantes durante la construcción y acumulación de CT durante su trayectoria escolar, así como de aprehensión y apropiación de las tecnologías. Nuestro propósito es contribuir a la comprensión de dichos procesos.

El concepto central de esta investigación es el de capital tecnológico (CT) cuyo origen teórico está en la idea de capital de Pierre Bourdieu (2001), quien menciona que el “mundo

social es historia acumulada” (p. 131). Pero este mundo ni es uniforme ni es homogéneo. Y en la sociedad contemporánea, producto de la diferenciación, la estratificación y la exclusión, se observa una constante reproducción de la desigualdad (Castón, 1996). Para Bourdieu (2001) el capital es “[...] trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o <<incorporada>>.” (p. 131), el cual requiere de tiempo de inversión para su incorporación y aprehensión por parte de los agentes. Se adquiere, en primera instancia, en el contexto familiar y se configura en dimensiones materiales y simbólicas, pero tiene la capacidad de transformarse y transferirse productivamente de un campo a otro, lo que se denomina convertibilidad (Bourdieu, 2001).

El capital en sí mismo es una relación social de acumulación y transferencia en mercados específicos, por lo que Bourdieu identifica principalmente cuatro formas de capital que los individuos acumulan, transfieren y convierten de acuerdo con su posición en el campo: a) el capital económico (asociado con los recursos económicos y de propiedad); b) el capital cultural (vinculado a las capacidades intelectuales); c) el capital social (red de relaciones que permiten al individuo desplazarse en el campo social); y, d) el capital simbólico (nivel de reconocimiento del agente dentro del campo) (Calderón, 2021; Ragnedda y Ruiu, 2020).

Para el análisis del fenómeno educativo Bourdieu (1987) presta mayor atención al capital cultural, con el que intentó explicar las condiciones desiguales del desempeño escolar. Éste puede desagregarse en el plano corporal, material e institucional, pero siempre en interrelación, lo cual ayuda a articular la conexión entre individuo y estructura, en función del espacio social en el que los estudiantes se desplacen. En consecuencia, el capital cultural se presenta en tres estados. El primero es el estado incorporado, asociado a la aprehensión de habilidades, prácticas y esquemas de pensamiento que conforman al *habitus*. El segundo es el estado objetivado, que alude a bienes materiales con capacidad de transferirse en la medida de su apropiación y su uso específico dentro del campo. El tercero es el estado institucionalizado, que consiste en acreditaciones y credenciales que brindan los sistemas educativos formales (Bourdieu, 1987).

En la revisión de literatura identificamos tres conceptos coherentes con el acceso y la apropiación de TIC que se adhieren a la propuesta bourdiesiana: el capital tecnológico (CT), el capital digital (CD) y el capital tecnológico escolar (CTE).

Respecto al capital tecnológico, Carlson y Issacs (2018) analizan la forma en que los empresarios sudáfricanos del sector turístico configuran dicho capital en relación con algunas prácticas de uso de TIC antes y después de la Copa FIFA en 2010. Con base en la idea de que el capital es consecuencia de la inversión y acumulación de bienes tanto simbólicos como materiales (una historia acumulada), a partir de los resultados de su trabajo cualitativo, desarrollan el término de historia tecnológica acumulada, la cual consiste en el compendio de experiencias que tienen los individuos en relación con las TIC y, como

consecuencia, un CT que puede observarse mediante las siguientes categorías: a) conciencia, grados en que los individuos conocen la potencialidad del uso de tecnología; 2) conocimiento, capacidad de uso; 3) acceso; y 4) capacidad tecnológica del colectivo social del individuo, entendida como la posibilidad en la que los otros miembros de la red del agente analizado se benefician de este uso. Esta última categoría, resulta interesante pues infiere la posibilidad de transformación de CT a capital social y simbólico, ya que como mencionan estos autores, “la probabilidad de que un individuo adopte una innovación en particular, la use y se beneficie de ella depende en cierta medida de lo que estén haciendo otros en la red de ese individuo” (Carlson y Issacs, 2018, p.258).

Romele (2021) desde la postfenomenología de Don Idhe y la teoría de actor-red (ANT) considera las dimensiones simbólicas de la tecnología en el marco de las situaciones organizacionales de las instituciones, donde los grados de significación son distintos de acuerdo con la relación que se establezca por parte de quien la usa (productores/usuarios), ya que “están integradas en normas que reflejan, a su vez, principios y valores dominantes” (p. 492); premisa que también señaló Winner (2008), al reconocer que las tecnologías no son neutras, ya que desde su propio diseño tienen cargas políticas de uso para su implementación.

Si el capital es resultado de la acumulación y éste a su vez determina las posiciones en el espacio social, entonces el CT “trata principalmente de la distribución desigual de los recursos tecnológicos, incrustados en el diseño, las normas y los hábitos” (Romele, 2021, p.499), donde aquellos agentes que cuenten con mayor grado de CT “en términos de propiedad, accesibilidad y diseño” (p. 495), contarán con mayor autoridad dentro del campo, que a su vez también podrá ser transformado por diferentes estrategias a otros tipos de capital. Al ser un trabajo acumulado de prácticas/esquemas de pensamiento, materialidad e instituciones, el CT también toma las tres formas del capital cultural.

Cercano a las premisas de los tres tipos de brecha digital (de acceso, de habilidades y de beneficios), Ragnedda (2018) define al capital digital como “la acumulación de competencias digitales (información, comunicación, seguridad, creación de contenido y resolución de problemas) y tecnología digitales [...] que pueden acumularse históricamente y transferirse de un ámbito a otro” (p. 2367), y que para términos analíticos, puede calcularse el volumen de éste mediante dos grupos de variables: acceso digital y competencias digitales (Ragnedda y Ruiu, 2020). Al respecto, Ignatow y Robinson (2017) mencionan que el volumen de capital digital de una persona “corresponde al alcance, la escala y sofisticación de su comportamiento en línea” (p.952).

En este tenor, Calderón (2021) analiza los procesos de convertibilidad del capital digital –entendido como una subforma de capital cultural– a otros tipos (y viceversa) en una muestra de jóvenes madrileños. De esta manera, anota que el capital digital objetivado se materializa en los dispositivos e infraestructura, mientras que el *habitus* digital/

capital digital incorporado se manifiesta en las experiencias situadas con TIC, los intereses, motivaciones y capacidades digitales de los sujetos. La transformación de este tipo de capital a otros puede darse en diferentes formas, por ejemplo, en la construcción de redes profesionales (Calderón, 2021).

La convertibilidad del capital digital a otros tipos de capital también ha sido abordada por George-Reyes y Rodríguez (2020), quienes hacen una aproximación teórica de la teoría de los capitales y su conexión con el entorno digital (capitales digitales) y proponen una serie de indicadores para analizarlo. Asimismo, Villanueva-Mansilla, Nakano y Evaristo (2015) al identificar los patrones de capital cultural y social mediados por tecnologías digitales en estudiantes de una universidad peruana, aluden a dos tipos de prácticas digitales distintas, una que refiere a la producción en el ámbito escolar, y otra que se disemina en aquellas acciones destinadas a la gratificación, obteniendo tres nuevos perfiles de capital: el capital social digital (relaciones sociales), material digital/capital cultural (referido a las prácticas digitales), y capital productivo digital (asociado a las prácticas escolares).

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo conceptual del capital digital se muestra de manera sólida. Sin embargo, un punto a señalar es que éste enfatiza principalmente la relación de los individuos con el uso de internet, lo que impacta en una exclusión analítica para aquellos sectores de la población que no tienen contacto con tecnologías digitales (Calderón, 2021),

Finalmente, dentro de la revisión de la literatura, encontramos otra concepción de capital tecnológico, la cual en términos empíricos, se centra en la vida estudiantil, por lo que por criterios de diferenciación, lo denominamos capital tecnológico escolar (CTE). Este es propuesto por Casillas, Ramírez & Ortiz (2014) y es una nueva especie de capital cultural:

[...] el capital tecnológico, comprende al conjunto de saberes, savoir-faire y saberes prácticos usados en el proceso de aprendizaje (sentido con que utilizan las TIC en la escuela). Su posesión es un atributo que diferencia a los individuos y les permite competir de mejor manera en muy diversos campos y espacios sociales. Consideramos que el capital tecnológico, en tanto nueva especie del capital cultural también se puede medir en sus propios términos, en sus formas: Incorporada, Objetivada e Institucionalizada (p.31).

Al igual que los demás autores, Casillas *et al* (2014) sugieren que el CT requiere una inversión de tiempo y de dinero para adquirirlo. La forma en que puede operacionalizarse este concepto mediante el estado incorporado es a través de los saberes digitales previos y adquiridos en la formación de los estudiantes; el estado objetivado se presenta a partir de los insumos tecnológicos que apropian los alumnos para su vida escolar; y, finalmente, el estado institucionalizado toma forma a partir de las acreditaciones y cursos especializados

en materia TIC. Por lo tanto “el capital tecnológico de los universitarios funciona cuando los estudiantes lo ponen en juego para avanzar en su trayectoria escolar, su medición puede incluso ayudarnos a explicar las diferencias en el desempeño y éxito escolar” (Casillas, Ramírez y Ortiz, 2013, p.1).

Desde esta perspectiva, Salado-Rodríguez y Ramírez-Martinell (2018), a nivel cuantitativo exploran los grados de CTE de más de 500 estudiantes en dos universidades sonorenses a partir de las siguientes variables: objetivado (acceso a dispositivos e internet), incorporado (literacidad digital, creación, manipulación de archivos de contenido multimedia, comunicación), e institucionalizado (número de cursos aprobados en materia de tecnología). Como principales resultados mencionan que más del 80% de la muestra cuentan con acceso a dispositivos e internet, y hay una autopercepción alta en la manipulación de archivos y nivel medio y bajo en ofimática.

De igual forma, con base en este modelo teórico, Cobos (2021) identifica las condiciones de acceso a las tecnologías digitales con propósitos escolares en México con los registros de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDITUH) mediante un modelo correlacional. Dentro de sus principales hallazgos alude a que a mayor estrato socioeconómico hay mayor probabilidad de acceder a internet, y la aprehensión de habilidades digitales se vincula con la exposición a internet; al igual que la escuela se presenta como un espacio para acumular CTE para aquellos que viven las brechas digitales.

En consonancia con la idea del CTE, Ham (2020) identifica desde una perspectiva cualitativa, cómo éste se manifiesta en un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana realizando grupos focales. Así, añade una serie de subcategorías a este modelo, hallando resultados similares pero con relatos que hacen referencia a que la primera forma de adquisición del CTE se da a partir del entorno familiar, y el desarrollo especializado de habilidades digitales para sus actividades escolares es a partir de su propia formación en la universidad.

A pesar de que pueden encontrarse algunas diferencias en términos de enfoques conceptuales de las y los autores referidos, consideramos que estos modelos cuentan con bastantes puntos en común, solo que los objetos y categorías de análisis se diversifican. De esta manera, y en consonancia con la revisión de literatura, argumentamos que el CT—al igual que los otros tipos— es trabajo material y corporal que se acumula mediante las prácticas de adquisición, uso y apropiación de tecnologías. Puesto que la tecnología tiene diferentes grados de significación y utilización, la posibilidad de acumular, convertir, y transferir este tipo de capital, dependerá tanto de los otros capitales que la persona posea, como de la posición en la que se encuentre dentro del campo en el que se desenvuelva (junto con sus normas y valores), todo ello forma lo que Carlson y Issacs (2018) denominan como “historia tecnológica acumulada”. Tal como Calderón (2021), Romele (2021), Ignatow y Robinson (2017) y Casillas-Alvarado *et al* (2014) proponen, es importante

mirar la forma en que se encarna la tecnología en nuestras prácticas cotidianas a nivel simbólico y material, por lo que también consideramos que a nivel analítico debe de observarse de forma similar al capital cultural: en su estado incorporado (en el cuerpo), objetivado (la aprehensión de artefactos), e institucionalizado (acreditaciones de las instituciones).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación se realizó en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. De acuerdo con cifras oficiales, dicha Facultad dispone de:

11 edificios, los cuales albergan 33 aulas; un centro de autoacceso; 3 salas de cómputo; una cámara de Gesell; una biblioteca con 19,285 títulos y 31, 395 volúmenes, 4 laboratorios, 4 canchas, 64 cubículos y 54 cubículos para PTC (profesores de tiempo completo [...]) Cuenta con 9 aulas digitales y 8 aulas móvil con tecnología Mimio Teach (García, 2018, p. 21).

Para la recolección de información, se realizaron grupos focales, que son entrevistas simultáneas a participantes diversos con experiencias comunes sobre el fenómeno estudiado y que brindan información cualitativa que permite contrastar opiniones e identificar puntos de acuerdo y disenso sobre el tema. Además, en términos prácticos fueron la mejor opción para asegurar la participación estudiantil porque buena parte de las y los participantes se encontraba en el proceso de inserción laboral. La duración promedio de los grupos focales fue de 90 minutos.

El estudiantado que participó en la investigación es de la licenciatura en Educación, que es la única de las carreras de la Facultad que en su plan de estudios vigente contiene tres asignaturas sobre temas afines a TIC: Ciencia y Tecnología, Educación abierta y virtual, y Tecnologías de la Comunicación e Información y Educación. La muestra analizada fue de 23 estudiantes (16 mujeres y 7 hombres) que cursaban el último semestre de la licenciatura o que tenían un semestre de haber egresado cuando participaron en alguno de los tres grupos focales realizados, por lo que pertenecen a generaciones contemporáneas y en términos generales, tomaron clase con el mismo profesorado.

La razón para delimitar el análisis a estos estudiantes es que, a nivel empírico, las y los participantes han cursado casi todas las asignaturas de este plan de estudios, al igual de que disponen de información completa sobre los dispositivos, infraestructura y recursos ligados a las TIC que ofrece la institución. A nivel teórico, la decisión de contar con este grupo de informantes fue retomando la idea de que el capital es una relación de acumulación de valor —donde los agentes invierten tiempo para adquirirlo en el nivel simbólico/práctico, y tiene la característica de convertibilidad para transitar en otros campos (Bourdieu, 1988),

lo cual implica que los estudiantes de la muestra a mediano plazo transitarían al mundo laboral, es decir, a otro campo.

Se diseñó un guion de 25 preguntas agrupadas en 5 categorías, de las cuales cinco corresponden al análisis del capital tecnológico. La relación entre éstas y los conceptos planteados en la sección anterior, se muestran en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Estados del capital tecnológico y categorías de análisis.

Estado del capital tecnológico	Categoría de análisis	Subcategorías
Estado incorporado	Opiniones sobre TIC Experiencias con TIC Uso cotidiano de TIC	Autovaloración sobre uso de saberes genéricos: dominio de uso de internet, redes sociales y ofimática (como uso de paquetería) Autovaloración sobre el uso de herramientas educativas (Seduca, Classroom) y especializadas para la investigación (SPSS, Atlas.ti) Autovaloración sobre su alfabetización informacional: búsqueda en repositorios (Redalyc, Scielo) y bibliotecas digitales, recursos para la gamificación (Kahoot), recursos colaborativos (wikis y blogs), recursos para su desempeño escolar (Prezi, Canva).
Estado objetivado	Condiciones materiales relacionadas con las TIC	Dispositivos disponibles: computadora de escritorio, lap top, teléfono celular y/o tableta Disponibilidad y calidad de conexión a internet
Estado institucionalizado	Cursos aprobados en la universidad sobre TIC	Experiencia en las asignaturas sobre TIC

Fuente: elaboración propia, marzo de 2022.

Para la sistematización de información se recurrió heurísticamente a la noción de trayectoria escolar, que de acuerdo con Ripamonti y Lizana (2020) refiere al “itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto socio-cultural, la propuesta curricular [...] y expectativas implicadas en el diseño de tal sistema” (p. 293). En este sentido, el análisis de la información hace referencia a la trayectoria del CT con énfasis en dos momentos: ingreso y egreso. Cabe mencionar que por cuestiones de confidencialidad, se cambiaron los nombres de los fragmentos de las experiencias de los estudiantes que aparecen en la siguiente sección.

RESULTADOS

Con base en la información obtenida sobre las categorías señaladas, presentamos tres tipos distintos de construcción de CT entre el estudiantado. Cada uno de los tipos busca ilustrar las singularidades cualitativas en el proceso de acumulación más que establecer indicadores para cuantificar el volumen de dicho capital. Planteamos que, en términos generales, la

disponibilidad de dispositivos tecnológicos señala (al menos de forma indirecta) el capital económico familiar pues la inversión en computadoras, teléfonos celulares, tabletas y conexión a internet es variable según el origen social de cada estudiante.

Un elemento clave en nuestro análisis es que los tipos de configuración de capital están contruidos según la valoración cualitativa que utilizó cada estudiante para hablar su propia experiencia. Es decir, cada participante refirió cómo autoevalúa su nivel de habilidades digitales cuando ingresó a la licenciatura y en el momento actual. Asimismo, es pertinente señalar que nuestro interés primordial es enfocarnos en la subjetividad de la experiencia estudiantil durante la acumulación del capital tecnológico, más que establecer indicadores para cuantificarlo. Con base en estas especificaciones metodológicas, en la *Tabla 2* se muestra los tres tipos de configuración del CT propuestos a partir de nuestros datos:

Tabla 2. Tipos de configuración del capital tecnológico en el estudiantado

Tipo	Ingreso a la licenciatura		Últimos semestres/egreso de la licenciatura		
	E. Objetivado	E. Incorporado	E. Objetivado	E. incorporado	
	Condiciones materiales	Autovaloración de saberes genéricos	Condiciones materiales	Autovaloración de uso de herramientas educativas	Autovaloración de alfabetización informacional
A	Propios	Nivel medio	Propios	Nivel alto	Nivel alto a medio
B	Propios y compartidos	Nivel medio a bajo	Propios	Nivel alto a medio	Nivel medio a bajo
C	Compartidos	Nivel bajo	Propios	Nivel medio	Nivel bajo

Fuente: elaboración propia, marzo de 2022.

En esta tabla se muestra la autovaloración que hizo cada estudiante respecto de las condiciones en las que inició y en las que concluyó la licenciatura. Es decir, cada participante tuvo la oportunidad de describir cuál fue su historia (su historia tecnológica acumulada), y a las estrategias que recurrieron para acumular a nivel individual CT en alguno de los tres estados. Asimismo, se identificó una estrecha relación entre si el individuo cuenta con dispositivos propios o compartidos y la autovaloración de sus saberes digitales genéricos. Por otra parte, en la *Tabla 3* se presenta la distribución de la muestra del estudiantado que participó en los grupos focales por tipos de configuración de capital tecnológico:

Tabla 3. Distribución del estudiantado por tipos de capital tecnológico

Tipo de capital tecnológico	Mujeres	Hombres	Total
A	10	3	13
B	3	3	6
C	3	1	4

Fuente: elaboración propia, marzo de 2022

Con respecto al estado institucionalizado, cabe mencionar que en las tres trayectorias es común, al menos en términos formales, pues todo el estudiantado accedió a las mismas asignaturas de educación y las TIC.

LA CONFIGURACIÓN TIPO A

Este tipo de configuración de capital se compone por estudiantes que ingresaron a la Facultad con CT favorecido principalmente por su historia personal, en donde la adquisición y uso de dispositivos no resultó problemático pues ya contaban con dispositivos propios, lo cual equivale también a plantear la inversión familiar que se realizó para el acceso a la educación superior no solo en términos materiales sino también en la forma en que los integrantes de su familia les transmiten cierto tipo de habilidades digitales genéricas (estado incorporado) para el uso de ciertas páginas (como las redes sociales). De igual forma destaca que para el uso de medios ofimáticos, contaban con experiencias previas, que resultó en una autovaloración de nivel medio. Para evidenciar dicha condición podemos observar estos testimonios:

Cuando llegué a la escuela tenía computadora de escritorio, internet, recién acababa de comprarme mi nuevo teléfono inteligente. De Office sabía utilizar Word y Power Point pero Excel nunca me había gustado. De páginas académicas y de otros programas sabía utilizar Encarta, el Semaptus que era para hacer mapas mentales, ese lo conocí en la preparatoria, conocía Edmodo. Para buscar información Wikipedia era la fuente infalible y a lo mejor El Rincón del Vago, eran las principales páginas que se utilizaban. De las redes sociales tenía Facebook, WhatsApp, Hi5 y llegué con mi correo todavía de la primaria (Galileo)

Cuando entré aquí ya tenía un teléfono inteligente, tenía computadora en casa, laptop y ya por ejemplo yo tenía una hermana que ya era universitaria, de redes sociales tenía Facebook, WhatsApp e Instagram y Twitter de conocimientos tenía lo básico de Office, de Word, Excel, Powerpoint y el cambio fue en que me compraron una tablet y obviamente el teléfono va cambiando (Helena)

Al momento de concluir la licenciatura, estos estudiantes aún poseían sus propios dispositivos, en gran parte, de mejor calidad o más recientes que aquellos con los que ingresaron. Lo que lleva a plantear cómo los propios estudiantes (y su entorno familiar), realizan estrategias de inversión para acumular capital en su estado objetivado, lo cual también se vincula al incremento del capital incorporado que se refleja en la aprehensión de habilidades en materia de alfabetización informacional que se proporcionó en la facultad, tal como puede observarse en las siguientes citas:

Creo que más de lo que me ha gustado es que he aprendido a investigar mejor, a utilizar las bases como Redalyc, Scielo, buscar revistas electrónicas, he aprendido muchísimas cosas como hacer infografías, también aprendí a hacer videos. Ahorita, ya me siento más realizada porque ya sé utilizar el programa SPSS y el Atlas.ti entonces creo que realmente ha habido una evolución (Carmina)

Actualmente uso buscadores en Google, Redalyc, en el repositorio universitario, sé buscar en otros repositorios como las tesis de las universidades como el de la UNAM, los códigos booleanos los sé utilizar. De plataformas conozco Seduca, Schoology. Aprendí a utilizar SPSS, más funciones de Excel, más funciones estadísticas específicamente, los micro datos y macro datos del INEGI en SPSS (Alba)

LA CONFIGURACIÓN TIPO B

Este tipo de configuración de capital se compone por estudiantes que cuando ingresaron a la Facultad poseían algunos dispositivos propios y otros compartidos con su familia; en algunos casos tenían conexión a internet en su casa; en otros casos, iban a un cibercafé o utilizaban los datos móviles de su celular. En relación con el nivel -autoevaluado- de conocimiento y uso de recursos y saberes genéricos, hubo estudiantes que señalaron que su nivel de uso y manejo de Office era medio-bajo, la mayoría tenía una cuenta de correo electrónico y utilizaban una o dos redes sociales. Dicha caracterización puede observarse en estos testimonios:

Empecé con un teléfono de teclas pequeño, cuando ingresé a la facultad incidió muchísimo el iPad. Tenía cuatro, cinco horas libres entre clases y me la pasaba aquí en la escuela. No tenía computadora, en casa hay dos, pero son de mis hermanos mayores, tuve computadora hasta cuarto semestre. En cuanto a redes sociales usaba Facebook, Instagram y Twitter. WhatsApp no porque mi celular no tenía la aplicación. Aquí conocí las plataformas educativas como Schoology, también donde se puede guardar un archivo como Dropbox [...] Y de las páginas de información utilizaba nada más Wikipedia (Óscar)

Cuando llegué tenía laptop propia pero no tenía internet. En la preparatoria aprendí Office, Publisher, todo eso si lo sabía manejar pero no tenía internet. Entonces para hacer presentaciones recuerdo que iba con mi memoria al ciber a descargar imágenes y regresaba y las hacía. La verdad sí me costó bastante en ese aspecto, pero ya aquí teniendo los recursos, para empezar aquí el internet es lento pero tenía las salas de cómputo y era más factible hacer el trabajo ahí que llevar la computadora. Las

plataformas se me dificultaban mucho porque no estaba familiarizada, como no tenía internet si no entregaba a cierta hora, estaba fuera de tiempo y ya no lo entregaba, para mí fue muy difícil el trabajar de esa forma porque las plataformas ponen el límite de entrega (Areli)

No tenía celular al principio, luego tuve uno básico nada más para llamadas y mensajes, no era un smartphone. Me sentía segregado porque no estaba en el grupo (*de whatsapp*), ahora tengo uno, no es el gran smartphone pero ya puedo abrir un pdf y puedo escribir en Word, entonces sí ayuda. Sabía lo básico de Office: Word, Excel y PowerPoint si los utilizaba, en Excel puedo decir que tenía muy poco conocimiento cuando ingresé aquí a la universidad. Durante el trayecto, fui mejorando en el uso de Excel (Francisco)

En el momento de egresar de la facultad los dispositivos, el nivel -autoevaluado- de conocimiento y uso de recursos y saberes genéricos y el nivel -autoevaluado- de conocimiento y uso de recursos y saberes especializados era:

Ahora ya tengo un celular táctil, laptop y tablet. Las plataformas que sé utilizar son: Seduca y Schoology, aplicaciones de enseñanza-aprendizaje como Kahoot, Wikilibros, las aplicaciones para las infografías, para las exposiciones. Son muchísimas las cosas que ya sé utilizar, que ya sé que existen. Soy la hija mayor, entonces, cuando entré aquí mis hermanos estaban en primaria y no conocían mucho sobre tecnología. Incluso, creo que las mamás de muchos de nosotros nos han pedido ayuda alguna vez para instalar una aplicación; ellas vivieron en otra época donde no era necesario saber ¿como instaló WhatsApp o cómo me hago una cuenta en tal lado? por ser la hija mayor me ha tocado ayudarle a mi familia (Paola)

Llegué con conocimientos básicos de Word, Excel Power Point, lo más básico. Ocupaba una aplicación para aprender inglés que es Duolingo. Utilicé las redes sociales Facebook y WhatsApp, Instagram hasta la facultad. Cuando entré aquí pude perfeccionar cosas de Excel, supe hacer hipervínculos en Power Point y Word. Conozco Seduca, Schoology, Edmodo, spss y Atlas.ti. El cambio fue que cuando entré a la Facultad adquirí el iPad, entonces ahí tuvimos acceso a la información, antes tenía un teléfono básico que no sabía utilizar pero entrando a la Facultad tuve que acudir a otros dispositivos (Javier)

En estos testimonios es posible apreciar que el estudiantado con este tipo de CT aprendió a utilizar distintos recursos genéricos y especializados gracias a que, en primera

instancia, adquirieron dispositivos adecuados para conocer y practicar con software, plataformas y aplicaciones usuales en la Facultad. Por otra parte, se puede advertir que existe un conjunto más o menos compartido de saberes que se van desarrollando durante la formación universitaria.

LA CONFIGURACIÓN TIPO C

Este tipo de configuración de capital se compone por estudiantes que cuando ingresaron a la Facultad contaban con algunos dispositivos que compartían con su familia; en su casa no había conexión a internet, por lo que iban a un cibercafé o utilizaban los datos móviles de su celular. En relación con el nivel -autoevaluado- de conocimiento y uso de recursos y saberes genéricos, señalaron que su nivel de uso y manejo de Office era bajo, algunos tenían una cuenta de correo electrónico y otros no. En general, utilizaban alguna red social. Algunas muestras de este tipo de configuración de capital son las siguientes:

Cuando entré ni siquiera tenía correo, el que tenía para inscribirme era de mi mamá, el teléfono era de mi mamá, toda era de mi mamá y cuando llegamos aquí pues dicen “pásame tu correo para que te mandemos información, para que te agregue” y lo primero que hice fue crearme un correo. Llegué con lo básico de Word muy, muy básico. No conocía los repositorios. Las redes sociales las conocía pero no tenía un celular propio, recuerdo que entré nada más con Facebook. Apenas me habían comprado un celular; entonces, fue como la gran cosa para mí. Aprendí a manejar un poquito más Excel, igual los datos del INEGI, que me costaron mucho trabajo. (Verónica)

El primer día aquí en la facultad contaba con regular poco conocimiento de las aplicaciones, solamente conocía Facebook, tenía mi correo electrónico y ya. En cuanto a dispositivos tenía un celular que por cierto no tenía capacidad para descargar aplicaciones solamente era para llamar, tampoco tenía computadora, ni laptop y pues mucho menos conexión a internet. Una vez que vi las exigencias que se presentaban dentro de la facultad le hice saber a mi familia que necesitaba ese tipo de aparatos. Logramos conseguir una computadora viejita de esas grandotas y después de un tiempo logré ahorrar y me compré un celular que podía tener otro tipo de aplicaciones por ejemplo WhatsApp que era la que se ocupaba para mantenerse en comunicación del maestro con los alumnos (Jesús)

En el momento de egresar de la Facultad, el nivel -autoevaluado- de conocimiento y uso de recursos y saberes genéricos del estudiantado era medio. El nivel -autoevaluado- de su conocimiento y uso de recursos y saberes especializados era bajo. Sin embargo, en las propias palabras del estudiantado, sí se aprecia un cambio cualitativo significativo:

Entré aquí bien empolvada, lo poco que sabía era Word, Excel, PowerPoint, muy, muy básico no lo domino ahora pero creo que le perdí un poco el miedo, porque sí me daba miedo descomponer una computadora. Era el miedo de ¿cómo hago las cosas?, fui aprendiendo con los propios compañeros. Cuando llegué aquí compré una laptop en el primer semestre, tenía computadora de escritorio en mi casa. Casi no utilizo redes sociales, sólo WhatsApp y Facebook, no tengo Twitter, ni Instagram. Conozco plataformas educativas: Seduca, Schoology. No conocía Redalyc ni idea tenía de qué era, para hacer presentaciones aprendí algunas otras aplicaciones. Sí hay un cambio en estos cuatro años (Adriana)

Cuando llegué aquí aprendí a utilizar la computadora porque además yo tenía una computadora de escritorio que era reconstruida, era viejísima y no sabía utilizarla bien; pero ahora, puedo utilizarla. Mi celular era muy viejo y ahora es diferente. Las plataformas que conozco algunas son para hacer trabajos en línea. El SPSS no sabía que existía, Google Drive tampoco, apenas los aprendí utilizar aquí en la facultad. Redalyc, Scielo tampoco los conocía porque en la prepa y secundaria utilizaba Wikipedia. En mi casa, fui yo quien los acercó a la tecnología. Mis padres tenían teléfonos novedosos y no le daban más allá de ver la tele. Con mi esposo igual, como estudió en una carrera de leer libros no estaba tan familiarizado con las computadoras (Elizabeth)

Un elemento común que se observa es que los dispositivos del estudiantado en el momento de su ingreso a la facultad eran compartidos con su familia. Asimismo, puede suponerse que al encontrarse en un entorno que ofrece pocos recursos disponibles para el uso de las TIC también existen escasas prácticas sociales para desarrollar las competencias digitales necesarias.

DISCUSIÓN

De acuerdo con Villa (2019) las desigualdades dentro de la educación superior corresponden a una serie de factores estructurales que producen espacios universitarios asimétricos en diferentes dimensiones. Nuestros hallazgos abonan a este argumento desde la vida material y la adquisición de habilidades digitales del estudiantado donde se encuentran caminos escolares heterogéneos, que se conforman mediante la inversión de CT, el cual puede ser observado como la acumulación del esfuerzo personal y familiar de cada estudiante.

A nivel material de la vida escolar, la mayoría de los informantes declararon contar con algún dispositivo al inicio de su vida escolar y egreso, resultados similares a los de Salado-Rodríguez & Ramírez-Martinell (2018) y Ham (2020), aunque nuestras evidencias –con un enfoque narrativo– abonan a reflexionar en el conjunto de estrategias de los agentes para acumular el capital tecnológico, que en primer momento se configura con

base en la combinación de la inversión económica privada (individual y familiar) y las prácticas de uso de las TIC; lo cual apunta a formas de estratificación y distinción social.

La inequidad en el proceso de configuración del CT es una manifestación de desigualdad en otros tipos de capital: económico, social y cultural. Considerando la premisa de Romele (2021) sobre que el CT diferencia a los individuos a partir de la distribución dispar de los recursos, y que la tecnología se mueve en un sistema más amplio de significados que se estabilizan en diferentes espacios, dentro del ámbito educativo nuestra investigación refiere a que el estado objetivado es uno de los factores determinantes para construir el capital tecnológico.

En la medida en que los participantes compraron dispositivos digitales o pagaron para tener acceso a internet, éstos lograron integrarse mejor a las actividades escolares y de socialización. Sin embargo, el esfuerzo que hicieron aquellos pertenecientes al capital de tipo A con respecto al tipo B y C difiere tanto en las estrategias para adquirir computadoras o celulares como en el tipo y calidad de dispositivos con los que contaban, pues estos elementos también determinaron las experiencias de uso y su forma de habitar y relacionarse en la escuela.

Muestra de lo anterior se advierte en los testimonios estudiantiles que señalan que, a pesar de contar con celulares, la calidad de los mismos (p. ej. su antigüedad o la imposibilidad de descargar aplicaciones como WhatsApp) limitaban sus relaciones de comunicación para sus actividades e incluso producían una sensación de segregación. O incluso, las consecuencias individuales al fallar en la entrega de tareas de forma eficiente por carecer de una conexión a internet adecuada; lo que confirma lo que Cobos (2021) propone sobre que existe una correlación entre el nivel socioeconómico del sujeto y su probabilidad de contar con conexión a internet.

En cada tipo de configuración se observan estrategias para suplir la falta de dispositivos e internet en la Facultad. Mientras que algunos estudiantes lo resolvieron con la inversión privada; otros lo vivieron como una oportunidad perdida para desarrollar sus habilidades digitales, pues la universidad era el único espacio para acceder a las TIC. Como consecuencia, el capital incorporado es diverso porque las prácticas que permiten el uso de tecnologías y desarrollo de saberes digitales son variables según la disponibilidad de capital social, ya que las relaciones personales dentro y fuera de la universidad permiten prácticas tecnológicas ya sea para el entretenimiento o para tareas escolares, tal como plantean Villanueva-Mansilla *et al* (2015) para diferenciar entre el capital social digital y el capital productivo digital. Esto se refleja principalmente si se toma en cuenta a aquellas personas con el capital de tipo A quienes declararon usar varias redes sociales y algunas herramientas ofimáticas como práctica común al ingreso de la licenciatura; estado distinto a las personas del tipo C, en donde se observa que incluso no contaban ni con correo electrónico.

Otro punto a señalar es cómo el capital adquirido en la Facultad pudo utilizarse no solo en sus actividades escolares, sino también en otros espacios, pues el estudiantado

refirió que con sus habilidades contribuyeron a mejorar el conocimiento y uso de las TIC en su familia, lo que nos llevaría a pensar en la capacidad de convertibilidad y de transferencia del capital tecnológico, así como en la capacidad tecnológica del colectivo de los individuos, concepto referido anteriormente por Carlson & Issacs (2018)

De igual forma, se observa que dentro del espacio escolar el volumen del estado incorporado se incrementó a partir de la apropiación de ciertas herramientas educativas y páginas para sus tareas. Para todas las trayectorias, algo que destaca es que durante su proceso de formación, las y los informantes aprendieron a usar repositorios y bases de datos de revistas científicas, principalmente la Scientific Electronic Library Online (SciELO) y Redalyc. No obstante, sobresale que ninguno de los informantes mencionó la enseñanza o el conocimiento para utilizar las bases de datos de editoriales privadas que la propia institución compra tanto para sus investigadores como para sus estudiantes. Una hipótesis para este fenómeno es que tanto SciELO como Redalyc son bases de revistas de acceso abierto, y ésta última al ser un proyecto financiado por la propia universidad cuenta con amplia difusión dentro de la comunidad. Llevando a precisar una tarea pendiente por parte de la institución en el diseño de campañas dirigidas a estudiantes de pregrado para el uso efectivo de la biblioteca digital donde se encuentran bases de editoriales comerciales, lo que ayudaría a incrementar la alfabetización informacional y científica dentro de la comunidad.

CONCLUSIONES

Los hallazgos muestran que la desigualdad social se expresa de maneras diversas y una de ellas se observa en el acceso y uso de las TIC. En este estudio se observa que las condiciones actuales de la universidad pública contribuyen a que se configure el CT de forma inequitativa entre el estudiantado, lo cual reproduce la desigualdad existente en otros campos distintos al educativo. La capacidad de desplazamiento de CT para el ámbito universitario es posible gracias a las experiencias previas de los estudiantes. Se va reconfigurando y acumulando mediante los propios saberes que la misma institución les ofrece; la posibilidad de transferencia de este tipo de capital puede ser observado cuando los estudiantes lo aplican en sus entornos familiares. Por lo tanto, consideramos que la universidad brindó en esencia capital social, ya que mediante sus relaciones sociales el estudiantado pudo acceder al conocimiento.

A pesar de que la universidad no otorga capital objetivado ni económico (en forma de dispositivos e internet), se sugiere que una política universitaria adecuada en esta temática, debería considerar dispositivos personales a quienes tienen menos recursos económicos para invertir; así como una oferta de cursos gratuitos para desarrollar habilidades digitales.

Como agenda de investigación, sugerimos contrastar estos resultados en otros espacios escolares y en otros campos del conocimiento, donde el acceso y la frecuencia y uso de TIC difiere al área disciplinar de nuestro caso de estudio (por ejemplo las áreas médicas o las

ingenierías). Finalmente, sostenemos que las TIC por sí mismas carecen de agencia para compensar las diferencias sociales que se generan y reproducen en otros campos sociales distintos al escolar, por el contrario, revelan otra faceta del poliedro de la desigualdad social.

REFERENCIAS

- Arellano Morales, M. A. (2020). Las brechas digitales en México: Un balance pertinente. *El Trimestre Económico*, 87 (346), 367-402. <https://doi.org/10.20430/ete.v87i346.974>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (3. ed). Taurus.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (M. Landesmann, Trad.). *Sociológica México*, 5(2). <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/articlev/view/1043>
- Bourdieu, P. (2001). Capítulo IV. Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales*. (2.ª ed., pp. 131-164). Editorial Desclée de Brouwer.
- Calderón Gómez, D. (2021). The third digital divide and Bourdieu: Bidirectional conversion of economic, cultural, and social capital to (and from) digital capital among young people in Madrid. *New Media & Society*, 23(9), 2534-2553. <https://doi.org/10.1177/1461444820933252>
- Carlson, A., & Isaacs, A. M. (2018). Technological capital: An alternative to the digital divide. *Journal of Applied Communication Research*, 46(2), 243-265. <https://doi.org/10.1080/00909882.2018.1437279>
- Casillas Alvarado, M., Ramírez Martinell, A., & Ortíz Méndez, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior* (1.ª ed., pp. 23-38). Editorial Brujas.
- Casillas Alvarado, M. A., Ramírez-Martinell, A., & Ortiz Méndez, V. (2013). *El Capital Tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición*. 1-10. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/2016/05/23/el-capital-tecnologico-una-nueva-especie-del-capital-cultural-una-propuesta-para-su-medicion-2/>
- Castón Boyer, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Reis*, 76 (75). <https://doi.org/10.2307/40183987>
- Cobos Marín, D. (2021). Estudiantes mexicanos y el acceso a la tecnología digital: Un análisis estructural-relacional. *Tla-melaua: Revista de Ciencias Sociales*, 15(Extra 1), 1-35.
- García Rodea, M.T. (2019). *Primer Informe Anual de Actividades 2018-2022*. FaCiCo/UAEMex. <http://www.facico-uaemex.mx/20182022/descargas/documentos/primer-informe.pdf>
- George-Reyes C. E. & Rodríguez, L.I.S. (2020). Aproximación a la incorporación del capital digital en la escuela. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (25), 133-144.
- Gómez Navarro, D. A. (2019). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación por universitarios mayas en un contexto de brecha digital en México. *Región y sociedad*, 31. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1130>
- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M., & Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: Una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16), Article 16. <http://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>

- Ham Aguilar, F. (2020). *Configuración del capital tecnológico en un grupo de estudiantes de sociología de la UAM-A*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Herrera-Batista, M. Á. (2009). Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: Perspectivas para una incorporación innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-9
- Ignatow, G., & Robinson, L. (2017). Pierre Bourdieu: Theorizing the digital. *Information, Communication & Society*, 20(7), 950-966. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1301519>
- López de la Madrid, M. C. (2007). Uso de las TIC en la Educación Superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 0(7), 63-81.
- López González, R. (2009). Acceso, uso y apropiación de las tecnologías de información y comunicación en los estudiantes universitarios de la UNAM. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-11.
- Martínez-Domínguez, M., & Mora-Rivera, J. (2020). Internet adoption and usage patterns in rural Mexico. *Technology in Society*, 60, 101226. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.101226>
- Mecinas Montiel, J. M. (2016). The digital divide in Mexico: A mirror of poverty. *Mexican Law Review*, 9(1), 93-102.
- Ragnedda, M., & Ruiu, M. L. (2020). *Digital capital: A bourdieusian perspective on the digital divide* (First edition). Emerald Publishing Limited.
- Ragnedda, M. (2018). Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, 35 (8), 2366-2375. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.006>
- Ripamonti, P. C., & Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: Una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 291-316.
- Romele, A. (2021). Technological Capital: Bourdieu, Postphenomenology, and the Philosophy of Technology Beyond the Empirical Turn. *Philosophy & Technology*, 34 (3), 483-505. <https://doi.org/10.1007/s13347-020-00398-4>
- Salado-Rodríguez, L.-I., Ramírez-Martinell, A. (2018). Capital cultural en el contexto tecnológico: Consideraciones para su medición en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (24), 125-137. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.265>
- Tello-Leal, Edgar (2014). La brecha digital: índices de desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en México. *Ciencias de la Información*, 45(1), 43-50. [fecha de Consulta 27 de Abril de 2022]. ISSN: 0864-4659. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181431233006>
- Toudert, D. (2018). Brecha digital, uso frecuente y aprovechamiento de Internet en México. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 79, 01-27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.10332>
- Villa Lever, Lorenza. (2019). La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 615-631.
- Villanueva-Mansilla, E., Nakano, T., & Evaristo, I. (2015). From Divides to Capitals: An Exploration of Digital Divides as Expressions of Social and Cultural Capital. En *Communication and Information Technologies Annual* (Vol. 10, pp. 89-117). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010004>
- Winner, L. (2008). Las tecnologías como formas de vida. En *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. (2º, pp. 31-54). Gedisa Editorial.

ARTÍCULO

Construcción de la categoría “expectativas profesionales”: elecciones de formación y ejercicio laboral en las trayectorias escolares

Category construction of the “professional expectations”: training and labor practice choices in educational trajectories

JUANA ESTELA MAZA NAVARRO* Y MARIELA SONIA JIMÉNEZ VÁSQUEZ**

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**Universidad Autónoma de Tlaxcala

Correo electrónico: jestelamaza@hotmail.com

Recibido el 13 de diciembre del 2021; Aprobado el 18 de noviembre del 2022

RESUMEN

En este artículo se construye la categoría *expectativas profesionales*, a través de la integración de sus fundamentos teóricos y prácticos, cuya finalidad es comprender el comportamiento estudiantil universitario durante sus trayectorias escolares. Para estructurar su significado se analizaron investigaciones empíricas y aportaciones teóricas desde las perspectivas: filosófica, sociológica y psicológica. El constructo se delimitó a un sentido de orientación de las elecciones de los estudiantes en el sistema escolar, concluyendo que la expectativa profesional es la condensación de trayectos posibles de formación profesional y de ejercicio laboral que se generan durante la carrera universitaria.

PALABRAS CLAVE: Expectativas profesionales; Educación superior; Trayectoria escolar; Subjetividad; Formación profesional

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

ABSTRACT This article builds the *professional expectations* category through the integration of its theoretical and practical foundations, whose purpose is to understand college students' behavior during their educational trajectories. To structure its meaning, we analyze empirical research and theoretical contributions from philosophical, sociological, and psychological perspectives. The construct was delimited to a sense of orientation of the students' choices in the school system, leading to a conclusion that job expectations are the condensation of possible paths of professional training and labor practice that are generated during the educational trajectory.

KEYWORDS: Professional expectations; Higher education; Educational trajectory; Subjectivity; Professional training

INTRODUCCIÓN

El artículo tiene el objetivo de analizar las distintas acepciones del término *expectativa profesional*, por una parte, las concepciones psicológicas, y por el otro, las sociológicas con el fin de integrarlas para aportar mayor operatividad de su uso en las investigaciones empíricas de las trayectorias escolares, evitando discrepancias del término, así mismo ubicar el constructo en un continuum del proceso psíquico y social.

La importancia de las expectativas profesionales en la formación universitaria radica en que sirven como referentes de orientación a los estudiantes en la toma de decisiones asertivas durante el transcurso de la carrera, el egreso y la inserción laboral.

La problemática que atienden los estudios sobre expectativas es su posibilidad de coadyuvar al entendimiento de los fenómenos de deserción escolar; en estudios anteriores se evidenció el gran número de estudiantes que abandonan la carrera por decepción de expectativas (De Vries, León, Romero y Hernández, 2011; Maza, 2018; Maza, Paniagua, Ortega, Stange y Gamboa, 2021) incluso en etapas avanzadas de la trayectoria escolar.

Las revisiones iniciales del término *expectación* mostraron un uso diverso en su significación, tales como: espera, esperanza, aspiración a un bien futuro, proyección del futuro, aprendizaje, percepción, suposición, intención, posibilidad o probabilidad; esta variedad semántica dificulta la descripción del fenómeno. Estas variantes implicaron un análisis de las diferentes nociones otorgadas a las expectativas, pueden denotar aspectos afectivos, cognitivos y lógicos que atañen a diversos niveles de la realidad social, en donde lo psicológico y lo social se imbrican en límites difíciles de separar. En el ejercicio de análisis se contrastan ambas perspectivas, dilucidando el fenómeno, articulando discursos, para usarse con fines prácticos en la investigación educativa.

El examen de la literatura sobre investigaciones empíricas y teóricas, se explica en seis apartados de este artículo: en el primero se describen algunos estudios que aplican el concepto *expectativas* en los campos educativo y laboral; en el segundo, se analizan las posiciones, filosófica y sociológicas, de la *expectativa* que constituyen su dimensión social; en el tercer apartado, se explica el aspecto temporal que sólo puede evidenciarse en una secuencia de eventos o situaciones que a su vez conforman los aspectos materiales de la trayectoria escola; en una cuarta sección se rescata el fenómeno del *sentido* que hace posible la existencia de la expectativa y donde se vinculan lo social y lo psicológico en los procesos cognitivos; finalmente se aborda la conciencia, en cuya entidad se reproducen y reconstruyen todos estos procesos subjetivos y lógicos de las expectativas. En un sexto apartado, se integran todos estos componentes en la categoría expectativas profesionales, entendida como las posibilidades de desarrollo profesional que crean los estudiantes universitarios durante sus trayectorias escolares.

MÉTODO

El trabajo es de tipo analítico, se utilizó el método de razonamiento inductivo que consiste en llegar a una conclusión a partir de la experiencia, observando ejemplos para generalizar a un conjunto completo o *clase* (Dávila, 2006). Se utilizó el análisis documental a partir del cual se identificaron tendencias y hallazgos acerca del tema *expectativas* y su construcción conceptual desarrollando las etapas de un estado del arte (Jiménez-Vásquez, 2014). Se utilizó información de repositorios (Redalyc, SciELO, Dialnet) reconocidos por la divulgación de rigurosas investigaciones teóricas y empíricas, a los cuales se indexan revistas destacadas como REDIE, RIE, Pensamiento Iberoamericano, Perfiles Educativos, así como de producciones en universidades de España, Brasil, Colombia y México.

La información se seleccionó con el criterio de la relevancia de su contenido para la investigación conceptual, por la representación de la diversidad de posturas y teorías que se inscriben en el campo del constructivismo, sobre todo, en relación a los modos en que se construye el conocimiento por la actividad científica o epistemológica (Retamozo, 2012). Se incluyeron definiciones filosóficas básicas para aclarar una ruta discursiva. Se revisaron autores clásicos del pensamiento sociológico y psicológico en torno a cuyas teorías se generó la discusión y el diálogo que permitió la construcción integral de la categoría *expectativas profesionales*, como resultado del desarrollo evolutivo del *sentido* cognitivo: lógico y vivencial, así como de la percepción del mundo y su integración en los tres niveles de la realidad social, esto es, entre los hechos o eventos, los discursos y las motivaciones (Ortí, 1999).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las expectativas en educación y el trabajo. Un breve estado del arte

Las investigaciones empíricas

El concepto expectativa en los ámbitos educativo, empresarial y social, corresponde a una de las variables más importantes para la intervención en los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje y la motivación en el incremento de la productividad laboral (Maza, 2018). Estos ámbitos permiten establecer dos ejes de análisis de las investigaciones: el primero que vincula la formación desde las perspectivas educativa y empresarial; el segundo, se refiere al mercado laboral derivado de los estudios sociales.

Respecto a las investigaciones en el campo educativo, los primeros estudios en psicología experimental sobre la relevancia de la *expectativa* en la modificación de la conducta fueron experimentales con Edward Tolman (1967) quien señaló que se refería a un tipo de aprendizaje rudimentario generado por la asociación entre percepción, memoria de datos y una conclusión de inferencia en situaciones futuras, esto sustentó la idea de que la conducta deriva de una intención o expectativa (Wolman, 1968); posteriormente Alberto Bandura desarrolló el concepto autoeficacia (1977) o *expectativas* de la eficacia de una conducta, ello a partir de la teoría del aprendizaje social que luego evolucionó a la teoría cognitiva social.

La fuente psicológica dio frutos en una de las investigaciones precursoras y más representativas de los estudios en el ámbito educativo: el experimento realizado por los psicólogos Robert Rosenthal y Lenore Jacobson (1966), en el cual se logró incrementar el coeficiente intelectual (IQ) en los niños a partir de los efectos que las *expectativas* de los maestros provocan en ellos. A este resultado se le conoce como efecto Pigmalión y consiste en que la confianza de los profesores sobre la manera en que se conducirán sus alumnos determina precisamente las conductas que esperaban.

En esta misma línea se inscriben otros estudios (Sánchez y López, 2005) que confirman la correlación entre el éxito académico y la motivación de los estudiantes como resultado del efecto de la *expectativa* que los profesores tienen de ellos y que se ha asociado con el efecto Pigmalión, por supuesto que la profecía puede ser negativa haciendo realidad las etiquetas que se adjudican al estudiante como perezoso o alborotador.

La visión empresarial aplicada al ámbito universitario se devela en la teoría de la profecía autocumplida, (Pichardo, García, De La Fuente y Justicia, 2007) que valora la calidad del servicio que la institución presta a su cliente, estudiante, quien califica el producto o el conocimiento y gestión de la institución a través de la satisfacción de

los usuarios y así analizar los aspectos predictivos y normativos (lo que se espera por experiencia en situaciones similares). De esta manera la satisfacción de las *expectativas* profesionales (Hernández y Fernández, 2010) se considera un indicador de la calidad universitaria. Se utiliza para descubrir -desde la percepción de los alumnos-, los elementos de enriquecimiento del servicio, desarrollo y mejoramiento de los planes de estudio y la práctica profesional.

En la teoría aplicada al ámbito empresarial, otras investigaciones se orientan a los factores del proceso de la expectación (Carrillo y Ramírez, 2011) como el logro del éxito de la *anticipación* (la obtención de una recompensa al invertir esfuerzos en su desempeño), la instrumentación (en el logro de objetivos de lo deseado), la valencia (el valor que el resultado -positivo o negativo- tiene para el sujeto), y la predicción (“futuro inmediato”: más factible y “futuro lejano”: menos posible). De acuerdo con los autores, la eficacia consiste en la capacidad que tiene la persona para realizar una conducta con éxito, o sea, la autoevaluación o confianza de que una conducta genere un determinado resultado social, físico, atribuible a sí mismo. Para Robbins y Coulter (2005) la *expectación* está en la base del proceso de la motivación para incrementar la productividad. La idea es que un individuo actúa anticipando de que después del hecho se presentará un resultado atractivo.

Desde una perspectiva social, a partir de la década de los 70's se han documentado *proyecciones* originadas en sociedades con mayor diversificación en el uso de los tiempos para las actividades sociales y laborales (De Castro, 2008), dificultando a los ciudadanos articular sus tiempos individuales al contexto laboral para dar coherencia y sentido a la experiencia personal, en estos casos la orientación del futuro se estructura a partir de la significación del pasado. En esta visión, las *expectativas* corresponden a esperanzas, temores, anticipaciones, precisiones y estimaciones realistas (prospectivas prácticas y cognitivas) donde predomina lo racional sobre lo emocional.

Sin embargo, otras aproximaciones sostienen que las *expectativas* o *anticipaciones* juegan un papel más importante para la cohesión social que el *sentido* de pertenencia (identidad social), el arraigo por la tradición y el *estatus quo* originados en el pasado (nación, política y religión). Ahora la integración colectiva está más enraizada en los nuevos movimientos o proyectos emergentes que prometen beneficios y mejoras en la calidad de vida (Sunkel, 2008). A su vez, se encuentran las *proyecciones* relativas a los roles futuros (Abarca, Gormaz y Leiva, 2012) de los jóvenes en el ejercicio laboral, conyugal, parental y de cuidado del hogar, observados a partir de los criterios de edad, sexo, estado civil, número de hijos de los participantes y los valores.

En relación con las *anticipaciones* estudiadas por la sociología del trabajo Pastor, Peiraita y Zaera (2013) destacan que estas se ajustan a los diferentes beneficios potenciales de la educación universitaria y de cómo la situación actual del mercado de trabajo las afecta. Esta visión resalta la confianza en la rentabilidad social e individual de las inversiones en la

formación universitaria que dan lugar a beneficios individuales, como la probabilidad de ocupación en el mercado laboral y la mejora de la situación económica y social.

En la tabla 1 se muestran diferentes formas de estudiar y entender las *expectativas*, de acuerdo con las perspectivas de los estudios empíricos revisados.

Tabla 1. Estudios empíricos sobre expectativas en los ámbitos: educación y trabajo.

AUTOR	PAÍS	PERSPECTIVA DISCIPLINARIA	DEFINICIÓN DEL TÉRMINO
Tolman (1967), Wolman (1968)	Estados Unidos	Psicología experimental básica	Es un <i>aprendizaje</i> derivado de combinar: percepción del ambiente, memoria de datos y conclusiones por inferencia de situaciones futuras.
Rosenthal y Jacobson (1966)	Estados Unidos	Psicología experimental educación	Es lo que los profesores <i>esperan</i> de sus alumnos.
Pichardo (2007)	España	Psicología educativa	Es lo que se <i>espera</i> que suceda//Sus aspectos: predictivos (probabilidad de que ocurra) //normativos (lo que se espera por experiencia en situaciones similares) // ideales (lo que se prefiere o desea).
Carrillo y Ramírez (2011)	México	Psicología educativa (tesis)	Son <i>posibilidades</i> razonables y sustentadas de que algo suceda. Se constituyen a partir de experiencias previas, deseos y actitudes.
Hernández y Fernández (2010)	México	Sociología de la educación	Es la <i>percepción</i> que los estudiantes tienen respecto a la obtención de los conocimientos, habilidades, estrategias y herramientas, necesarios para el desempeño de una disciplina.
Abarca, Gormaz y Leiva (2012)	Chile	Psicología social	Son las <i>percepciones</i> sobre los roles futuros
Pastor, Peraita y Zaera (2013)	España	Psicología organizacional	Son las <i>probabilidades</i> de que los estudios universitarios generen a medio y largo plazo una amplia gama de beneficios monetarios y sociales.
De Castro (2008)	España	Sociología	Es la <i>proyección, esperanza, anticipaciones, estimaciones</i> realistas (prospectivas prácticas y cognitivas) // es el lado menos emocional y más racional del horizonte futuro.
Sunkel (2008)	Chile	Sociología	Es la <i>proyección</i> del sujeto en el mediano plazo (cinco años) en que se esperan mejores condiciones de vida

Fuente: elaboración propia, a partir de los estudios empíricos revisados, 2021.

Todo lo anterior permite observar que las diversas posturas aluden a tres maneras de enfocar la *expectativa*: a) la posición cognitiva, destaca los procesos del aprendizaje, percepción y proyección; b) la visión formal, resalta la posibilidad, estimación, cálculo y la probabilidad; c) el aspecto afectivo, involucra a la esperanza, emoción, deseos o temores.

Aportaciones reflexivas: Las expectativas en la filosofía y las teorías sociales.

En estudios de carácter filosófico, la expectación (Abbagnano, 2012) es la anticipación de un acontecimiento futuro (el egreso escolar o la inserción laboral durante la formación profesional), además corresponde a una de las formas de la atención (atención expectante) que implica la preparación de las condiciones mentales necesarias para afrontar la acción. En términos más precisos consiste en un advenir o la primacía de una sobre otras determinaciones del tiempo, por lo tanto, es expectativa sólo en su relación con el tiempo futuro.

En la teoría social hay importantes aportaciones sobre el concepto *expectativa* que complementan con nuevas aristas el término, sobre todo desde las explicaciones de la sociología comprensiva, la sistémica y la del conocimiento.

La perspectiva de la sociología comprensiva (Rex, 1961) sostiene que en la interacción social se encuentran implicadas las conductas intencionales de las personas participantes, todas portadoras de intereses individuales, con fines de provocar un estado de cosas futuras que se ponen en juego al planear la propia acción basada en la suposición de que el otro individuo actuará de cierta manera. Esta suposición *-expectativa-* muestra que hay una comprensión de la significación de la conducta de uno con respecto al otro participante en la transacción social.

Desde este modelo subjetivo -teoría de la acción-, la importancia de la *suposición* radica en proveer de estructura social cuando los actores (universitarios) convergen o divergen en un continuo de situaciones, que pueden llegar a ser de cooperación o integración con las instituciones cuando coinciden los intereses, el conocimiento y la lógica de razonamiento entre los individuos (docentes y estudiantes con trayectorias escolares continuas¹, o por el contrario, la circunstancia puede ser de conflicto si los intereses y las lógicas son diferentes entre los actores (entre directivos, docentes y estudiantes con trayectorias escolares discontinuas); o incluso llegar a ser de anomia social si existe desconocimiento o inadecuado conocimiento por parte de un actor sobre el otro (indiferencia de parte de las autoridades sobre los intereses de los estudiantes).

El concepto de *expectativa* tiene una mayor envergadura en la sociología sistémica, su importancia es tal que conforman las estructuras sociales (Luhmann, 1998). Estas funcionan a través de la comunicación (emisión-información-entendimiento) y se reproducen constantemente.

La Teoría de los Sistemas Sociales (tss) define a las expectativas como condensaciones de referencias de sentido que indican las posibilidades de elección en una determinada situación (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006). Además, estos mismos autores señalan que las *referencias* son identidades estables (objetos, acontecimientos, valores, conceptos o datos,

¹ Las trayectorias escolares continuas son los recorridos constantes durante la formación profesional y las trayectorias escolares discontinuas son recorridos con abandonos en diferentes momentos de la carrera universitaria (Salazar, 2014; Maza, 2018).

normas e individuos) y el *sentido* consiste en el tema o contenido de la realidad o lo que puede ser posible (demostrado en la recurrencia de la experiencia).

En las interacciones de directivos-docentes, docentes-estudiantes, ciertas referencias de sentido (valores, intereses en la profesión) se fijan o generalizan en la selección de las posibilidades (de ejercicio profesional) en un abanico limitado de opciones que ofrece el sistema (mercado laboral) y con ello, se reproducen trayectorias de desarrollo profesional, algunas veces se produce o emerge un nuevo sentido, y con ello nuevas rutas.

La función de las *expectativas* en los sistemas sociales y psíquicos es orientarlos y dar estabilidad a la comunicación y al pensamiento ante la complejidad y contingencia del mundo. De forma específica, la dimensión social de la expectativa se dirige hacia individuos con capacidad selectiva (*expectativas de expectativas* o las *expectativas reflexivas*). Relación expresada en las expectativas que los estudiantes creen que los padres y los profesores tienen en relación a su comportamiento (Maza, 2018) cuya imprevisibilidad amplifica los riesgos existentes en la contingencia del mundo, “sólo la expectativa de las expectativas del otro permite a *Ego* y a *Alter* insertar en la propia orientación lo que orienta la selectividad del otro” (Corsi *et al.*, 2006, p. 108).

Esta dirección del comportamiento a través de las expectativas de los demás, se transmite por la comunicación (hecho social), la cual es posible con la *anticipación* de las *anticipaciones* del otro, si esto no fuera así sería imposible orientar las acciones y continuar el proceso comunicativo: no habría ningún sistema social porque las *expectativas de las expectativas* al interior de los sistemas sociales son sus estructuras.

Por otra parte, se incorpora la idea de Berger y Luckmann (1997), representantes de la sociología del conocimiento, de que la *expectativa* es una precondition para que los conocimientos almacenados (aprendidos) en el acervo social, que fueron adquiridos por un gran número de experiencias en el transcurso del tiempo y disponibles en el contexto social, se transforme en instituciones sociales (iglesia, escuela, etc.), esto es, que las conductas se sigan repitiendo a través de ser procesadas por las relaciones sociales dominantes

En esta perspectiva, de acuerdo con Berger y Luckmann, el origen de la expectativa se encuentra en el sentido de las experiencias que en sus niveles superiores de evolución constituyen *esquemas procedimentales* o planes de acción que se proyectan a través de una *evaluación secuencial* de valores e intereses y se objetivan en todo el conocimiento social acumulado.

Estos autores consideran que las instituciones crean «programas» para el manejo de la interacción social y para la ejecución de un currículum vitae determinado, proporcionando modelos probados o esquemas de acción institucionalizados para cumplir con las conductas asociadas a ciertos roles como el de estudiante, profesional, padre, esposo, consumidor, por medio de los cuales la expectativa reduce posibilidades (Berger y Luckmann, 2012).

En esta idea, el proceso de socialización (internalización de acontecimientos, hábitos de comportamientos o roles) sedimenta los contenidos en la conciencia de manera intersubjetiva y este mundo interiorizado se objetiva en las rutinas cotidianas en las trayectorias escolares en donde se comparten las biografías, las experiencias y los significados, de tal manera que la realidad se construye socialmente. En la tabla 2 pueden observarse las diferencias antes señaladas con mayor claridad.

Tabla 2. La expectativa desde las perspectivas filosófica y social.

AUTOR	PAÍS	PERSPECTIVA TEÓRICA	DEFINICIÓN
Abbagnano (2012)	Italia	Filosofía	Es la anticipación de un acontecimiento futuro// es un advenir o la primacía de una sobre otras determinaciones del tiempo, por lo tanto, es expectativa sólo en su relación con el tiempo.
Rex (1961)	Inglaterra	Sociología comprensiva	Es la suposición de que el otro individuo actuará de cierta manera en una interacción social porque tiene una intención // La suposición es significación.
Luhmann (1998), Corsi, Esposito y Baraldi (2006)	Alemania	Sociología sistémica	Son condensaciones de referencias de sentido que indican las posibilidades que se delinean en una determinada situación.
Berger y Luckman (1997)	Alemania	Sociología del conocimiento	Son esquemas procedimentales o planes de acción que se proyectan a través de una evaluación secuencial de valores e intereses y se objetivan en todo el conocimiento social acumulado.

Fuente: elaboración propia, a partir de los estudios revisados, 2021.

Con lo anterior se concluye que además de la dimensión social de la expectativa definida por las teorías sociales, el tiempo es otro aspecto indispensable para imaginar la expectativa, pues su existencia sólo es posible en un horizonte temporal cuando se define como una anticipación, suposición, proyección o advenir de sucesos del mundo de la vida (Dreher, 2012), de ahí que el tiempo fenoménico en los estudios sociales (y biográficos) se esquematiza de manera visual a través de la imagen de trayecto, de esta manera se cierra la idea de la significación de un horizonte temporal, trayectoria escolar, donde la experiencia como una corriente transcurre en un infinito continuo de duración (Abbagnano, 2012).

LA DIMENSIÓN TEMPORAL, EJE DE ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS Y LAS TRAYECTORIAS

La dimensión temporal constituye un elemento básico en la determinación de la anticipación; la emergencia de la *expectativa* resulta de una condición formal del tiempo, de todas las percepciones de lo precedente y lo siguiente (Abbagnano, 2012). Es precisamente en

la dinámica del tiempo donde emerge la referencia, experiencia o lo posible. El marco de la temporalidad de los sucesos, tienen un alto grado de importancia, sobre todo en las trayectorias que se han institucionalizado (Pries, 1996), tal es el caso de los mismos ciclos de vida o de recorridos escolares, que en gran medida siguen carreras preestablecidas por programas educativos.

Representar el movimiento lleva a la idea de trayectoria (Bourdieu, 2011, p. 127) donde además del componente temporal, se incluye el componente espacial dado que el flujo o corriente se concibe como una “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en devenir y sometido a incesantes transformaciones”, dotando de estructura al mismo recorrido. En el trayecto los individuos se desplazan (Bourdieu, 2002) orientándose a través de la oposición de las fuerzas del campo (del espacio) y su propia inercia (disposiciones). En estos desplazamientos, la dimensión temporal afianza o diversifica las trayectorias.

Con esta misma mirada, aterrizando al ámbito educativo, el desplazamiento de los individuos se da en un campo de fuerzas (Ortiz, 2003), lo que indica que los estudiantes construyen sus *expectativas* profesionales en un contexto en el que el currículo, como dispositivo de gestión de saberes y prácticas escolares, crea determinaciones e incitaciones que contextualizan la formación de diversas trayectorias escolares.

En estas estructuras de opciones se eligen diversas direcciones de acuerdo con los espacios de negociación y de enunciación, en los que inciden los procesos institucionales (organización escolar) y los de los estudiantes (subjectividad). En este ajuste de intereses los trayectos más que ser directos, trazan líneas hacia delante, de contención y de retorno. La trayectoria escolar, representa un vehículo espacio-temporal por donde se expresan las *expectativas* profesionales o el *advenimiento* de un suceso que reproduce un itinerario o puede movilizar nuevos recorridos diferentes, que a su vez nuevamente promueven ciertas anticipaciones.

El trayecto de la corriente experiencial es una figura que permite explicar la dinámica de los procesos sociales en un orden de sucesión de tiempo pasado, presente y futuro, de tal manera que en estudios históricos: el presente del futuro (Bédarida, 1998), demográficos, educativos o biográficos, se utilizan las trayectorias como alternativa metodológica (Jiménez-Vásquez, 2009), incluso para articular diferentes vertientes investigativas en las cuales los recorridos se despliegan a través de ciertas perspectivas, enfoques, sujetos y propósitos bajo criterios que el mismo investigador construye.

Con lo anterior, se configuran los referentes del tiempo y los objetos, materias, eventos o situaciones, que son identidades temáticas (información) con las que opera la expectativa.

EXPECTATIVA, LA FORMA QUE ADQUIERE EL SENTIDO

En este apartado, además de definir las variables temporales, materiales y sociales en las condiciones básicas de manifestación de la expectativa y representarlas en el flujo de un trayecto, se definió el concepto *expectativa* como: una forma de *sentido* debido a su naturaleza cognitiva en el resultado evolutivo de los procesos de la conciencia.

Para explicar con más detalle, se recurrió a las diversas designaciones de *sentido* en donde se distinguió que, en términos psicofisiológicos, corresponde a una función por la que un organismo recibe información sobre ciertos elementos del medio exterior, tanto de naturaleza física: vista, oído, tacto; como química: gusto, olfato (Larousse, 2000). En el ámbito de la Filosofía (Abbagnano, 2012) el sentido es la capacidad racional o lógica de juzgar teórica y moralmente (verdadero/falso, bien/mal) y de ordenar las sensaciones para orientarse en diferentes campos de la realidad.

Desde el campo de la Lingüística, la *palabra* en términos semióticos, contiene una significación o *sentido*, mientras que, en la Psicología sociohistórica se define como un sistema dinámico en el que se integran la cognición y el afecto en una relación procesual (González, 2010). Esta última definición se derivó de considerar que en el lenguaje interiorizado (Vygotsky, 1995) el sentido de la *palabra* es la suma de todos los sucesos psicológicos (deseos, necesidades, intereses emociones, tendencia afectiva-volitiva) que la *palabra* provoca en nuestra conciencia. De esta manera, la *palabra* expresa un contenido interno (emociones) y externo (significados) en donde se integra lo psíquico y lo social.

En esta visión psicológica se pone de relieve la especificidad ontológica del contexto cultural, y, por lo tanto, precursora del *sentido subjetivo* que González (2010) identifica como la “expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización” interna “del sujeto y de los espacios sociales en que actúa” (p.251).

Por otro lado, la visión de la sociología del conocimiento subraya que el *sentido* es una propiedad de la conciencia que implica la relación de los datos (de sucesión, igualdad, diferencia, etc.) de varias experiencias (producidas por las vivencias) en un nivel elemental (Berger, Luckmann, 1997) y explica que el funcionamiento múltiple de la conciencia (atención, percepción, memoria, imaginación) produce el *sentido* de las experiencias que a su vez, es integrado en niveles superiores de sentido, estos son esquemas procedimentales.

En el punto de vista de la teoría de la acción social (modelo subjetivo) se sostiene que el *sentido* es el motivo de la acción (objetivo, fin, propósito, interés), de un actor hipotético en una situación dada, cuya conducta puede estar gobernada por las normas o por las emociones (Rex, 1961). La acción social de acuerdo a Weber (2002) es una conducta humana “siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un *sentido* subjetivo” referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en el proceso de la interacción.

En cuanto a la sociología sistémica, el *sentido* es un logro co-evolutivo del surgimiento de los sistemas psíquicos y los sociales, en el que uno es entorno imprescindible del otro. Este es el resultado de una forma de operación histórica y no de una cualidad del mundo, creación, fundación u origen externo (Luhmann, 2007), por lo que no existe fuera de los sistemas que lo usan y lo reproducen como *médium*, o sea, es una cantidad indeterminada de posibilidades que sólo pueden ser percibidas en una selección específica que ocurre en un momento dado (Rodríguez y Torres, 2008).

Por ejemplo, en la selección de posibilidades de inserción laboral se manifiesta en relación con identidades (ciertas ocupaciones profesionales, prestigio social, ingresos, gozo o reto) por medio de un evento o acontecimiento (egreso), opciones que se han fijado y generalizado en expectativas.

Estas diversas perspectivas de comprender el *sentido* se evidencian con mayor claridad en la tabla 3.

Tabla 3. Tipos de sentido.

AUTORES	PERSPECTIVA TEÓRICA	DEFINICIONES DE SENTIDO	TIPO DE SENTIDO
Laurousse, 2000	Fisiología	Es una función por la que un organismo recibe información sobre ciertos elementos del medio exterior, tanto de naturaleza física (vista, oído, tacto), como la química (gusto, olfato)	Sentido psicofisiológico
Abbagnano, 2012	Filosofía	Es una capacidad racional de juzgar teórica (verdadero/falso) y moralmente (bien/mal) y de ordenar las sensaciones para orientarse en diferentes campos de la realidad.	Sentido filosófico
	Lingüística	El sentido de la palabra es la significación (significado)	Sentido lingüístico
González, 2010; Vygotsky, 1995	Psicología	Es un sistema dinámico de integración de lo cognitivo y afectivo en una relación procesual	Sentido psicológico
	sociohistórica	El sentido subjetivo es lo simbólico-emocional de la realidad social e individual	Sentido subjetivo
Berger y Luckman, 1997)	Sociología del conocimiento	Es una <i>propiedad</i> de la conciencia que implica la relación entre datos (de sucesión, igualdad, diferencia, etc.) de varias experiencias. Es una <i>orientación</i> a la acción en relación con intereses y valores	
Rex, 1961; Weber, 2002	Sociología comprensiva	El sentido subjetivo es el <i>motivo</i> de la acción (objetivo, fin, propósito, interés) de un actor hipotético en una situación dada.	
Luhmann, 1998; 2007; Rodríguez y Torres, 2008	Sociología sistémica	Es el <i>medio</i> por el cual se percibe una cantidad determinada de posibilidades en la selección específica en un momento dado.	Sentido formal

Fuente: elaboración propia, a partir de los estudios revisados 2021.

Hasta aquí, en los estudios teóricos analizados, se manifiestan claramente seis formas de concebir el *sentido*: psicofisiológico, filosófico, psicológico, lingüístico, subjetivo y lógico. Las dos últimas interpretaciones del sentido (subjetivo y formal) corresponden a diferentes concepciones de la teoría social, el primero a las sociologías comprensiva y del conocimiento, y la segunda a la sistémica, interpretaciones que son incorporadas al constructo *expectativas*.

LA CONCIENCIA ES EL CENTRO DE LA EXPECTATIVA

Las dos acepciones de sentido, necesarias para el surgimiento de la expectativa, son el subjetivo y el formal. En primer lugar, en la teoría de la acción social y la sociología del conocimiento (perspectivas ontológicas) ubican en el centro de sus estudios al sujeto como figura central del análisis, en donde la subjetividad hace referencia a los procesos de la conciencia –productora del sentido- la cual en última instancia es definida como autorreflexividad.

Así entonces, la conciencia implica el conocimiento que el hombre tiene de los propios estados, percepciones, ideas, sentimientos y voliciones (Abbagnano, 2012). En la Filosofía moderna y contemporánea se le designa a la relación del alma consigo misma, por la cual se conoce y juzga a sí mismo, tanto en lo moral como en lo teórico.

De acuerdo con la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 2012) la conciencia se organiza y estructura alrededor del espacio y el tiempo (su propiedad intrínseca), en ella se representa el mundo de la vida cotidiana, la cual es interpretada en las diferentes esferas de la realidad (lo físico y lo subjetivo, lo exterior y lo interior). En la conciencia se perfila la experiencia de una vivencia si se realiza a través de la atención para juzgar o valorar –en referencia al propio cuerpo- una secuencia de temas interrelacionados que es fundamento para que surja el sentido (Berger y Luckmann, 1997).

Entre los elementos subjetivos de la conciencia que más destacan (Figura 1) se encuentran: la atención, la percepción, la expectativa, la memoria, la representación, la imaginación y las emociones; pero es la percepción el punto de encuentro entre la mente y el mundo, entre lo interno y lo externo, de tal manera que en las teorías del conocimiento adquiere una gran importancia, ya que es el proceso mediante el cual los hechos se traducen en conciencia y la percepción del mundo adquiere forma (Abbagnano, 2012). Ubicar en el terreno de la subjetividad a la expectativa, es consecuencia de su naturaleza cognitiva, ya que tiene como elementos la percepción, información y la inferencia de futuro (Tolman, 1967).

En segundo lugar, se encuentra la sociología sistémica, que sostiene que el *sentido* se deriva de la conciencia del individuo, pero se desprende del sistema psíquico para trascender a lo social y operar con la comunicación. Aquí el término se aplica a dos tipos de sistemas: a) los sistemas de conciencia que lo experimentan, y b) los sistemas de

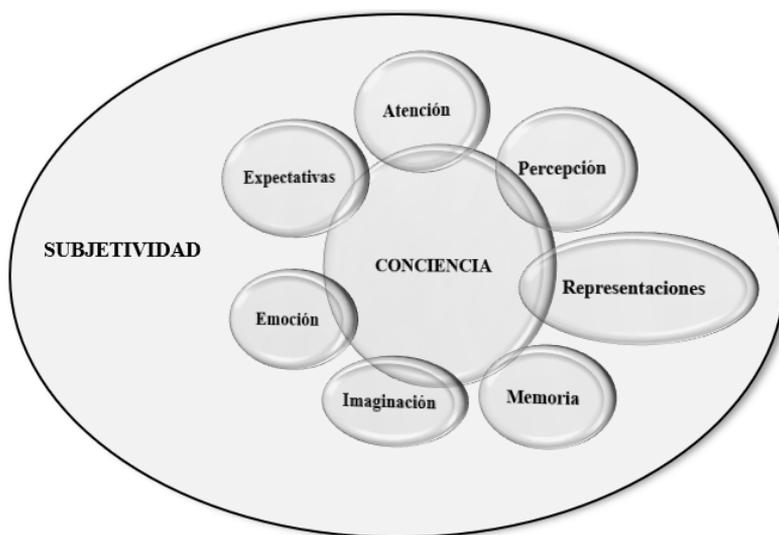


Figura 1. El campo de la subjetividad en la acción social.

Fuente: elaboración propia, adaptado con datos de Abbagnano, 2012

comunicación que lo reproducen (Luhmann, 2009); pero mientras que en los primeros se hace referencia al sujeto concreto a través del cual se orienta; en los segundos, el término se desvincula del sujeto y se utiliza como *medio* de una distinción por la que se puede seleccionar cualquier forma, identidad o referencia posible, y donde el observador, puede ser una persona o el mismo sistema social.

Desde este punto de vista formal (Luhmann, 2009), considerar al *sentido* como *medio* es posible a partir de la diferenciación *medio/forma*, en la cual los elementos que intervienen en la relación –en un evento- se encuentran acoplados estructuralmente, esto es, mientras uno es *medio* otro es *forma*; sin *medio* no existe *forma* y viceversa. Los sistemas sociales se acoplan estructuralmente a las conciencias y esta operación ocurre en correspondencia con un acontecimiento que desaparece en el momento mismo de su aparición, la coincidencia es momentánea y no se establece alguna fusión entre los sistemas coludidos.

Un ejemplo básico –explica Luhmann, (2009)- es la percepción u observación de un objeto u evento que sólo es posible por la presencia de un medio, para el caso de la percepción visual o acústica: la luz o el aire, estos no se perciben como tales, sino que transportan, sin alterar las características del objeto en cuestión (las formas), las imágenes y los sonidos. Para el caso de la reproducción de la comunicación se requiere de un entorno que lo posibilite, tal como un ambiente físico compatible (naturaleza, clima) y disponibilidad de sistemas psíquicos (amor, ciencia) para participar.

Asimismo, de manera contrastada, lo que en un momento funge como *forma* en una distinción, en otra puede ser el *medio* hasta alcanzar construcciones de formas superiores: las palabras en el medio acústico son formas, al igual que las proposiciones en el medio de las palabras; y lo oral y escrito en el medio del lenguaje. (Ver figura 2).



Figura 2. Comparativo entre Medio/forma y Sentido/Expectativa.

Fuente: Elaboración propia, adaptado con datos de Luhmann, 2009.

Con la distinción entre lo actual/potencial (real/posible), la *expectativa* puede orientar al sistema ante la complejidad –aumento cuantitativo de elementos y relaciones- y la contingencia –exclusión de necesidad e imposibilidad- a través de la selección y la generalización de un conjunto mínimo de posibilidades de comportamiento futuro (Luhmann, 2009).

Al final es posible entender que ambas posturas sociológicas (Tabla 4), más que contraponerse, se complementan, permitiendo estudiar a las *expectativas* como esquemas procedimentales que se proyectan a través de las percepciones o valoraciones del mundo futuro (sentido subjetivo) y también como condensaciones de las referencias de sentido (formal), donde la emoción también es una información que sirve para la elección en la toma de decisiones.

Tabla 4. El sentido en las teorías sociales.

SENTIDO SUBJETIVO	SENTIDO FORMAL
Es una valoración simbólico-emocional del sujeto sobre el mundo de la vida cotidiana (teórico y moral).	Es el medio (fondo) que posibilita la selección de formas (figuras)

Fuente: Adaptado con datos de Vygotsky, 1995; González, 2010, Berger y Luckmann, 1997 y Luhmann, 2009.

LA INTEGRACIÓN DE LA CATEGORÍA EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Con todo lo expresado, el constructo se operacionaliza a través de una categoría con variables que pueden manejarse en estudios empíricos. Maza señala que la expectativa es:

una forma del *sentido* de orientación en el mundo, de anticipación en los marcos espaciotemporales, en el que la posibilidad de acción o vivencia juega el papel dinámico de la experiencia temporal presente-futuro, en un momento en el que la situación, sus condiciones y contexto delimitan ciertos acontecimientos siguientes (2018, p. 81).

Si consideramos que la *expectativa* es resultado de un *continuum* entre lo social y lo psíquico, así como de las formas adoptadas por el desarrollo evolutivo del *sentido* (subjetivo y formal), entonces es posible representarla de manera holista, compuesta por las dimensiones de orientación material, temporal, social y simbólico-emocional (figura 3).

El *sentido* orienta la elección entre posibilidades que se observan ante la complejidad del mundo y con ello se simplifica y ordena, el *sentido* en la esfera profesional pone de

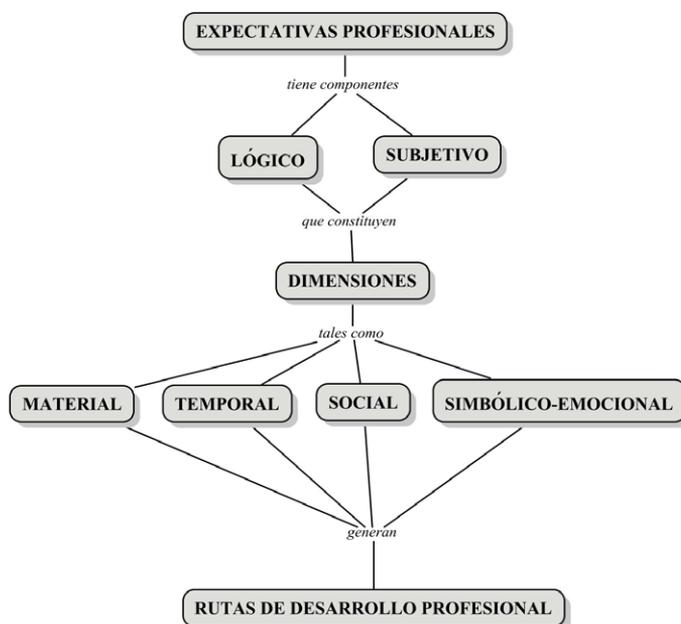


Figura 3. Las expectativas profesionales y sus dimensiones.

Fuente: Elaboración propia con datos de Vygotsky, 1995; González, 2010, Berger y Luckmann, 1997 y Luhmann, 2009.

relevancia las *expectativas* de formación académica que son más factibles (elección de la carrera, tipos de especialización y posgrados) y de ejercicio laboral (industria, institutos de investigación, negocios o docencia) que se perfilan en los estudiantes durante su trayectoria escolar.

De esta manera, la *expectativa profesional* cumple la función de *sentido*, esto es, de orientar en la construcción de nuevos trayectos de desarrollo profesional, ya sea en rutas de inmediata inserción al mundo laboral después del egreso universitario, de continuar con un recorrido académico con estudios de posgrado o, incluso, realizar ambas actividades al mismo tiempo. Las posibilidades de futuros se fijan, condensan o generalizan por la información que los estudiantes obtienen durante su vida universitaria, es en este periodo en el que la organización escolar tiene la oportunidad de identificar y promover expectativas con mayor posibilidad de logro y satisfacción, de mayor concordancia entre lo que se desea y la realidad en el mercado de trabajo (Guzmán, 2004). La satisfacción de las expectativas generadas durante este proceso formativo indicará la pertinencia de los programas educativos y la calidad de la educación del sistema universitario.

CONCLUSIÓN

El primer hallazgo relevante es entender que la expectativa, de acuerdo al *sentido* que expresa, se conforma por cuatro dimensiones: material, temporal, social (Luhmann, 2007) y otra simbólica-emocional (González Rey, 2010; Vygotski, 1979; Berger y Luckmann, 1997; Weber, 2002), todas son facetas que completan el proceso de elección de posibilidades ante el espectro dinámico de la realidad cotidiana. Con lo anterior, se comprende que los sinónimos utilizados para *expectativa*: esperanza, aspiración, intención, suposición o probabilidad, son aristas de un todo que en algún momento adquieren mayor relevancia que las otras partes para dirigir una selección (acción), pero que es consustancial en la percepción (vivencia) del mundo de la vida.

Con estas precisiones y retomando la idea de Corsi, las *expectativas profesionales* pueden definirse como una fijación y generalización de alternativas posibles de formación académica y de ejercicio laboral que se crean en la situación escolar por la que transitan los jóvenes universitarios (2006). Prácticamente la formación profesional universitaria es el fondo que sirve de *sentido* a las posibilidades de desarrollo académico (tipos de especialización, posgrados) y del ejercicio de programas ocupacionales (gerencia, operación en planta, diseño de productos, calidad normativa, entre otros), en las diferentes áreas del mercado laboral (industria, institutos de investigación, negocios, docencia).

Otro resultado es el alcance práctico que tienen las *expectativas* para crear opciones de desarrollo académico y estrategias motivacionales para el cambio en las organizaciones escolares a través de intervenciones pedagógicas u organizacionales, que apoyen en la mejora de las decisiones escolares (Maza, *et al.*, 2021).

La concepción funcional permite observar que la *expectativa* es un fenómeno psicológico y social que se encuentra en el centro de los procesos más importantes de la construcción de realidades biográficas y sociales orientando las selecciones o decisiones escolares y profesionales preparando el terreno de nuevas vías de desarrollo del individuo y de las organizaciones (instituciones).

El uso de la categoría *expectativa* tiene una amplia capacidad para la interpretación y comprensión de los fenómenos sociológicos y psicológicos. En las últimas décadas el interés por su estudio se ha despertado en diversas áreas de las ciencias sociales y de la psicología educativa, particularmente en la corriente epistemológica de los constructivismos (Retamozo, 2012; Hernández, 2008), esto, por lo prometedor de su uso en la intervención pedagógica para el mejoramiento de la relación enseñanza-aprendizaje, del enriquecimiento curricular de los programas de estudio y de la eficiencia de los procesos académicos.

El ejercicio teórico de definir las *expectativas profesionales* logra en este texto el contraste, la comparación y la complementación de este objeto de investigación, estableciendo en primer lugar que su estudio se origina del interés por el sujeto que las encarna, y en segundo en la consecuencia de ubicar el fenómeno en los procesos constituyentes de la realidad social: los hechos (trayectorias escolares), los discursos (comunicación) y las motivaciones (simbólico-emocionales), ya que es en esta unidad transversal una manera útil de estudiarla sin reducir la función a un sistema social o a otro psíquico, más bien, responde al *continuum* de la experiencia (Ortí, 1999).

Lo anterior, abre la posibilidad de profundizar en el estudio de la *expectativa profesional* integrando la dimensión subjetiva (valoración: simbólico-emocional) y formal (lógico-inferencial), tanto en lo social como en lo individual, con el fin de comprender las tendencias educativas que se producen en las trayectorias escolares impulsadas por las instituciones de educación superior y proponer nuevas formas de construir alternativas posibles de desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- Abarca, Nureya; Gormaz, Naisa y Leiva, Pedro. (2012). Expectativas de roles futuros de estudiantes universitarios en Chile. *Universitas Psychologica*, 11(2), 405–414. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-2.erfe>
- Abbagnano, Nicola. (2012). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Bandura, Albert. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.315.4567&rep=rep1&type=pdf>
- Bédarida, Francois. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del tiempo presente. *Definición, Método y Práctica de La Historia Del Tiempo Presente*, 20(20), 19–27. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110019A/7004>

- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Paidós.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. (2012). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bourdieu, Pierre. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 121–128. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29460/27409>
- Carrillo, Arturo y Ramírez, Sergio. (2011). *Expectativas académicas y laborales de estudiantes próximos a egresar de una licenciatura en Psicología Educativa* [Universidad Pedagógica Nacional]. <https://docplayer.es/13275119-Expectativas-academicas-y-laborales-de-estudiantes-proximos-a-egresar-de-una-licenciatura-en-psicologia-educativa.html>
- Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena y Baraldi, Claudio. (2006). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann* (Universidad Iberoamericana & Instituto Tecnológico y de Estudios. (eds.); 1st ed.).
- Dávila, Gladys. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180–205. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>
- De Castro, Carlos. (2008). La influencia de las expectativas en la organización temporal de la vida laboral. *Política y Sociedad*, 45, 169–188. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808230169A/22071>
- De Vries, Wietse; León, Patricia; Romero, José y Hernández, Ignacio. (2011). ¿Desertores o decepcionados? distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 40(Deserción, Retención, Currículo, Mercado de trabajo, Capital educativo), 29–50. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>
- Dreher, Jochen. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. In *Tratado de metodología de las ciencias sociales* (1º, pp. 96–133). Universidad Autónoma Metropolitana; Fondo de Cultura Económica.
- González, Fernando. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241–253. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.cssp>
- Guzmán, Carlota. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 747–767. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002210>
- Hernández, Guillermo y Fernández, Jorge. (2010). Expectativas Profesionales: Un Estudio de Caso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 18–27. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272010000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Hernández, Gerardo. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30, 38–77. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>
- Jiménez-Vásquez, Mariela. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En Díaz-Barriga, Ángel; Luna Miranda (Coords.), *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 69–108). Ediciones Díaz de Santos; Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788499696980.pdf>
- Jiménez-Vásquez, Mariela. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: Una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 11(1), 1–21.
- Larousse. (2000). *Diccionario enciclopédico*. Larousse.

- Luhmann, Niklas. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos editorial.
- Luhmann, Niklas. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Herder.
- Luhmann, Niklas. (2009). *Introducción a la teoría de los sistemas: lecciones*. Universidad Iberoamericana, A.C.; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Maza, Juana. (2018). *Expectativas profesionales de estudiantes de la fce de la buap. un estudio desde sus trayectorias escolares (tesis doctoral)*. https://posgradoeducacionuax.org/tesis_c_/2018_2.html
- Maza, Juana; Paniagua, Laura; Ortega, Aída; Stange, Isabel y Gamboa, Citlalli. (2021). Theory of social systems, pandemic and school graduation: the case of BUAP BRE, a socio-psychological approach. *Journal of Education & Social Policy*, 8. https://jespnet.com/journals/Vol_8_No_1_March_2021/9.pdf
- Ortí, Alfonso. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. In J. Delgado, Juan Manuel; Gutiérrez (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (3º, pp. 85–95). Editorial Síntesis, S.A.
- Ortiz, Javier. (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. *Reencuentro*, 44–55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003605>
- Pastor, José; Perais, Carlos y Zaera, Irene. (2013). Expectativas laborales y de futuro de los universitarios españoles. *Asociación de Economía de La Educación*, 1–30. <https://2013.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/030.pdf>
- Pichardo, María; García, Ana; De la Fuente, Jesús y Justicia, Fernando. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: Análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 9(1), 1–17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/153/263>
- Pries, Ludger. (1996). ¿Institucionalización o desinstitucionalización del curso de vida? Biografía y sociedad como un enfoque integrativo e interdisciplinario. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 11(2), 395. <https://doi.org/10.24201/edu.v11i2.975>
- Retamozo, Martín. (2012). Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales. In *Tratado de metodología de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana; Fondo de Cultura Económica.
- Rex, John. (1961). *Problemas fundamentales de la teoría sociológica* (3º). Amorrortu editores.
- Robbins, Stephen y Coulter, Mary. (2005). *Administración* (8º). Pearson. https://www.academia.edu/8930545/Administracion_Ed_8_Robbins_Coulter
- Rodríguez, Darío y Torres, Javier. (2008). *Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann*. Herder.
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore. (1966). Teachers' expectancies: determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19(1), 115–118. <http://homepages.gac.edu/~jwotton2/PSY225/rosenthal.pdf>
- Salazar, Edith. (2014). *Trayectorias juveniles de los estudiantes de sociología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: el reflejo de las transiciones entre educación, trabajo y familia. (Tesis doctoral)*. https://posgradoeducacionuax.org/tesis_c_/2014_6.html
- Sánchez, Miriam y López, Marcela. (2005). *Pigmalión en la escuela* (Colección). Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://docplayer.es/7083507-Pigmalion-en-la-escuela.html>
- Sunkel, Guillermo. (2008). Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: identidades que se van y expectativas que se proyectan. *Pensamiento Iberoamericano*, 183–202. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781565>

- Tolman, Edward. (1967). *Purposive behavior in animals and men*.
- Vygotski, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
- Vygotski, Lev. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. https://www.proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_escogidas.pdf
- Weber, Max. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>
- Wolman, Benjamín. (1968). *Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología*.

ARTÍCULO

Financiamiento de las Universidades Públicas Argentinas: Autonomía, Presupuesto y Constitución Nacional

Financing of Argentine Public Universities: Autonomy, Budget and National Constitution

LUIS MÁNTICA*

*Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Correo electrónico: luismantica@gmail.com

Recibido el 24 de junio 2021; Aprobado el 3 de noviembre del 2022

RESUMEN:

Una vez recuperada la democracia argentina la cuestión del presupuesto universitario ha sido un tema central dentro del debate de las políticas públicas y para algunos gobiernos fue una herramienta para “imponer” a las universidades iniciativas y políticas decididas desde el Poder Ejecutivo. Tanto la doctrina como la jurisprudencia han sostenido que el objetivo de la autonomía universitaria, que la Constitución reconoce de manera expresa en su artículo 75 inc. 19, es desvincular a la universidad de su dependencia del Poder Ejecutivo, más no de la potestad regulatoria del Legislativo. En el marco del ordenamiento jurídico argentino la autonomía universitaria se presenta no sólo como una forma de una asignación de las competencias sino que se constituye en verdadera garantía frente al Poder Ejecutivo

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

Nacional por la cual el Congreso debe dictar una ley la autonomía de las universidades nacionales. En este artículo hacemos una propuesta para construir un instrumento jurídico institucional por el cual el Congreso de la Nación y las propias Universidades emergen en el centro del proceso de definición del presupuesto universitario, ejerciendo las competencias y el poder que la constitución les reconoce.

PALABRAS CLAVE: Autonomía universitaria; Presupuesto universitario; Presupuesto como instrumento político; Garantía institucional.

ABSTRACT: Once Argentina's democracy was restored, the question of the university budget has been a central issue in the debate of public policies and for some governments it was a tool to "impose" University initiatives and policies decided by the Executive. Both doctrine and jurisprudence have held that the university autonomy objective, which the Constitution expressly recognizes in article 75 inc. 19, is to disassociate the university from its dependence on the Executive, but not from the regulatory power of the Legislature. Within the framework of the Argentine legal system, university autonomy is presented not only as a form of an allocation of competences but is a real guarantee against the National Executive Power whereby Congress must enact a law on autonomy of national universities. In this article, we make a proposal to build an institutional legal instrument by which the National Congress and the Universities themselves emerge at the center of the process of defining the university budget, exercising the powers and power that the constitution recognizes.

KEYWORDS: University autonomy; University budget; Budget as a political instrument; Institutional guarantee

INTRODUCCIÓN

En la República Argentina desde 1994 las Universidades Nacionales gozan de plena autonomía, la Constitución Nacional reformada ese año la garantiza de manera expresa en su artículo No 75 inc. 19, segundo párrafo en el que ordena al congreso nacional "Sancionar leyes de organización y de base de la educación que (...) garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales"

Si bien la cuestión presupuestaria constituye un elemento esencial en toda institución pública, lo es mucho más trascendente aún en aquellas personas jurídicas públicas autónomas.; como bien señala Carlos Balbin (2015) uno de los caracteres propios de los entes autónomos es su régimen financiero compuesto por recursos del Tesoro Nacional mínimos y suficientes para el ejercicio de las funciones y competencias propias para fijar sus objetivos, planificar sus políticas y conducirse.

Es el presupuesto el sustento material que permite la efectiva ejecución de las acciones que las instituciones, en el marco de su autonomía, definen llevar adelante para el cumplimiento de los fines que le son propios.

En este tipo de instituciones el presupuesto adquiere una dimensión política mayor, ya que sus decisiones sólo pueden transformarse en acciones concretas en la medida que se cuente con los recursos económicos financieros previamente asignados y disponibles; el presupuesto es entonces un requisito previo y necesario para el efectivo ejercicio de la autonomía.

Sin bien es cierto que podemos analizar y definir al presupuesto desde varios puntos de vista, sea como instrumento de programación económica, como presupuesto de administración, como acto normativo y también como instrumento de control; en definitiva el presupuesto es, expresado en valores y términos financieros, un plan de acción, la definición política por excelencia de toda institución autónoma.

EL PRESUPUESTO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO

Desde los primeros años de recuperada la democracia la cuestión del presupuesto universitario y el financiamiento del sistema público ha sido un tema central dentro del debate de las políticas públicas implementadas por los distintos gobiernos. Su trascendencia es tal que, como afirma Ana García de Fanelli (2007):

en la base de la formulación de las políticas de financiamiento universitario se halla el supuesto de que los estímulos económicos son capaces de desencadenar procesos de transformación en la organización universitaria, esto es, un cambio en la estructura institucional y en la gestión académica y administrativa

Para algunos gobiernos la definición y gestión del presupuesto universitario se transformó en una herramienta a partir de la cual “imponer” a las distintas universidades las iniciativas y políticas decididas desde el Poder Ejecutivo. En particular, el peronismo a través de sus distintos “ismos” ha utilizado al presupuesto y a la asignación presupuestaria para “convencer” a las universidades de la necesidad de producir las transformaciones estructurales del “menemismo” y también logró el acompañamiento al proyecto “nacional y popular” del kirchnerismo.

Durante el menemismo de los 90, en un marco de reforma del Estado y recortes presupuestarios, se llevó adelante una política en la que el Estado continuaba financiando a través de las sumas globales gran parte del presupuesto universitario manteniendo el mecanismo inercial de incrementos automáticos e incorporaba como mecanismo de asignación de suma global lo que permite una mayor autonomía ya que son las mismas universidades las que definen el destino final de los fondos asignados, pero es a través del presupuesto que el gobierno impone su agenda de transformaciones sobre la base de la disminución del presupuesto para la educación y la ciencia y el control selectivo del estado en la distribución de los recursos financieros de programas específicos.

Estos nuevos programas creados en el marco del PRES introdujeron una manera diferente de asignar los recursos estatales a las universidades, los recursos fueron asignados a partir del financiamiento de programas especiales y a partir de estos nuevos instrumentos como señalan Abeledo, C., y Curcio, J. (2003) “se programaron acciones tendientes a modificar la asignación de los recursos públicos a universidades nacionales, mejorar la calidad y transparencia de la información y a fortalecer la capacidad de conducción y programación de la Secretaría de Políticas Universitarias”.

En tanto que durante el kirchnerismo, si bien hubo una fuerte recuperación presupuestaria con base en la recomposición de los salarios docentes y una política de expansión a partir de la creación de nuevas universidades en particular en el conurbano bonaerense, tuvo un manejo discrecional del presupuesto a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y en particular de los dineros dispuestos por el Ministerio de Planificación. Estos fondos que en 2015 representaron el 8.68% del total del presupuesto asignado al total del sistema universitario, fueron distribuidos con criterio político partidario en favor de quienes adherían al proyecto “nacional y popular”.

Con la vuelta del peronismo al poder vuelven estas prácticas que limitan la autonomía mediante el manejo discrecional del presupuesto, dejando a las universidades prácticamente a merced de la voluntad del Poder Ejecutivo Nacional. Si se observa el presupuesto 2021 encontramos, en los hechos, con un fuerte recorte ya que el propio presupuesto prevé un aumento para el sector universitario del 17% con una inflación del 29% (que muchos sería de más del 40% llegando casi al 50%) lo que implica un fuerte recorte sobre ya insuficiente presupuesto del 2020. Y en este marco nos encontramos una fuerte concentración de recursos en manos del Poder Ejecutivo a través de la SPU o del Jefe de Gabinete, que sumando los fondos del Art. 12 (planillas A y B) y algunos otros Programas, el Poder Ejecutivo Nacional manejará de manera discrecional alrededor de un 20.66% de los fondos destinados por el Presupuesto 2021 para Universidades Nacionales.

Si el análisis se extiende más allá de la actual coyuntura vamos a encontrarnos con que la amenaza o la limitación a la autonomía universitaria, por vía de la definición y asignación del presupuesto en manos del Poder Ejecutivo, tiene un carácter estructural.

Como señala Juan Carlos Del Bello (2012):

la distribución secundaria del presupuesto entre las instituciones tiene una base histórica que resulta de la negociación política y no de indicadores objetivos (...). El presupuesto negociado resulta de la capacidad de negociación de cada institución universitaria, que se basa en las relaciones que las autoridades universitarias establecen con el poder político nacional y provincial en cada momento histórico. Gobernadores provinciales y legisladores nacionales (Diputados y Senadores) oriundos de las provincias donde están localizadas las universidades gestionan mayores recursos ante el PEN. A su vez, la adscripción política partidaria de los rectores también incide en el proceso de negociación.

La conducción y control del proceso de definición y asignación del presupuesto universitario queda siempre en manos del Poder Ejecutivo ya que si bien la elaboración del Presupuesto comienza con el pedido del Ministerio de Economía a las universidades nacionales para que eleven sus necesidades de recursos para el año siguiente, como dice una propia publicación del Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP) de la Jefatura de Gabinete (2020):

en general el pedido de las casas de altos estudios tiene muy poco efecto práctico porque los montos consignados tienen un alto componente inercial, dado el elemento mayoritariamente salarial involucrado, **y los montos adicionales se consignan en función de parámetros objetivos de necesidades y de prioridades políticas establecidas por las máximas autoridades del Ministerio de Educación de la Nación.**

Pero además, continua esta publicación en la que se exponen las características del presupuesto público universitario argentino, “el gobierno nacional cuenta con partidas no distribuidas que puede asignar discrecionalmente entre las universidades nacionales como el Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (Fundar)” y los fondos gestionados por otras áreas de gobierno y los fondos propios del área no distribuidos entre las universidades quedan en manos de la Secretaría de Políticas Universitaria y su manejo discrecional, agregamos nosotros.

Desde un punto de vista estrictamente formal se podrá decir, sin faltar a la verdad, que el presupuesto es aprobado por el Congreso de la Nación conforme a las competencias que les son propias, pero no es menos cierto que, como también lo señala la publicación antes citada:

cuando el partido gobernante tiene la mayoría en ambas cámaras del Poder Legislativo (algo que sucede muy frecuentemente), tiende a imponer su voluntad y el monto

total final suele ser muy similar al determinado por el Ministerio de Economía en los “techos presupuestarios” que subyacen al Proyecto de Presupuesto y la distribución entre instituciones muy parecida a la establecida por el Ministerio de Educación, también contenida en el Proyecto de Presupuesto

Pero aún si sólo limitamos el análisis a la cuestión formal, como ya hemos visto el presupuesto que el Congreso aprueba asigna al manejo discrecional del Poder Ejecutivo un porcentaje más que importante. Y si a esta situación sumamos la estructura presupuestaria actual, en la que entre salarios y gasto de mantenimiento se llevan alrededor del 95% del presupuesto de cada universidad, dejan un exiguo porcentaje para solventar las políticas académicas, de investigación, extensión, bienestar vinculación e innovación o cualquier otra decisión que cada institución intente tomar en el marco de su autonomía.

Como es fácil advertir, esta forma de elaborar y asignar el presupuesto no deja prácticamente margen alguno para el ejercicio de la autonomía de las universidades, entendiendo a esta como la autodeterminación de las propias instituciones dentro de lo que el ordenamiento jurídico establece.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN EL ESQUEMA JURÍDICO INSTITUCIONAL

Con la reforma constitucional de 1994 se produce la constitucionalización del modelo universitario reformista que tiene en la autonomía uno de sus principios o caracteres esenciales. En una primera definición, tanto la doctrina como la jurisprudencia, han sostenido que el objetivo de la autonomía es desvincular a la universidad de su dependencia del Poder Ejecutivo, mas no de la potestad regulatoria del Legislativo, en la medida en que ella se enmarque en las pautas que fijó el constituyente emanadas de la Constitución Nacional.

Para el ordenamiento jurídico argentino la autonomía universitaria aparece, por un lado, como una asignación de las competencias propias a todo ente autónomo con base en el principio de especialidad; pero al mismo tiempo, la autonomía se presenta como una verdadera garantía institucional a partir del articulado de la propia constitución nacional que determina que el Congreso deberá dictar leyes de organización y de base que garanticen la autonomía de las universidades nacionales.

La vigencia del Estado de derecho determina que toda la actividad de la sociedad, principalmente la actividad del Estado, esta sujeta al orden jurídico.

Dentro del ordenamiento jurídico positivo podemos encontrar dos especies de normas jurídicas, las que regulan conductas y las normas de organización. Las primeras son aquellas que establecen lo que le está permitido y lo que no, al sujeto; mientras que las normas de organización o “normas constitucionales” son aquellas que determinan lo que es derecho en lo fundamental, el conjunto de preceptos básicos que caracterizan y

conforman el Estado. A su vez dentro de las normas constitucionales podemos encontrar dos tipos:

- a- las que reconocen derechos a los miembros del sistema, se trata de declaraciones generales cuyo contenido central es asegurar la libertad del individuo
- b- las normas que institucionalizan el poder y lo organiza.

En definitiva el ordenamiento constitucional por un lado, determina las posiciones jurídicas fundamentales de los individuos frente al Estado y por el otro, realiza la distribución del poder entre los principales órganos de este mediante la asignación de competencias a cada uno de ellos.

La competencia ha sido definida por Miguel Marienhoff (1995) como:

el complejo de funciones atribuido a un órgano administrativo, o como la medida de la potestad atribuida a cada órgano; dicho de otro modo, el conjunto de facultades, poderes y atribuciones que corresponde a un determinado órgano en relación con los demás

En cuanto a los alcances o delimitación de la competencia nos encontramos con aquellos que afirman las personas jurídicas públicas y sus órganos sólo pueden actuar cuando expresamente el ordenamiento jurídico le otorga la competencia; mientras en el otro extremo se encuentran aquellos que afirman que dentro de la materia asignada a la persona jurídica esta puede todo, salvo lo que está prohibido, expresamente.

Es Julio Comadira (1992) quien reseña las posturas esgrimidas con respecto a los alcances de la competencia:

partiendo de la posición extrema según la cual es de carácter excepcional y, por tanto, sólo se podría hacer lo que expresamente estuviese permitido por la norma” (lo que LINARES ha denominado como Postulado de la permisión expresa) y pasando por la posición de GORDILLO, según la cual los órganos estatales pueden hacer no sólo lo asignado expresamente sino lo razonablemente implícito, y la de CASSAGNE, que hace primar el principio de la especialidad (...) El referido autor sostiene que un adecuado criterio de síntesis valorativa de las posturas reseñadas anteriormente, debe llevar a considerar que los entes u órganos estatales tienen aptitud legal para hacer todo lo que esté expresamente permitido y razonablemente implícito, definiendo el contenido de este último ámbito, a la luz del principio de la especialidad.

La Constitución reformada en 1994 le otorga a las Universidades Públicas el estatus de ente autónomo y con ello le asigna las competencias propias de todo ente autónomo, delimitadas -en este caso- por el principio de especialidad, como bien señala Cassagne.

Para Carlos Balbin (2015) los caracteres propios de los entes autónomos son: su poder reglamentario no legislativo, el procedimiento de designación y remoción de sus miembros, el sistema de control de los entes, el régimen financiero y su capacidad de autogestión y dirección del personal.

El poder regulatorio o reglamentario no legislativo de los entes autónomos comprende las materias directamente vinculadas con el carácter especial del ente por aplicación del principio de especialidad. Por su capacidad de autogestión y dirección de su personal debemos entender las potestades necesarias para gestionar y administrar sus recursos y fijar sus objetivos y planificar sus políticas y conducirse. En tanto que mediante procedimiento de designación y remoción de sus miembros el ente autónomo garantiza la debida idoneidad y capacidad del ente, en particular su independencia de criterios. Por último su régimen de financiamiento esta compuesto por recursos del Tesoro y el legislador debe garantizarles la provisión de recursos mínimos y suficientes; y su sistema control o fiscalización se debe ser realizado por un órgano externo al Poder Ejecutivo como es la Auditoría General de la Nación (AGN).

Para el Dr. Horacio Rosatti (1997) son atribuciones de los entes autónomos, y por tanto el ámbito donde despliegan sus competencias, la autonormatividad constituyente, la autocefalía, la autarquía o autarcía, la materia que le es propia, y la autodeterminación política.

El actual integrante de la Corte Suprema define como autonormatividad constituyente, la capacidad de darse su propia norma fundamental (la que define sus objetivos y determina su estructura) en el marco del derecho no originario; por autocefalía capacidad de elegir sus propias autoridades que le dan vida a los órganos políticos encargados de la conducción de los asuntos locales. En tanto que, por autarcía o autarquía entiende este autor la autosatisfacción económica y financiera, derivada de la posesión de recursos propios y completada con la posibilidad de disponer de ellos. Materia propia es el reconocimiento de un contenido específico con facultades de legislación, ejecución y jurisdicción; Por último, define la autodeterminación política como el reconocimiento de garantías frente a las presiones políticas o económicas que puedan condicionar el ejercicio de sus atribuciones.

Cada uno de estos atributos conforman los caracteres propios de la autonomía y como afirmamos oportunamente (Luis Mántica 2010)

al referirnos a las universidades alcanzan o adquieren una trascendencia particular y propio al rol que las mismas cumplen en la sociedad y que pueden ser resumidas en “autonomía académica (materia propia), la autonomía institucional (autonormatividad constituyente, autocefalía, autodeterminación política) y la autarquía administrativa y económico-financiera (autarquía o autarcía).

A la hora de determinar los alcances de la autonomía universitaria, Jesús Rodríguez (1994) miembro informante del dictamen por mayoría afirma:

lo que hacemos es dar rango constitucional a los principios de la reforma universitaria” y continúa “para que quede claro a qué estoy haciendo referencia cuando hablo de autonomía tomo palabras de Carlos Sánchez Viamonte, cuando dice: “...consiste en que cada universidad nacional se dé su propio estatuto, es decir, sus propias instituciones internas o locales y se rija por ellas, elija sus autoridades, designe a los profesores, fije el sistema de nombramiento y de disciplina interna...” “Todo esto sin interferencia alguna de los poderes constituidos que forma el gobierno en el orden político, es decir, el Legislativo y el Ejecutivo. No es posible decir lo mismo respecto al Poder Judicial, porque no escapa a su jurisdicción ninguno de los problemas jurídico—institucionales que se puedan suscitar en la universidad.” La autonomía universitaria es el medio necesario para que la Universidad cuente con la libertad suficiente que le permita el cumplimiento de su finalidad específica, la creación mediante la investigación y la distribución democrática del conocimiento en todas las ramas del saber, mediante la docencia y la extensión.

En la misma sintonía el convencional Quiroga Lavie (1994), miembro de la comisión redactora, precisa aún más los alcances del concepto:

El texto habla de autonomía y utiliza esa sola palabra, que se puede desagregar, por supuesto. Se puede hacer referencia a la autonomía institucional, a la económica, a la financiera, a la administrativa, a la académica. Pero si aquí se menciona solamente la autonomía, cada vez que el gobierno de la nación quiera desconocerla, al menos yo voy a sostener que está desconociendo cualquiera de esos niveles de autonomía citados, porque en esta palabra estarán incluidas las autonomías institucional, académica, económica y financiera. No puede ser de otra forma. La autonomía institucional también, pero no le voy a negar al Congreso la posibilidad de que dicte una ley universitaria organizacional y de base. Eso sería como negar la historia de las atribuciones federativas de la República

A partir de la incorporación de la autonomía universitaria en la constitución, juristas de talla de Carlos Fayt afirman que luego de la reforma constitucional, ya no se trata de una simple delegación siempre discrecional para el órgano delegante -y por su naturaleza transitoria- sino de una verdadera asignación de competencia a favor de las Universidades que le impone al legislador como el mandato sancionar leyes que garanticen la autonomía y autarquía de las Universidades Públicas Nacionales (Art. 75, inc. 19), dejando fuera de

la arena política la discusión acerca del modelo de planificación básica de la educación superior, esquema que no puede ser desconocido por el poder constituido so pretexto de reglamentación.

En el mismo sentido Carlos Balbin (2015) afirma que

la autonomía universitaria comprende la potestad normativa sin sujeción a la potestad reglamentaria del Poder Ejecutivo en todo aquello relativo a su especialidad (...) el ejercicio de esta potestad comprende una zona de reserva del ente universitario, de modo al que el Poder Ejecutivo no puede inmiscuirse en dicho campo de competencias.

En cuanto a los campos o alcances materiales de las competencias normativas de las universidades nacionales, al igual que Marcela Molina (2014), creemos que estas van desde la facultad de dictar sus propios estatutos y normas electorales, pasando por la regulación de la actividad docente, planes de estudios, carga horaria, incompatibilidades, normas de convivencia, procedimientos sancionatorios y la regulación de los procedimientos de la actividad administrativa cotidiana en el cumplimiento de sus fines.

A modo de clasificación, podríamos decir que las competencias para el dictado de normas generales y abstractas que extienden a las materias vinculadas con aspectos Organizacional y Político, lo específico de la gestión del conocimiento (producción y apropiación del conocimiento a través de la actividad académica, científico y de extensión) y la materia administrativas vinculada al funcionamiento cotidiano de la universidad.

La materia Organizacional y Político permite definir sus órganos de gobierno y determinando su integración y funciones mediante el dictado de su Estatuto. Así como la regulación de los derechos políticos y electorales de la comunidad universitaria.

La gestión del conocimiento es la materia específica que la define y justifica el especial status jurídico dentro de la estructura institucional. Esta materia esta integrada por las cuestiones académicos, científicos y extensión referidas a los docentes, alumnos, egresados y es en parte coincidente con el contenido por la autonomía académica la que, como veremos, por definición abarca la investigación y la docencia. En virtud de esta competencia la universidad dicta -entre otras normas- las que regula derechos y obligaciones de docentes y alumnos, requisitos de ingreso, carga horaria, incompatibilidades, planes de estudios y sus contenidos curriculares, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, programas de formación de recursos humanos e investigación, como también la forma y los sujetos externos con quien la universidad se vincula.

La materia administrativa abarca los temas relativos a la organización interna, como la estructura y organigrama, distribución de funciones, delegación, designación y remoción de personal, régimen y procedimiento disciplinario, como también la regulación de todos

los procedimientos que la universidad debe realizar para el cumplimiento de sus funciones desde el manual de compras hasta el régimen de obra pública; también dentro de esta materia encontramos las normas comunes para todos los claustros como aquellas que tienen por fin el bienestar social y salud universitaria.

De esta manera se produce un corrimiento de las potestades antes en cabeza del Congreso a favor de las universidades, estableciendo una competencia especial y exclusiva cuya titularidad recae en las Universidades Públicas Nacionales que el Congreso debe garantizar mediante la sanción de un tipo especial de norma jurídica, la “ley de organización y de base”.

Siguiendo a Bidart Campos, la Procuraduría del Tesoro de la Nación, en la palabra del entonces Procurador Horacio Rosatti, afirma que, el ordenamiento jurídico ha querido que las universidades también cuenten con autonomía, posicionándolas en una situación privilegiada respecto de las demás entidades descentralizadas, toda vez que se mantienen fuera del alcance del control del Presidente de la Nación y preservadas de toda intrusión del Poder gubernamental. Tomando las palabras de Andrés Gil Domínguez y Darío Richarte destacan que los principios constitucionales de autonomía y autarquía de las universidades nacionales implican una absoluta y total independencia del PEN tanto en el pleno ejercicio de sus funciones, como en la administración y disposición de sus recursos y, por lo tanto al no pertenecer las universidades nacionales al ámbito de la administración pública, el PEN debe abstenerse de interferir en la esfera de las mismas (ED 163:512, en esp. Pág. 515).

Como bien afirma Carlos Fayt en su voto en el Fallo Estado Nacional (Ministerio de Cultura y Educación) c/ Universidad Nacional de Luján (1999)

el objetivo de la autonomía es desvincular a la universidad de su dependencia del Poder Ejecutivo, más no de la potestad regulatoria del Legislativo en la medida en que ella se enmarque en las pautas fijó el constituyente emanadas de la Constitución que Nacional¹; en el mismo sentido la doctrina sostiene que “la autonomía universitaria no convierte a estas instituciones en un poder soberano dentro del Estado. La finalidad de aquella consiste en independizar y desvincular a las universidades de la ingerencia del Poder Ejecutivo, pero quedan sujetas a la reglamentación del Poder Legislativo, dentro de los límites que la Constitución Nacional le impone al Congreso, y sometidas al eventual control jurisdiccional” .

Tanto la jurisprudencia como la doctrina ponen el acento el autogobierno que tienen las universidades argentinas en un clima de respeto, pluralidad, libertad, para Carlos Fayt (1999)

¹ Fallos 319:3148; v., en el mismo sentido, Fallos 322:842

su autonomía, es decir su entero dominio, es condición para su funcionamiento y la realización de sus fines, y esto es para que la Nación cuente con universidades dignas de ese nombre, al servicio del desarrollo, en justicia y libertad, de la república democrática.

Como se observa, en materia de educación superior la Constitución del '94 realiza una verdadera asignación de competencia en favor de las Universidades Nacionales Públicas, modificando el esquema tradicional de asignación de competencias en materia de educativa.

Del análisis de su articulado surge que la competencia en materia educativa es concurrente entre las Provincias y la Nación.

El artículo 75 al regular las atribuciones del Congreso, en su inc. 18 establece que corresponde a éste “proveer lo conducente al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria...”, mientras que el inc.19. “proveer lo conducente al desarrollo humano (...) a la investigación y desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento. Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales ...”

En concordancia con el art. 75, el 125 faculta a las provincias a “promover el progreso económico, el desarrollo humano, la generación de empleo, la educación, la ciencia, el conocimiento y la cultura”, además el artículo 5 le exige a las provincias asegurar la educación primaria.

Según Roberto Dromi y Eduardo Menem (1994)

el reconocimiento del derecho de las provincias a ver contempladas sus particularidades en materia educativa no hace sino reconocer y garantizar el principio de que la identidad de la Nación pasa por el reconocimiento de las diversidades regionales y de la pluralidad de orígenes, que son la razón misma de nuestra riqueza cultural

Es así que cada provincia organiza su propio sistema educativo y formula su propia política educativa y en el que cada sistema provincial será un “sub-sistema” dentro del sistema federal al que una ley nacional “de organización y de base” le da coherencia y unidad.

En materia de Educación Superior la función de la legislación nacional es diferente, en esta materia el constituyente impone al congreso la obligación de “sancionar leyes de organización y de base de la educación (...) que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las Universidades Públicas Nacionales.

Siguiendo las palabras del Dr. Carlos Fay (1999) afirmamos que

Cuando el texto constitucional le impone al legislador como un mandato sancionar leyes que garanticen la autonomía y autarquía de las Universidades Públicas Nacionales (art. 75, inc. 19), ha dejado fuera de la arena política la discusión acerca del modelo de planificación básica de la educación superior, esquema que no puede ser desconocido por el poder constituido so pretexto de reglamentación.

En materia de Educación Superior, la potestad del congreso se ve limitada a favor de las universidades, estableciendo una competencia especial y exclusiva cuya titularidad recae en las Universidades Públicas Nacionales y que el Congreso debe garantizar mediante la sanción de un tipo especial de norma jurídica, la “ley de organización y de base”.

Normas de estas características eran las que los estudiantes del ‘18 exigían para regular la universidad. En el Primer Congreso de Estudiantes en 1918 los reformistas sostenían en sus “Bases para la Nueva Organización de las Universidades Nacionales” que

la futura ley universitaria sólo debe contener lo que sea materia de organización institucional y de relaciones entre la universidad y el gobierno. Todo lo que se refiere a la reglamentación de esos grandes principios y al régimen pedagógico e interno de las universidades, debe ser de exclusiva incumbencia de cada estatuto local.

Las leyes “de organización de y base” tiene la particularidad de estar dirigidas ha regular instituciones con autonomía constitucionalmente reconocida y, por lo tanto, el contenido de las mismas sólo puede versar sobre las grandes estructuras, el marco normativo mínimo que garantice el cumplimiento de su finalidad y respete el mandato constitucional. El conjunto de competencias propias de la autonomía no puede ser distorsionadas, alteradas ni muchos menos disminuidas por el Congreso de la Nación constituyendo de esta manera lo que la jurisprudencia y doctrina llaman “garantía institucional”.

La doctrina y jurisprudencia española (Antonio Cidoncha Martínez 2009) afirma que

la garantía institucional vendría a ser aquella protección constitucional que preserva a una institución no sólo de su destrucción, sino de su desnaturalización, al prohibir vulnerar su imagen maestra («Leit-Bild»). Éste es su significado típico, que en un principio se circunscribe a instituciones públicas (instituciones en sentido estricto —se habla así de garantías «institucionales» o garantías «de institución»—), pero que después se proyecta sobre instituciones privadas (institutos —se habla así de garantías «de instituto»—) e incluso sobre determinadas manifestaciones sociales (se habla así de garantías de instituciones sociales) ... la garantía se dirige a todos los poderes

públicos («Tales son los límites para su determinación por las normas que la regulan y por la aplicación que se haga de éstas»), especialmente al legislador (a quien se «de-fiere» «la configuración institucional concreta»)

Como se observa la teoría de la garantía institucional busca la protección de ciertas instituciones que se consideran componentes esenciales de la organización jurídico -político, establece un conjunto de competencias (límites positivos), en este caso en favor de las universidades nacionales y límites negativo, prohibiciones al accionar del Congreso y del Poder Ejecutivo. La garantía institucional se define como una auténtica garantía constitucional con un objeto determinado, en nuestro caso las universidades nacionales. Parar los Dres. Augusto César Belluscio, Enrique Santiago Petracchi y Gustavo A. Bossert (1999) “La ley universitaria de organización de base debe garantizar la autonomía de las universidades nacionales, atributo que el poder constituyente ha establecido como cualidad esencial y de jerarquía constitucional”

La constitución al establecer que corresponde al Congreso de la Nación garantizar la autonomía universitaria le impone la obligación de disponer a favor de las universidades nacionales los instrumentos institucionales y los recursos necesarios para asegurar el goce efectivo de todos los atributos propios de la autonomía, el pleno ejercicio de su autodeterminación, el autogobierno en la definición de las políticas y acciones en el cumplimiento de los fines que les son propios.

En este sentido uno de los elementos e instrumentos esenciales de toda institución autónoma es la determinación, asignación y gestión presupuestaria. Como afirmamos al inicio, el presupuesto el sustento material que permite la efectiva ejecución de las acciones que las instituciones, en el marco de su autonomía, definen llevar adelante para el cumplimiento de los fines que le son propios y como bien afirma Balbin (2015) “obviamente, el Poder Ejecutivo o el Congreso pueden recortar el presupuesto del ente en los próximos ejercicios y, consecuentemente, ejercer presión sobre sus políticas de modo indirecto. Por eso, el legislador debe garantizarles recursos mínimos y suficientes.”

Como hemos vistos hasta aquí las formas y procedimientos institucionales llevados adelante en la definición y asignación del presupuesto de las universidades nacionales lejos están de respetar las definiciones que en esta materia establece la Constitución Nacional.

Tanto los convencionales constituyentes del 94, la jurisprudencia, como la doctrina sostienen que la finalidad de la autonomía universitaria consiste en independizar y desvincular a las universidades de la injerencia del Poder Ejecutivo.

En los hechos, como vimos hasta aquí, hoy el presupuesto universitario es definido por el Poder Ejecutivo ya que los fondos que van más allá de lo salarial son decididos, como nos clarifica la publicación de Jefatura de Gabinete (2020) “en función de parámetros objetivos de necesidades y de prioridades políticas establecidas por las máximas autoridades del Ministerio de Educación de la Nación. Además, el presupuesto le asigna

a la Secretaría de Políticas Universitarias un porcentaje del total del presupuesto para el área, la cual lo gestiona de manera discrecional y la mayoría de las veces de manera arbitraria. A todo esto debemos sumar los fondos que otras ministeriales disponen para ser transferidos a las universidades y cuyos objetivos y criterios de asignación son definidos de manera unilateral por los propios ministerios. De esta manera el Poder Ejecutivo cuenta en el presupuesto una herramienta determinante a partir de la cual imponer su propias definiciones y políticas más allá de la voluntad de las propias instituciones universitarias. Situación que cobra mayor relevancia en momentos de crisis económicas y presupuestarias; más aún cuando el envío de los fondos ya distribuidos y asignados por el Congreso a cada universidad, queda en manos de la Secretaría de Políticas Universitarias quien generalmente los gestiona con un criterio político partidario dando prioridad a las universidades con mayor afinidad política o aquellas que se “alinean” con el gobierno nacional relegando de manera arbitraria a aquellas que no.

De la situación aquí definida, podemos concluir que el Congreso de la Nación no ha cumplido con el mandato constitucional de “garantizar la autonomía universitaria”. Como recientemente sostuvo el miembro de la Corte Suprema de Justicia, Horacio Rosatti, en el “Panel sobre Autonomía y Financiamiento de las Universidades Públicas” organizado por Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en noviembre de 2020

“lo que se a querido fundamentalmente, al establecer la Autonomía Universitaria, es desligar del campo de acción de los Poderes Ejecutivos, de los gobiernos de turno y proyectar la relación de las universidades en términos jurídicos e institucionales, con la Constitución y la legislación del Congreso (...) quiere decir que esta cierta dependencia, no sólo institucional sino funcional y de gestión que existía de las universidades en torno a los Poderes Ejecutivos, a los ministerios de educación de las distintas gestiones políticas debía ser trasladada a la legislación general del Congreso”

Esto no implica que un gobierno no pueda llevar adelante políticas en materia de educación superior y que estas sólo estén reservadas a las propias universidades y al Congreso de la Nación. Todo gobierno puede diseñar y llevar adelante las políticas que crea más convenientes. El desarrollo de las políticas de gobierno, que en general en esta materia se implementan a partir de incentivos económicos y presupuestarios, deben a partir del pleno respeto al marco institucional que encuentra en la autonomía su eje determinante. A partir de instrumentos contractuales, como son los contratos programas, los gobiernos pueden llevar adelante sus acciones de gobierno sicon base en el consenso con cada uno de los actores institucionales del sistema o por adhesión de las universidades a estas iniciativas como resultado de la decisión voluntaria de cada institución en el pleno ejercicio de su autonomía y no por una “decisión forzada” producto de un “chantaje presupuestario” en un marco de ahogo presupuestario.

“LEY DE AUTONOMÍA Y AUTARQUÍA ECONÓMICO FINANCIERA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES”.

Ya hemos visto como Carlos Balbin nos muestra que uno de los caracteres propios de los entes autónomos es su régimen financiero compuesto por recursos del Tesoro y el legislador debe garantizarles la provisión de recursos mínimos y suficientes. Es en este orden de ideas que el Congreso es quien desde el ejercicio de las competencias que le son propias, y en el caso específico de las Universidades Nacionales en cumplimiento del expreso mandato constitucional del artículo 75 inc. 19, quien debe garantizar el ejercicio de la autonomía de las universidades a través de un presupuesto que permita el ejercicio de las atribuciones propias de la autonomía.

A fin de que el Congreso cumpla con el encargo constitucional de “garantizar la autonomía universitaria” se podría pensar en una ley similar a la llamada “Ley de Autarquía Judicial”.

Con el objetivo de proteger la independencia del poder judicial, garantizar su plena autonomía en la ejercicio de la función judicial, central para la democracia argentina se dicta la llamada ley de autarquía judicial. Esta ley establece que la Corte Suprema de Justicia de la Nación será quien preparará el Presupuesto de Gastos y Recursos del Poder Judicial el que será remitido al Poder Ejecutivo nacional para su incorporación al proyecto de presupuesto general; el presupuesto así definido será atendido con cargo al Tesoro Nacional y con recursos específicos propios. Además esta norma determina un porcentaje del presupuesto general destinado para hacer frente al financiamiento del Poder Judicial dejando en claro que para el supuesto que los recursos que se asignan a la Corte Suprema de Justicia de la Nación superen el crédito asignado por la Ley Anual de Presupuesto podrán ser utilizados para financiar los restantes programas y actividades del presupuesto de la jurisdicción.

Por último, tiene dos previsiones que refuerzan lo que se presenta como una verdadera garantía presupuestaria frente al Poder Ejecutivo Nacional, en la que por un lado establecen que el PEN podrá introducir modificaciones en las erogaciones de ese presupuesto sólo en la medida que sean producto de modificaciones en la estimación de los recursos que lo financian y por otro ordena al Banco de la Nación Argentina transferir automáticamente el monto de la recaudación que le corresponda al Poder Judicial de la Nación, de acuerdo al porcentaje establecido.

De esta manera el Congreso de la Nación establece garantía en favor de la independencia y autonomía del Poder Judicial al quitarle al Ejecutivo una herramienta que puede ser utilizada como prenda de negociación y condicionar el accionar de la Corte Suprema de Justicia y del Poder Judicial.

La ley de Autarquía Judicial parece un buen punto de partida de un debate que desemboque en la sanción de una norma que defina un presupuesto que garantice la autonomía de las universidades nacionales. De manera similar a la norma antes mencionada, se puede disponer una Ley de Autarquía Económico Financiera de las Universidades Nacionales cuyo objetivo es el desmantelar el actual proceso de definición del presupuesto universitario y el determinante rol del Poder Ejecutivo Nacional tiene en él. La futura norma debe constituirse en un instrumento jurídico institucional por el cual el Congreso de la Nación y las propias Universidades emergen en el centro del proceso de definición del presupuesto universitario, ejerciendo las competencias y el poder que la propia constitución les reconoce.

Las características salientes de la nueva ley deben ser garantizar un porcentaje del presupuesto nacional (en principio no inferior al 2%) destinado al financiamiento de las universidades nacionales; establecer los criterios y pautas de distribución tomando las pautas que el CIN viene trabajando y actualizando desde hace años. La ley debe materializar un modelo de pautas de distribución equitativa, que de cuenta de la complejidad del sistema y permita a cada institución cumplir con las funciones que le son propias en el marco de una planificación a largo plazo de las políticas universitarias de cada institución.

Con la clara finalidad de fortalecer la Autonomía de las Universidades, aún frente a las repetidas y permanentes crisis económicas y fiscales que en general permiten al Ejecutivo la concentración de competencias y poder público, la Ley deberá dejar en claro que el PEN sólo podrá, y a modo de excepción, introducir modificaciones en menos a las erogaciones de ese presupuesto en la medida que sean producto de modificaciones en la estimación de los recursos que lo financian.

Además se debe prever que en el supuesto que la recaudación supere lo previsto por el presupuesto general oportunamente aprobado, sobre el ingreso excedente se apliquen el porcentaje en favor de las universidades y los criterios de distribución que la ley prevee.

Por último y para evitar el “chantaje financiero”, la norma debería ordenar que el Banco de la Nación Argentina transfiera de manera automática el monto de la recaudación que a las universidades corresponda de acuerdo al porcentaje y a los criterios de distribución establecidos.

De esta manera el Congreso estará en sintonía con lo que la Constitución establece ya que como bien señala Juan Godoy (2001) “de lo normado y de lo discutido en Santa Fe-Paraná, surge la inequívoca decisión, concretada en una cláusula constitucional expresa, que ha sido la de garantizar y asegurar a las universidades el gobierno de sus propios estamentos, con definida independencia de la urgencia de los poderes políticos.”

REFERENCIAS

- Abeledo, C., y Curcio, J. (2003). “El Financiamiento Internacional. Un Balance del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES).” En J. C. Pugliese (Ed.), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional* (pp. 171-174). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – SPU.
- Balbin, Carlos. (2012) “La potestad normativa de los entes autónomos en el derecho argentino.” *Derecho Administrativo: revista de doctrina, jurisprudencia, legislación y práctica*. Publicado en: AP/DOC/4491/2012.
- Balbin, Carlos. (2015) *Manual de derecho administrativo*. 3a ed ampliada. Thomson Reuters, La Ley. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.
- Bases para la Nueva Organización de las Universidades Nacionales. Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios. Córdoba 1918. “La Reforma Universitaria” Tomo III, Buenos Aires 1927.
- Cidoncha Martín, Antonio (2009) “Garantía Institucional, Dimensión Institucional y Derecho Fundamental: Balance Jurisprudencial”. UNE D. *Teoría y Realidad Constitucional*, núm. 23, 2009.
- Comadira, Julio Rodolfo. (1992) *Acto administrativo municipal*. Ed. Depalma, Bs.As. 1992, págs. 23/24) PTN, Dictamen N° 440, 20/08/03.
- CUINAP. (2020) El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes? Juan Ignacio Doberti, Gabriela Gabay y Melina Levy. *Cuaderno del Instituto Nacional de Administración Pública* Año 1. 2020.
- Del Bello, Juan Carlos (2012) “La política de financiamiento estatal del sistema universitario argentino: planificación, funcionamiento real y una agenda de temas pendientes.” En “Financiamiento de la Universidad. Aportes para el debate. Cátedra UNESCO – UNU Historia y Futuro de la Universidad de la Universidad de Palermo. Universidad de Palermo, Bs As, 2012.
- Diario de Sesiones de la Convención Nacional Constituyente, versión taquigráfica oficial de la Convención Nacional Constituyente, 240 Reunión. 30. Sesión ordinaria, 4 de agosto de 1994.
- Dromi, José Roberto & Menem, Eduardo (1994). *La constitución reformada: comentada, interpretada y concordada* (Vol. 1). Ciudad argentina.
- Fallos 319:3148 (Monges, Analía M. c/ U.B.A. -resol.2314/95)
- Fallos 322:842 (Estado Nacional -Ministerio de Cultura y Educación- c/ Universidad Nacional de Luján s/ aplicación ley 24.521)
- García de Fanelli, Ana. (2007) “La reforma universitaria impulsada vía el financiamiento: Alcances y limitaciones de las políticas de asignación” *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. 16 No. 1 (enero-marzo, 2007).
- Gelli, María Angelica. *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y Concordada*. 2° edición. La Ley 2004.
- Godoy, Juan. (2001) *La autonomía en jaque. Su necesaria reparación desde una perspectiva constitucional*. Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos. 2001.
- Mántica, Luis. (2010) *Las Universidades Públicas en el ordenamiento jurídico argentino. Delimitación y contenido de la autonomía universitaria*, Santa Fe, Ediciones U.N.L 2010.

- Molina, Marcela. (2014) “La autonomía institucional y académica de las universidades nacionales. Evolución conceptual en la legislación y jurisprudencia argentina”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México.
- Procuración Del Tesoro De La Nación. Dictamen N°: 144
- Rosatti, Horacio. (1997) “Tratado de Derecho Municipal” Tomo I, Segunda Edición, Ed. Rubinzal- Culzoni Editores, Santa Fe.
- Rosatti, Horacio. (2020) Exposición en el “Panel sobre Autonomía y Financiamiento de las Universidades Públicas”. Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), 17 de Noviembre 2020.

ARTÍCULO

A la búsqueda de la evaluación de competencias profesionalizadoras a partir de incidentes críticos*

Exploring how to assess professional skills in higher education by critical incidents

MARINA ROMEO, MONTSERRAT YEPES-BALDÓ, SILVIA BURSET,
VICENTA GONZÁLEZ, JOSEP GUSTEMS, CATERINA CALDERÓN,
CAROLINA RIUS, ANDRÉS BESOLÍ, CAROLINA MARTÍN,
EMMA BOSCH

Universitat de Barcelona
Correo electrónico: mromeo@ub.edu

Recibido el 19 de mayo 2022; Aprobado el 10 de noviembre del 2022

*El presente trabajo ha sido financiado por el Vicerectorado de Docencia y Ordenación Académica de la Universitat de Barcelona en el programa RIMDA (nº de proyecto GINDOC-UB/037)

RESUMEN

El objetivo es diseñar un procedimiento de análisis del nivel de desarrollo de las competencias transversales en los prácticum de cuatro másteres oficiales. Se analizaron las competencias evidenciadas en las memorias de prácticas y posteriormente, se administraron preguntas-guía de incidentes críticos a los estudiantes, analizando sus experiencias durante las prácticas externas. Los resultados mostraron

que las memorias de prácticas no incluían información suficiente que permitiera evaluar el nivel de adquisición de competencias transversales. En cambio, la rúbrica final diseñada para el profesorado permitió que las evaluaciones fueran más objetivas y precisas, reduciendo la ambigüedad y la subjetividad.

PALABRAS CLAVE: Incidentes críticos; Competencias transversales; Rúbrica; Prácticum; Educación superior

ABSTRACT The main objective is to design a procedure for analyzing the level of development of transversal competences in the practicum of four master's degrees. The competences showed in the practicum reports were analyzed and subsequently, a critical incident guiding questions were administered to the students, analyzing their experiences during the professional practice. The results showed that the practicum reports did not include enough information to evaluate the level of acquisition of transversal competences. Instead, the final designed rubric for teachers allowed evaluations to be more objective and accurate, reducing ambiguity and subjectivity.

KEYWORDS: Critical incidents; Transversal competences; Rubric; Practicum; Higher education

INTRODUCCIÓN

El reto de la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) supuso un cambio de paradigma en la estructura de las enseñanzas y en los consecuentes diseños de los planes de estudios. La construcción del EEES se consolida en 1999 con la “Declaración de Bolonia” en la que los ministros europeos de educación piden a los estados miembros de la Unión Europea impulsar el desarrollo curricular en la formación e investigación. Posteriormente en el “Comunicado de Praga” de 2001 se introducen líneas adicionales entre las que destaca la del aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

El aprendizaje a lo largo de la vida es el eje vertebrador del diseño de un currículo basado en metodologías que promuevan en el estudiante el desarrollo de ciertas competencias para su vida personal y carrera profesional. Por lo que se refiere al ámbito profesional cabe decir que existen dos conceptos clave para que los estudiantes evolucionen en el

aprendizaje de las competencias profesionalizadoras que son la empleabilidad y la movilidad. Ambos conceptos son los que recogen especialmente la materia de Prácticas Curriculares en los planes de estudios, tanto en el nivel de Grado como en el de Máster, para vincular el mundo académico con la realidad profesional.

Por lo tanto, en la materia del Prácticum se conectan los ámbitos académicos con los profesionales teniendo presente que ambos contienen tanto contenidos teóricos como prácticos, si bien se producen en contextos diferentes (Zabalza, 2011). Tal y como indican Freixa Niella, Vilà Baños y Rubio Hurtado (2015) la universidad y los centros de prácticas juegan un papel esencial en la transferencia de conocimientos. Desde esta perspectiva, los contextos de aprendizaje son clave en cuanto a la reflexión que el estudiante desarrolla en cada uno de estos y es evidente que en la práctica laboral

el aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional, al estar ligado o vinculado a la resolución de dificultades o problemas reales. No sólo se incrementa su percepción de utilidad y motivación en el propio proceso de aprendizaje, sino que también se ve incrementada su aplicabilidad. La inmediatez de la experiencia aumenta la probabilidad de que el aprendizaje sea significativo y genera retos emocionales (Tejada y Ruiz, 2013, p. 97).

Todo ello nos lleva a pensar que una pedagogía por competencias requiere una mirada global y holística de los objetivos y contenidos a desarrollar, teniendo en cuenta que el total no es la suma de las partes sino que cada una de las partes adquieren sentido desde la globalidad.

No obstante, resulta complejo evaluar las competencias descritas en los planes docentes de las asignaturas de Prácticum porque en estos se recogen casi la totalidad de las competencias básicas y transversales de la titulación, ya que esta materia se considera un espacio convergente de los diferentes “saberes” integrados (saber, saber ser, saber hacer y saber estar). Es por eso por lo que la presente investigación tiene por objetivo diseñar un procedimiento de análisis del nivel de despliegue de dichas competencias en cuatro planes de estudios de máster. El procedimiento seguido se basa, en primer lugar, en la recogida de incidentes críticos experimentados por el alumnado en sus prácticas, que posteriormente son evaluados por el profesorado en base a una rúbrica.

LA TÉCNICA DE INCIDENTES CRÍTICOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Flanagan (1954) describió por primera vez la técnica de incidentes críticos (ic) como “un conjunto de procedimientos para recopilar observaciones directas del comportamiento humano de tal manera que se facilite su utilidad potencial para resolver problemas

prácticos y desarrollar principios psicológicos amplios” (p. 327). De esta manera, Flanagan pretendía conocer qué comportamientos facilitaban o dificultaban el desempeño de una actividad de manera efectiva.

Partiendo de los estudios de Flanagan diversos autores definieron y utilizaron esta técnica para recopilar y analizar información sobre experiencias de los sujetos. Bitner, Booms, y Tetreault (1990) definieron el incidente crítico como “una actividad humana observable que es lo suficientemente completa como para permitir que se hagan inferencias y predicciones sobre la persona que realiza el acto” (p. 73). Por ello, el incidente crítico no únicamente se entiende como acciones concretas que conducen a un resultado, sino que cuentan además con un significado real que permite hacer inferencias en el comportamiento de las personas. Más adelante Chell (1998) describe la técnica del incidente crítico como un “procedimiento de entrevista cualitativa que facilita la investigación de sucesos significativos (eventos, incidentes, procesos o problemas) identificados por el encuestado, la forma en que se gestionan y los resultados en términos de efectos percibidos” (p. 56). Para este autor el objetivo de la técnica es conocer el incidente desde la perspectiva de la persona que lo ha experimentado considerando las variables cognitivas y afectivas de ésta.

Otros autores como Griffin y Scherr (2010) amplían el concepto de incidente crítico como una herramienta que proporciona un nivel más profundo de reflexión, entendiendo éste como una situación que atrajo la atención y del que se extrae un análisis detallado sobre el significado del evento. Por tanto, desde su aparición los Incidentes Críticos (IC) han pasado de ser considerados índices de utilidad explicativa comportamental a tomar una dimensión más profunda, englobando elementos cognitivos y afectivos (Griffin y Scherr, 2010). En el presente artículo partiremos de esta concepción a la hora de diseñar el instrumento para la recogida de los incidentes críticos.

La técnica se ha ido adaptando a multitud de disciplinas, demostrando su efectividad en áreas tan dispares como la salud (Borvil, Kishchuk, y Potvin, 2017; Strachan, Kryworuchko, Nouvet, Downar, y You, 2018; Tontini, Bento, Milbratz, Volles, y Ferrari, 2017).

En concreto, en el ámbito de la educación esta técnica se ha usado para medir la adquisición de las competencias de los estudiantes, ya que los incidentes críticos proporcionan una base sobre la cual valorar el desempeño de las personas mediante indicadores de comportamiento, afectivos y cognitivos, así como para conocer la percepción de los estudiantes durante su aprendizaje (Gathright, Thrush, Guise, Krain, y Clardy, 2016; Kubberød y Pettersen, 2018; Rawles, 2016; Tella, Smith, Partanen, y Turunen, 2016).

La utilización de los IC en diversas áreas se debe a su gran flexibilidad, ya que la técnica puede ser modificada y adaptada según los requerimientos propios del estudio (Noreña Peña y Cibanal Juan, 2008). Gremler (2004), a partir de los resultados de diferentes investigaciones, recoge los puntos fuertes y puntos débiles del método de los incidentes críticos. En concreto, sus ventajas se centran en su naturaleza inductiva, que recoge un conjunto detallado de eventos desde la perspectiva del encuestado, y que además es un

método culturalmente neutro. En contraposición, los puntos débiles se centran en la falta de fiabilidad y validez, debida a la subjetividad y ambigüedad en las reglas de codificación, su dependencia del recuerdo del entrevistado, y la baja tasa de respuestas y la poca disposición del encuestado en explicar una historia completa y detallada.

Con objeto de minimizar una de las limitaciones indicadas de los incidentes críticos, en concreto, la de subjetividad y ambigüedad en las reglas de codificación, en la presente investigación se diseña una rúbrica para el profesorado que les permita analizar el grado de despliegue de las competencias transversales a partir de evidencias basadas en incidentes críticos descritos por los alumnos en el contexto de prácticas.

MÉTODO

Diseño y procedimiento

El estudio multifuente que presentamos se realizó en tres fases. En la primera fase se analizaron los niveles de desarrollo de las competencias transversales profesionalizadoras a partir de las memorias de prácticas (fuente secundaria). Las competencias descritas en los planes de estudio, y coincidentes en todos los másteres, fueron:

- CB6. Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación,
- CB7. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio,
- CB8. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios,
- CB9. Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades,
- CB10. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo,
- CG1. Trabajar en equipo de acuerdo con los valores sociales de cooperación y atención a la diversidad.

Se seleccionaron intencionalmente dos memorias de Prácticum de cada uno de los másteres objeto de intervención. La selección de estas la efectuó el responsable del Prácticum entre las que habían obtenido las calificaciones más altas y más bajas durante el curso académico 2016-2017. Las memorias fueron distribuidas, sin indicar su calificación, a cuatro equipos de jueces expertos configurados por dos personas que debían identificar contenidos que permitieran evaluar el nivel de desarrollo de las competencias que el alumno mostraba en base a su propio análisis.

En la segunda fase, se siguió el procedimiento descrito por Flanagan (1954) para el desarrollo de incidentes críticos: (1) establecer los objetivos generales con una descripción funcional de la actividad a llevar a cabo, (2) planificar/especificar instrucciones para los evaluadores sobre el procedimiento y la evaluación, (3) recolectar datos mediante entrevistas individuales/grupales, cuestionarios, formularios de registro, etc., (4) analizar los datos mediante el resumen y descripción de éstos de manera eficiente, y por último (5) interpretar el informe teniendo en cuenta las limitaciones en los procedimientos adoptados.

En este sentido, a partir de los resultados obtenidos en la primera fase, se realizó una prueba piloto administrando un cuestionario que traducía las competencias descritas en los planes docentes a preguntas-guía para evocar incidentes críticos en el alumnado. Para ello se les pedía que describieran lo que hizo, dijo, pensó y sintió en sus experiencias profesionales previas al máster, así como durante el periodo del Prácticum. La narrativa de dichas experiencias tenía por objeto analizar el grado de consecución de las competencias profesionales transversales que el alumno consideraba que había puesto en juego. Posteriormente, el profesorado participante en la investigación, a partir de una rúbrica, asignó un nivel de despliegue de la competencia a cada uno de los incidentes críticos señalados por los estudiantes. Finalmente, en la fase 3, a partir de los resultados obtenidos por el profesorado se procedió a reajustar las preguntas-guía y a administrarlas a una muestra más amplia (curso 2018-2019) (fuente primaria).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se ha desarrollado en cuatro másteres oficiales de la Universidad de Barcelona. Hemos considerado adecuado escoger másteres del ámbito de las ciencias humanas y sociales ya que, en general, según la AQU (2017), presentan dificultades en su inserción laboral. En concreto, los másteres objeto de estudio son los siguientes:

- *Erasmus Mundus on Work, Organizational and Personnel Psychology* (WOP-P): graduados o licenciados en Psicología. Dado el carácter internacional del máster, la procedencia del alumnado es principalmente de países europeos.

- Máster en Gestión y Desarrollo de Personas y Equipos en las Organizaciones (GDO): Graduados y licenciados en Psicología o Relaciones Laborales. Un porcentaje aproximado del 20% proviene de países latinoamericanos.
- Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE): Licenciados o graduados en Filología, Lingüística, Traducción o Pedagogía. Un porcentaje importante del alumnado proviene de terceros países.
- Máster de Educación Interdisciplinaria de las Artes (EIA): Graduados o Diplomados en Maestro de Educación Primaria o Infantil, Bellas Artes, Pedagogía, Filología, Historia del Arte, Psicopedagogía, estudios superiores de Música, estudios de interpretación o similares.

Las características demográficas que comparten los 403 estudiantes de los másteres en el periodo 2012-2018 se centran en la edad (entre 21 y 25 años) y el género, mayoritariamente mujeres (entre 68,6% y 89,62%, de promedio). Las principales diferencias se hallan el porcentaje de alumnos extranjeros, mayoritarios en el WOP-P (59,93% de media) y minoritarios en el máster ELE (8,6% de media).

Un total de once estudiantes respondieron el cuestionario piloto (entre dos y tres por máster). En cuanto al cuestionario definitivo se recogieron datos de 34 estudiantes que fueron evaluados de forma independiente por 8 docentes de los diferentes ámbitos de conocimiento de los másteres participantes.

INSTRUMENTO

Las competencias descritas en los planes docentes se tradujeron en un formato de preguntas-guía para el alumnado, que les permitieran evidenciar los incidentes críticos que habían experimentado en sus prácticas. Este instrumento fue evaluado en una primera fase piloto y modificado posteriormente en base a los comentarios del profesorado (Tabla 1).

Para determinar el grado de despliegue de las competencias evidenciado a partir de los incidentes críticos se elaboró una rúbrica para el profesorado. Las cinco competencias se han analizado a partir de un número variable de indicadores (entre 3 y 4). Para la redacción de los indicadores se ha utilizado principalmente la descripción propuesta por Alsina et al. (2013). En el caso de la competencia comunicativa se ha tenido en cuenta la descripción de factores específicos propuesta por Dunbar, Brooks, y Kubicka-Miller (2006). Además, para las competencias Responsabilidad Ética y Autonomía se ha incorporado un factor específico propuesto por el grupo de investigación (Tabla 2).

Tabla 1. Competencias descritas en los planes docentes y su correspondencia con el guion de entrevista de incidentes críticos

Competencias planes docentes	Piloto	Versión final
CB6. Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.	¿Puedes explicar una situación en la que tus conocimientos te han permitido desarrollar tu actividad laboral/formativa de un modo original? ¿Cuándo se produjo? ¿Qué sucedió?	¿Puedes explicar una situación en la que tus conocimientos te han permitido desarrollar tu actividad laboral/formativa de un modo original? ¿Cuándo se produjo la situación? ¿Qué sucedió? Explica qué conocimientos previos has podido aplicar a una situación concreta para resolver problemas en nuevos contextos. ¿Qué conocimientos facilitaron la resolución positiva?
CB7. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.	¿Puedes explicar alguna situación en el que tus conocimientos adquiridos en un área determinada te han permitido solucionar problemas en otra área que desconocías o era nueva para ti? ¿Qué conocimientos facilitaron la resolución positiva?	
CB8. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.	¿Puedes explicar una situación en la que emitiste un juicio ética y socialmente responsable, a pesar de qué disponías de poca información? ¿Cuándo se produjo? ¿Qué sucedió?	¿Puedes explicar una situación en la que emitiste un juicio responsable y ético? ¿Cuándo se produjo la situación? ¿Qué sucedió?
CB9. Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.	¿Puedes explicar una situación en la que has tenido que comunicar y fundamentar, ante una audiencia especializada (o no), algún aspecto de tu actividad laboral/formativa? ¿Cuándo se produjo? ¿Qué sucedió? ¿Cuál fue el resultado?	
CB10. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.	¿Qué tres aspectos consideras claves para desarrollar tu carrera profesional de forma exitosa?	¿Qué 3 aspectos consideras claves para seguir desarrollando tu carrera profesional de forma autónoma?
CG1. Trabajar en equipo de acuerdo con los valores sociales de cooperación y atención a la diversidad.	¿Puedes explicar una situación en la que trabajar en equipo fue un éxito y otra en la que no? ¿Qué elementos deberían haber cambiado para que fuera un éxito?	

Tabla 2. Competencias, indicadores, niveles de desarrollo y fuentes de la rúbrica

Competencia	Indicadores	Nivel de desarrollo	Fuente
CB6. Originalidad	CB6.1. Visión de la realidad que le envuelve y evaluación de aspectos positivos y negativos del contexto planteado CB6.2. Integración de los conocimientos de diferentes disciplinas para generar ideas CB6.3. Iniciativa y propuesta de acciones innovadoras ante retos planteados	4 niveles	Alsina et al. (2013)
CB7. Transferencia	CB7.1. Propuesta previa o diseño de un proceso o procedimiento adecuado para conseguir los objetivos propuestos aplicables a situaciones reales CB7.2. Aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones que se presentan en escenarios reales o simulados	4 niveles	Alsina et al. (2013)
CB8. Responsabilidad ética	CB8.1. Gestión adecuada de situaciones que desde un punto de vista ético resulten significativos CB8.2. Implicaciones prácticas de la ética profesional en su actividad	3 niveles	Alsina et al. (2013) GID-CAV
CB9. Comunicación	CB9.1. Comunicación con objetivo específico CB9.2. Utilización de material de soporte adecuado CB9.3. Utilización adecuada del lenguaje CB9.4. Argumentación de la presentación	4 niveles	Dunbar, Brooks, y Kubicka-Miller (2006) Alsina et al. (2013)
CB10. Autonomía	CB10.1. Aprendizaje autónomo como requisito para el desarrollo profesional	3 niveles	GID-CAV
CG1. Trabajo en equipo	CG1.1. Compartir con el equipo el conocimiento y la información CG1.2. Implicación en los objetivos del grupo y retroalimentación constructiva CG1.3. Valoración de la colaboración del trabajo en equipo	4 niveles	Alsina et al. (2013)

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de las tres fases del proyecto investigador, correspondientes al análisis de las memorias de prácticas, estudio piloto y administración final.

Fase I. Análisis de las memorias de prácticas

Cada equipo de jueces expertos analizó dos memorias de prácticas de un mismo máster. Para ello, debían evaluar el grado de consecución de las competencias profesionales transversales que las memorias reflejaban (bajo – medio – alto). Los dos jueces de cada equipo

realizaban el análisis por separado para posteriormente corroborar el grado de ajuste. Los resultados muestran las dificultades de los expertos para hallar evidencias en las memorias en relación con las competencias evaluadas. En aquellos casos en que se pudieron establecer, la dispersión de las valoraciones de los jueces resultaba tan amplia que no permitía hallar una valoración consensuada.

Las conclusiones alcanzadas por los diferentes equipos de jueces se presentaron en una sesión conjunta de trabajo. En ella, dadas las dificultades manifestadas por todos los equipos participantes, se llegó al acuerdo de evaluar el grado de desarrollo de las competencias a partir de incidentes críticos explícitos que se solicitarían al alumnado.

Fase II: Estudio piloto.

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes al guion de incidentes críticos, los resultados indican que tres de las competencias (CB7, CB8, y CB10) les generaban confusión a la hora de reflexionar sobre el grado en que su actividad de prácticas permitía evidenciar el despliegue de las mismas.

Para paliar estas dificultades el equipo investigador acordó unificar las competencias CB6 y CB7 en una sola pregunta, pidiendo aclaración acerca de qué conocimientos y cómo se han desarrollado (CB6), así como en qué contexto (CB7). La competencia CB8 se reformuló en ¿Puedes explicar una situación en la que emitiste un juicio responsable y ético?, y la CB10 en ¿Qué tres aspectos consideras claves para seguir desarrollando tu carrera de forma autónoma? (Tabla 1).

Fase III: Administración final

La versión final de las preguntas-guía de incidentes críticos (Tabla 1) fue administrada a los estudiantes de los diferentes másteres, evaluando los jueces expertos sus evidencias a partir de la rúbrica desarrollada a tal efecto (Tabla 2).

En primer lugar, se analizó la tendencia de respuesta de cada uno de los jueces de forma global. Los resultados indican que en la mayoría de los casos todos los jueces pudieron evaluar las evidencias descritas por los estudiantes. La principal excepción se encuentra en los indicadores de la competencia CB9 - Comunicación. En este caso, el 50% de los jueces no pudieron evaluar al menos al 50% de los estudiantes. Dos jueces evaluaron un promedio de entre 34 y 31.6 casos, respectivamente. En cambio, uno de los jueces evaluó a un promedio de 16.53 casos, con un elevado número de evidencias no evaluadas (entre 21 y 25) en los indicadores CB10.1, CG1.1 y CG1.2.

En segundo lugar, se analizó el nivel de acuerdo interjueces a partir del coeficiente de variación, para explorar la homogeneidad o heterogeneidad de las respuestas de los

Tabla 3. Número de casos con coeficientes de variación superiores a 49.9%, rango de variabilidad y puntuación media obtenida en cada indicador de las competencias

Competencia	Indicador	Número de casos con CV>49.9%	Rango de variabilidad >49.9%	Media global
Responsabilidad ética	CB8.1. Gestión adecuada de situaciones que desde un punto de vista ético resulten significativas, complejas o conflictivas	0	-	2.04
Autonomía	CB10. Aprendizaje autónomo como requisito para el desarrollo profesional	0	-	2.22
Trabajo en equipo	CG1.1. Compartir con el equipo el conocimiento y la información	0	-	2.83
	CG1.2. Compartir con el equipo el conocimiento y la información	0	-	2.71
	CG1.3. Valoración de la colaboración del trabajo en equipo	0	-	2.96
Responsabilidad ética	CB8.2. Implicaciones prácticas de la ética profesional en su actividad	3	50% - 55.5%	2.08
Originalidad	CB6.3. Iniciativa y propuesta de acciones innovadoras ante retos planteados	9	51.8% - 59.8%	2.54
Transferencia	CB7.2. Aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones que se presenten en escenarios reales o simulados	9	55.1% - 78.8%	2.83
Originalidad	CB6.2. Integración de los conocimientos de diferentes disciplinas para generar ideas	11	51.8% - 56.6%	2.50
Transferencia	CB7.1. Propuesta previa o diseño de un proceso o procedimiento adecuado para conseguir los objetivos propuestos aplicables a situaciones reales	11	49.9% - 81.6%	2.28
Originalidad	CB6.1. Visión de la realidad que le envuelve y evaluación de aspectos positivos y negativos del contexto planteado	12	49.9% - 66.6%	2.50
Comunicación	CB9.1. Comunicación con objetivo específico	15	50% - 72.4%	1.82
	CB9.3. Utilización adecuada del lenguaje	21	51.2% - 70.7%	1.32
	CB9.4. Argumentación de la presentación	23	50% - 86.6%	1.40
	CB9.2. Utilización de material de soporte adecuado	29	51.2% - 74.7%	1.14

Nota: CV=Coefficiente de variación

evaluadores, y asumiendo como punto de corte 49,9% de variabilidad. Los indicadores donde se observa más homogeneidad entre los jueces son CB8.1, referida a la gestión adecuada de situaciones desde un punto de vista ético; CB10, referida a la importancia del aprendizaje autónomo para el desarrollo profesional; y CG1.1 (compartir conocimientos e información), CG1.2 (implicación en los objetivos grupales y retroalimentación constructiva), y CG1.3 (importancia atribuida al trabajo en equipo).

En cambio, coincidiendo con bajas tasas de respuesta emitidas por los jueces, los indicadores que muestran más heterogeneidad son todos los referidos a la variable Comunicación. Por orden de heterogeneidad, los indicadores son CB9.2 (material de soporte), CB9.4 (argumentación), CB9.3 (uso adecuado del lenguaje), y CB9.1 (objetivo específico). En estos casos, se obtuvieron 29, 23, 21 y 15 evaluaciones por con una variabilidad superior al 49,9% respectivamente. En un nivel intermedio de homogeneidad se encuentran los indicadores de las competencias de Originalidad y Transferencia (¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.).

Si analizamos la respuesta de los jueces para cada sujeto se puede observar que algunos causan sistemáticamente controversia en la evaluación de sus respuestas. En concreto un 17,7% de los casos obtienen coeficientes de variación por encima del punto de corte establecido en entre 7 y 9 indicadores, y un 38,2% los obtienen entre 4 y 6 indicadores.

Por último, se analizaron los indicadores en función de las puntuaciones medias otorgadas por los jueces al conjunto de casos. Los indicadores con medias superiores son los tres correspondientes a la competencia Trabajo en equipo, y al indicador “Aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones que se presenten en escenarios reales o simulados” que mide la competencia de Transferencia. Por el contrario, los indicadores con medias más bajas son los cuatro que componen la competencia de Comunicación.

CONCLUSIONES

La presente investigación tenía por objetivo diseñar un procedimiento que permitiera analizar el grado de despliegue de las competencias transversales en cuatro másteres oficiales del ámbito de las ciencias humanas y sociales, a partir de evidencias basadas en incidentes críticos descritos por los alumnos.

Los resultados nos muestran que las memorias de prácticas que habitualmente se utilizan como herramienta de evaluación no incluyen información que permita evaluar el nivel de adquisición de las competencias transversales. Este resultado constata una seria limitación en el ajuste entre lo que los planes docentes afirman que debe desarrollarse y lo que finalmente es evaluado, planteándose interrogantes acerca de los mecanismos puestos en marcha para el desarrollo de las competencias transversales.

Para minimizar dicha limitación, la investigación desarrollada pretendió dar un paso más allá en la evaluación de estas competencias, creando un sistema que permite al alumno reflexionar sobre su actividad práctica en relación a las competencias transversales. Además, gracias al desarrollo de una rúbrica de evaluación para el profesorado, que fue puesta a prueba y mejorada para su administración en diferentes estudios de máster, las calificaciones resultan más objetivas y precisas, al tiempo que pueden contribuir a la autoevaluación y coevaluación del alumnado (García Irlles, Sempere Ortells, Marco de la Calle y De la Sen Fernández, 2011).

No obstante, resulta especialmente sorprendente los bajos niveles de acuerdo alcanzados por los jueces a la hora de evaluar la competencia comunicativa, frente a los altos niveles alcanzados en la evaluación de la competencia ética y la autonomía. Este resultado podría ser producto de las bajas tasa de respuesta emitidas por los jueces a la hora de evaluar la competencia comunicativa. Ello nos advierte, por un lado, de la necesidad de una mayor especificación de esta, tal y como señala Beltrán (2004), a partir de incorporar indicadores relativos a la competencia lingüística, paralingüística, pragmática, textual y cronética. Y por otro, de la necesidad de formación en los docentes de los aspectos comunicacionales, dado que resulta interesante señalar que aquellos evaluadores que optaron por no valorarla eran aquellos que no disponían de conocimientos profundos en comunicación interpersonal.

Para finalizar, señalar que se optó por administrar por escrito las preguntas-guía para la recogida de los incidentes críticos, dado que, a diferencia de lo que ocurre cuando se administra oralmente, permite que los participantes lean cuidadosamente las instrucciones y respondan de manera estructurada, al disponer de más tiempo. Aun así, no permite la aclaración de dudas, o la profundización en temas que el participante no reconoce como relevantes. Por ello, en investigaciones futuras se sugiere hacer uso de técnicas cualitativas que doten a los participantes de una mayor libertad de respuesta. En este sentido, el diseño de entrevistas semiestructuradas se nos sugiere como un procedimiento adecuado para la recogida de información, si bien consideramos preciso clarificar al entrevistado qué se considera un incidente crítico, es decir, qué tipo de comportamientos son relevantes en la actividad. Así mismo, la rúbrica diseñada para el profesorado deberá ser adaptada para que sea también una herramienta útil para la auto y coevaluación del alumnado.

REFERENCIAS

- Alsina, J., Argila, A., Aróztegui, M., Arroyo, F.J., Badia, M., Carreras, A. et al. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias. Cuadernos de docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- AQU (2017). *La inserció laboral dels titulats i titulades de màster de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.
- Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. México: Universidad Abierta.
- Berko Obeng Damoah, O. (2018). A critical incident analysis of the export behaviour of SMEs: evidence from an emerging market. *Critical Perspectives on International Business*, 14(2/3), 309-334. doi: 10.1108/cpoib-11-2016-0061
- Bitner, M. J., Booms, B. H., y Tetreault, M. S. (1990). The service encounter: Diagnosing favorable and unfavorable incidents. *Journal of Marketing*, 54(1), 71-84. doi: 10.2307/1252174
- Borvil, A. D., Kishchuk, N., y Potvin, L. (2017). The use of critical incident technique in population health intervention research: lessons learned. *International Journal of Public Health*, 63(3), 429-430. doi: 10.1007/s00038-017-1057-3

- Chell, E. (1998). Critical Incident Technique. En C. Cassell y G. Symon (Eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (pp. 45–60). London: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781446280119.n5
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., y Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. doi:10.1037/h0061470
- Ford, M. T., Agosta, J. P., Huang, J., y Shannon, C. (2017). Moral emotions toward others at work and implications for employee behavior: A qualitative analysis using critical incidents. *Journal of Business and Psychology*, 33(1), 1–26. doi:10.1007/s10869-016-9484-3
- Freixa Niella, M., Vilà Baños, R., y Rubio Hurtado, M.J. (2015). Quality assessment for placement centres: a case study of the University of Barcelona's faculty of education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 199-217. doi: 10.1080/02602938.2014.898738
- García Irlés, M., Sempere Ortells, J.M., Marco de la Calle, F., y De la Sen Fernández, M.L. (2011). *La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa*. IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual, Alicante, España, 16-17 Junio 2011.
- Gathright, M. M., Thrush, C., Guise, J. B., Krain, L., y Clardy, J. (2016). What do medical students perceive as meaningful in the psychiatry clerkship learning environment? A content analysis of critical incident narratives. *Academic Psychiatry*, 40(2), 287–294. doi:10.1007/s40596-015-0303-3
- Gouweloos-Trines, J., Tyler, M. P., Giummarra, M. J., Kassam-Adams, N., Landolt, M.A., Kleber, R.J., y Alisic, E. (2017). Perceived support at work after critical incidents and its relation to psychological distress: A survey among prehospital providers. *Emergency Medicine Journal*, 34(12), 816–822. doi:10.1136/emmermed-2017-206584
- Gremler, D. D. (2004). The critical incident technique in service research. *Journal of Service Research*, 7(1), 65–89. doi: 10.4135/9781446280119.n5
- Griffin, M.L., y Scherr, T.G. (2010). Using critical incident reporting to promote objectivity and self-knowledge in pre-service school psychologists. *School Psychology International*, 31(1), 3–20. doi: 10.1177/0143034309341609
- Kubberød, E., y Pettersen, I.B. (2018). The role of peripherality in students' entrepreneurial learning. *Education + Training*, 60(1), 2–15. doi: 10.1108/ET-06-2016-0106
- Noreña Peña, A. L., y Cibanal Juan, L. (2008). The critical incident technique and its implications in the development of the nursing research. *Index de Enfermería*, 17(1), 48–52.
- Oh, Y., y Oh, J. (2017). A critical incident approach to consumer response in the smartphone market: product, service and contents. *Information Systems and E-Business Management*, 15(3), 577–597. doi:10.1007/s10257-016-0318-7
- Rawles, J. (2016). Developing social work professional judgment skills: Enhancing learning in practice by researching learning in practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 36(1), 102–122. doi:10.1080/08841233.2016.1124004
- Silber, C., Novielli, K., Paskin, D., Brigham, T., Kairys, J., Kane, G., y Veloski, J. (2006). Use of critical incidents to develop a rating form for resident evaluation of faculty teaching. *Medical Education*, 40(12), 1201–1208. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02631.x

- Strachan, P. H., Kryworuchko, J., Nouvet, E., Downar, J., y You, J. J. (2018). Canadian hospital nurses' roles in communication and decision-making about goals of care: An interpretive description of critical incidents. *Applied Nursing Research*, 40, 26–33. doi: 10.1016/j.apnr.2017.12.014
- Tella, S., Smith, N. J., Partanen, P., y Turunen, H. (2016). Work placements as learning environments for patient safety: Finnish and British preregistration nursing students' important learning events. *Journal of Vocational Education and Training*, 68(1), 51–69. doi:10.1080/13636820.2015.1104715
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tontini, G., dos Santos, G., Milbratz, T.C., Volles, B.K., y Ferrari, D. (2017). Exploring the nonlinear impact of critical incidents on customers' general evaluation of hospitality services. *International Journal of Hospitality Management*, 66, 106–116. doi: 10.1016/j.ijhm.2017.07.011
- Valentino, J., Blue, A.V., Donnelly, M.B., y Stratton, T.D. (1999). The most valuable critical incidents in a 4th-year acting internship in surgery. *Teaching and Learning in Medicine*, 11(2), 75–79. doi: 10.1207/S15328015TL110203
- Victoroff, K.Z., y Hogan, S. (2006). Students' perceptions of effective learning experiences in dental school: a qualitative study using a critical incident technique. *Journal of Dental Education*, 70(2), 124–132.
- Villegas, G.B. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 13(1): 135–151.
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

ARTÍCULO

Integración social en la universidad durante la pandemia: predictores de la intención de abandono en estudiantes de primer año

Social integration in university during the pandemic: predictors of dropout intention in first-year students

JORGE IGNACIO MALUENDA ALBORNOZ*, VALERIA AYLÍN INFANTE VILLAGRÁN***, DIEGO CHACANO OSSES**, DIEGO GAETE CSER**, CELIA GALVE GONZÁLEZ****

*Universidad San Sebastián

**Investigadores independientes

***Universidad de Concepción y Universidad Católica de Temuco

****Universidad de Oviedo

Correo electrónico: jorge.maluenda@uss.cl

Recibido el 18 de mayo 2021; Aprobado el 28 de noviembre del 2022

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es evaluar un modelo predictivo de la intención de abandono universitario, conformado por variables que afectan la integración social de los estudiantes, durante el inicio de la pandemia COVID-19, en estudiantes universitarios chilenos. Se utilizó un diseño asociativo-predictivo con 459 estudiantes de primer año (67% hombres, 33% mujeres) cursando de forma remota, a quienes se aplicó una encuesta virtual para medir la relación entre estas variables y la intención de abandono entre mayo y junio de 2020. El sentido de pertenencia, el aislamiento social y la incertidumbre percibidas mostraron ser predictores, con la incertidumbre percibida como el mayor predictor de la intención de abandono y de detener temporalmente los

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

estudios. A partir de estos resultados es posible concluir la relevancia de los factores sociales estudiados frente a la intención de abandono y su valor predictivo en las condiciones particulares de la situación sanitaria.

PALABRAS CLAVE: Intención de abandono; Sentido de pertenencia; Incertidumbre percibida; Aislamiento social percibido; Educación superior

ABSTRACT The objective of this research is to evaluate a predictive model of the intention of university dropout, formed by variables that affect the social integration of students, during the beginning of the COVID-19 pandemic, in Chilean university students. An associative-predictive design was used with 459 first-year students (67% men, 33% women) studying remotely, to whom a virtual survey was applied to measure the relationship between these variables and the intention of abandonment between May and June 2020.

The sense of belonging, social isolation and perceived uncertainty were shown to be predictors, with uncertainty perceived as the greatest predictor of intention to abandon and temporarily stop studies. From these results it is possible to conclude the relevance of the social factors studied against the intention of abandonment and its predictive value in the particular conditions of the health situation.

KEYWORDS: Dropout intention; Sense of belonging; Perceived uncertainty; Perceived social isolation; Higher education

INTRODUCCIÓN

El abandono de los estudios universitarios es un problema crítico en Latinoamérica con tasas que pueden alcanzar un 54% de la matrícula total (Ferreyra *et al.*, 2017). En Chile la tasa de abandono alcanza un 26,4% a nivel de educación superior y un 23,1% durante el primer año de estudios (SIES, 2020). Los efectos del abandono son bien conocidos por su multiplicidad de impactos: en el nivel individual y familiar, con repercusiones sobre el proyecto de vida y la economía familiar (Lattuada, 2017; Tuero *et al.*, 2020); el nivel institucional, en los indicadores de calidad y eficiencia (Rolando *et al.*, 2010); y a nivel social, afectando el desarrollo social y económico por efecto de la merma del capital humano (Morentin-Encina *et al.*, 2019; CEPAL, 2018).

En los últimos años ha surgido un importante interés por el estudio de la intención de abandono universitario (Castro-López *et al.*, 2021; Díaz-Mujica *et al.*, 2018; Bernardo

et al., 2018; Bernardo *et al.*, 2016), debido a que es una variable que puede ser medida tempranamente para anticipar el abandono consumado (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2021). Además, se ha observado que las variables que influyen en la integración social de los estudiantes se vinculan con la intención de abandonar los estudios lo que permite focalizar los esfuerzos para su detección e intervención contingente.

Las relaciones sociales y la incorporación a la vida universitaria han mostrado ser aspectos clave en la intención de abandono, especialmente, durante los primeros años en que el estudiante está transitando desde el mundo escolar (Castro-López *et al.*, 2021; Maluenda-Albornoz *et al.*, 2020; Díaz-Mujica *et al.*, 2018; Bernardo *et al.*, 2018; Bernardo *et al.*, 2016).

Por otra parte, la pandemia COVID-19 ha impactado en la forma de ejercer la educación universitaria, generando un proceso educativo remoto y/o híbrido sin que los docentes y los sistemas de las universidades hayan estado suficientemente preparados para enfrentar este reacomodo (Coman *et al.*, 2020; Potra *et al.*, 2021). Esto ha forzado a estudiantes y docentes se ajusten súbitamente a las nuevas condiciones educativas con dificultades vinculadas al acceso y alfabetización tecnológica, el ajuste del hogar para ofrecer espacio, condiciones de estudio y trabajo en condiciones socioeconómicas muy diversas entre las familias (Deborah, 2020).

En el ámbito de la integración social universitaria, la actual pandemia ha ejercido un rol significativo generando un proceso educativo carente de contacto interpersonal directo, en condiciones de confinamiento, con métodos de comunicación y retroalimentación distintas al contexto regular, obligándolos a enfrentar de forma más autónoma su aprendizaje, en la ausencia de supervisión y apoyo directo (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2020).

Las nuevas condiciones de integración en las que los estudiantes están aprendiendo son un campo poco explorado y representan un espacio de conocimiento relevante que podría tener consecuencias sobre el modo en que la integración social se vincula con la intención de abandono de los estudiantes. Por esta razón, el interés particular de esta investigación se focaliza en evaluar la relación entre estas variables y la intención de abandono de los estudiantes en la educación durante la pandemia.

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL E INTENCIÓN DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

Las variables vinculadas con la integración social del estudiante han estado entre los factores más estudiados en los últimos años por su relación con el abandono y la intención de abandono, de entre las cuales, recientemente, adquieren relevancia el sentido de pertenencia y el aislamiento social (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2020; Bernardo *et al.*, 2020;

Tinajero *et al.*, 2020). En el actual contexto educativo, estas variables sociales pueden cobrar un rol muy importante debido al confinamiento y aislamiento social forzado en el que se desarrollan los estudios universitarios, y por sus efectos sobre el equilibrio socioemocional de los estudiantes (UNESCO, 2020).

El sentido de pertenencia surge como resultado del proceso de integración de una persona en su organización y, en consecuencia, de los niveles de vinculación y aislamiento de los estudiantes. Cuando los estudiantes se conectan con el entorno de aprendizaje académico formal, social y cultural de la comunidad académica desarrollan un sentido de pertenencia que se traduce en un deseo de quedarse y completar sus objetivos educativos (Torres *et al.*, 2001).

El sentido de pertenencia se define como la percepción de membresía, o sentirse parte de la organización educativa en la que se cursan estudios (Goodenow, 1993; Mercado *et al.*, 2010). Sentirse perteneciente a la carrera implica que el estudiante se sienta valioso y respetado en su propia carrera (Anistranski *et al.*, 2021; Garza *et al.*, 2021; Gillen-O'Neel, 2021; Holloway-Friesen, 2021; Won *et al.*, 2021). Implica un vínculo percibido entre el estudiante y los demás, el cual lo une a un grupo o comunidad, incluso en los momentos difíciles o ante los desafíos (Tinto, 2017).

El sentido de pertenencia ha demostrado ser predictor de la permanencia en los estudios universitarios en un contexto educativo regular (Itzhaki, 2018). Se ha observado que cuando los estudiantes no se sienten valorados ni respetados por los demás, o no se sienten pertenecientes a un entorno social, es más probable que éstos abandonen los estudios. También, se ha encontrado que es un predictor significativo de la intención de abandono de los estudios en estudiantes universitarios (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2019), incluso durante la pandemia (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2021).

Durante la pandemia, se ha observado que el sentido de pertenencia en estudiantes ha disminuido (Mooney *et al.*, 2021). Además, el sentirse perteneciente a una comunidad académica favoreció que los estudiantes no se sintieran abrumados por la pérdida de la rutina, la soledad o confusión provocadas por el confinamiento (Won *et al.*, 2021). También un alto sentido de pertenencia en universitarios contribuyó a que éstos incrementen sus niveles de participación, sean capaces de buscar ayuda frente a las dificultades, a que se sientan menos solos, ansiosos o deprimidos. Incrementó el uso de estrategias de autorregulación y elevó los niveles de autoconfianza académica y motivación (Gopalan *et al.*, 2019; Gillen-O'Neel, 2021; Won *et al.*, 2021).

Por otro lado, el aislamiento social ha mostrado su importancia en los estudios universitarios por su relación inversa con la integración social de los estudiantes (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2020; 2021; 2022) y las consecuencias que tiene sobre la salud mental y las redes disponibles para avanzar en las actividades académicas (Ali *et al.*, 2015; Peltzer *et al.*, 2017), además de estar directamente relacionado con menores tasas de abandono

(López-Angulo, *et al.*, 2019; Maluenda-Albornoz *et al.*, 2020; Maluenda-Albornoz *et al.*, 2021).

Los estudiantes universitarios que no establecen conexiones efectivas con sus compañeros y profesores se sienten alienados y/o marginados, y cuando esta situación es permanente, puede convertirse en un aliciente del abandono (Ali *et al.*, 2015). Además, se ha observado que el aislamiento social puede deteriorar severamente la experiencia educativa, vinculándose con ansiedad, depresión y estrés (Ali *et al.*, 2015; Gómez *et al.*, 2015) y el descompromiso con los estudios (Glaría *et al.*, 2016).

Durante la pandemia, se ha observado que el aislamiento social influyó sobre la salud mental de los estudiantes (Fernández *et al.*, 2020; Lukács, 2021; Nogueira *et al.*, 2021). Estos efectos se han relacionado con el estrés, las preocupaciones y el insomnio durante el confinamiento (Scotta *et al.*, 2020; González-Tovar *et al.*, 2021).

INCERTIDUMBRE PERCIBIDA EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA.

Un efecto común a nivel global de la pandemia ha sido la percepción de incertidumbre presente y frente al futuro (Sobral *et al.*, 2021; Zhuo *et al.*, 2021; Jung *et al.*, 2021; Clabaugh *et al.*, 2021; Wu *et al.*, 2021). En el modelo integrativo de Hillen *et al.* (2017) la incertidumbre es definida como la complejidad, ambigüedad e indeterminación percibida por parte de un individuo respecto de una determinada situación. La complejidad se refiere a características de un fenómeno que dificultan su comprensión, por ejemplo, la multiplicidad de sus características, causales determinantes o efectos. La ambigüedad es una propiedad de la información vinculada con la falta de fiabilidad, credibilidad o adecuación. Por último, la indeterminación, también llamada probabilidad, se refiere a la aleatoriedad fundamental de los acontecimientos futuros y la imposibilidad de anticipación o control.

Desde la perspectiva de los autores del presente artículo es posible aplicar estos conceptos al campo educativo para referirse a una incertidumbre percibida en la organización educativa. Este constructo hace referencia a la complejidad, ambigüedad e indeterminación percibida por los estudiantes al interior de la organización educativa en la que cursan sus estudios. Por ejemplo, la existencia de una alta complejidad o ambigüedad en la información disponible relacionada con normas formales o informales de la comunidad educativa, con los planes de trabajo y la organización de las actividades académicas y no académicas pueden contribuir a generar una percepción de incertidumbre entre el estudiantado. Un entorno de alta incertidumbre favorece la percepción de incomodidad y dificulta prever y anticipar el entorno, generando complicaciones para que los estudiantes se planifiquen y desarrollen su trabajo en terreno seguro.

Durante la pandemia COVID-19 la incertidumbre ha tenido diversos efectos en la educación superior. Quizás el más destacable es su impacto nocivo para la salud mental de los estudiantes (Zhuo *et al.*, 2021). La incertidumbre durante la pandemia se ha relacionado con la ansiedad experimentada, además de tener un efecto negativo sobre la calidad del sueño en universitarios (Wu *et al.*, 2021).

Las consecuencias de la incertidumbre en las instituciones educativas parecen esperables, pero han sido poco estudiadas. En el estudio de Clabaugh *et al.* (2021), realizado durante la pandemia, un tercio de los estudiantes participantes declararon percibir su futuro académico en riesgo debido al COVID-19, y un 30% indicó que era probable que retiraran de las clases en otoño de 2020 de ser las clases impartidas en línea y dada la incertidumbre respecto a la situación.

Con base en los antecedentes previamente expuestos, la presente investigación buscó evaluar las relaciones entre las variables de integración social y la intención de abandono de los estudiantes universitarios chilenos durante la pandemia COVID-19.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 459 estudiantes de primer año de una universidad chilena distribuidos entre un 67% de hombres y un 33% de mujeres con edad promedio 18 años ($SD=0,7$) obtenidos a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia en un corte transversal de tiempo debido a las restricciones impuestas por el curso de la pandemia COVID-19 para el acceso a los participantes.

Instrumentos

Aislamiento social percibido.

El aislamiento social percibido fue medido a partir de 6 ítems adaptados de la UCLA Loneliness Scale – versión revisada (Russell *et al.*, 1980). Estos ítems fueron utilizados en una investigación previa en estudiantes universitarios chilenos por Maluenda-Albornoz *et al.* (2021) encontrando buenas propiedades psicométricas para un modelo de un factor ($RMSEA = .051$; $CFI=.999$; $TLI=.997$; $SRMR=.008$; $\omega>.817$; $\alpha>.800$). Su formato de respuesta es en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Este instrumento se focaliza en la percepción del individuo de su aislamiento respecto de compañeros y docentes de su carrera.

Pertenencia a la organización educativa.

El sentido de pertenencia se evaluó a partir de una de las dos dimensiones que evalúa el Cuestionario de Identificación Organizacional con Centros de Estudio elaborado por Yañez *et al.*, (2006) y adaptado por Maluenda-Albornoz *et al.* (2022).

El instrumento original da cuenta del sentido de identificación y pertenencia de los estudiantes respecto de la organización en la que cursan estudios. En el estudio de adaptación, el instrumento mostró buenas propiedades psicométricas para un modelo de segundo orden con dos factores de primer orden que corresponden al sentido de identificación y el sentido de pertenencia con la organización educativa (RMSEA=<.05; CFI=.915; TLI=.901; SRMR=.005; ω >.839; α >.836).

El factor que se utilizó en el presente estudio corresponde al sentido de pertenencia, compuesto por 4 ítems, da cuenta de la percepción de membresía de los estudiantes respecto de la carrera que cursan. Su formato de respuesta es en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). En un estudio reciente que también utilizó solo este factor se observaron buenas propiedades psicométricas del instrumento (RMSEA=.028; CFI=.999; TLI=.999; SRMR=.005; ω >.834; α >.815).

Incertidumbre en la organización educativa.

Para evaluar la incertidumbre en la organización educativa se construyó un instrumento *ad hoc* conformado por 5 ítems que exploran las 3 dimensiones propuestas por Hillen *et al.*, (2017): a) Probabilidad, vinculado al pronóstico que realiza el estudiante sobre la actividad académica; b) ambigüedad, referido a la poca claridad percibida en la información disponible para llevar adelante las tareas académicas; c) complejidad, referida a la dificultad de comprensión de dicha información. La escala de respuesta fue de 1 a 7 (1=Nada de acuerdo); 7= Totalmente de acuerdo).

Para evaluar su validez de constructo se realizó un Análisis Factorial Exploratorio con base en el método paralelo de Horn y el complemento del análisis con medidas de ajuste del modelo. Previo a su ejecución se evaluaron las medidas de Barlett (p <.001) y κ MO (.850 - .937, Overall=.874) obteniendo resultados favorables para ambas medidas.

Los resultados del AFE en la muestra piloto ($n=405$) reflejaron un modelo de un factor con cargas factoriales que fluctuaron entre .597 y .875, valores considerados apropiados en la literatura (Hair *et al.*, 2014). Los índices de ajuste del modelo mostraron resultados apropiados según los estándares vigentes en la literatura (RMSEA=.074, 95% CI [.035-.115]; TLI=.982; BIC=-14.142).El único indicador que no mostró ajuste fue el índice χ^2 que fue significativo (p <.05). Sin embargo, este indicador se ve afectado con tamaños muestrales superiores a los 300 casos.

El análisis de la confiabilidad a partir de los índices α de Cronbach y Ω de McDonald mostró también medidas favorables tanto a nivel de ítem ($\alpha=.855 - .909$; $\Omega= .871 - .909$) como del factor ($\alpha=.894$; $\Omega= .898$).

Intención de abandono de la carrera.

La intención de abandono se midió a partir de 4 ítems utilizados en una investigación previa con similar población de estudio (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2021), los cuales se refieren a la intención que un estudiante tiene de abandonar la carrera. En dicho estudio se observaron buenas propiedades psicométricas para este instrumento con factor (RMSEA=.074; CFI=.999; TLI=.996; SRMR=.004; $\omega>.834$; $\alpha>.834$).

Intención de detener transitoriamente los estudios.

La intención de detener transitoriamente los estudios fue evaluada con una sola pregunta elaborada por los investigadores. La pregunta elaborada fue “Estoy pensando en detener temporalmente mis estudios” con una escala de respuesta fue de 1 a 7 (1=Nada de acuerdo); 7= Totalmente de acuerdo).

Procedimientos

Se realizó un diseño asociativo-predictivo de tipo transversal (Ato *et al.*, 2013). Se invitó a la participación voluntaria de todos los estudiantes de nuevo ingreso de la universidad. La invitación se realizó mediante correo electrónico. Los estudiantes leyeron y aceptaron un consentimiento informado aprobado por el comité de ética de investigación de la universidad, que les condujo al instrumento en formato electrónico. La recolección de los datos se realizó durante mayo y junio del año 2021 para contar con estudiantes que han tenido experiencia inicial en la universidad y contar con sus primeras calificaciones.

Análisis

Se calcularon las correlaciones existentes entre las variables que fueron objeto de medición previo al testeado del supuesto de normalidad y la verificación de la linealidad en las relaciones. Luego, se evaluaron modelos de Regresión Lineal Múltiple (RLM) para la intención de abandonar la carrera y para la intención de detener transitoriamente los estudios con base en las variables de integración social antes descritas. Se testean sus supuestos de la regresión lineal previamente a su ejecución cumpliendo satisfactoriamente con los mismos. Todos los análisis fueron realizados con el software JASP v 0.14.1.0.

Resultados

Los estadísticos descriptivos mostraron valores promedio moderados en todas las variables consideradas. No se observan valores que indiquen asimetría o curtosis en la distribución de las variables. Los resultados en la prueba Kolmogorv-Sminrov muestran evidencia a favor de una distribución normal de cada variable.

Tablar. Estadísticos descriptivos de las variables.

	Intención de abandono	Intención de detener	Incertidumbre	Aislamiento	Pertenencia
N Válido	459	459	459	459	459
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	11.636	3.179	24.734	18.096	16.272
Asimetría	1.277	0.420	-0.746	0.548	-0.607
Curtosis	1.384	-1.325	0.073	-0.205	0.048
Desv. Típica	3.576	2.129	7.009	7.398	3.769
Mínimo	4.000	1.000	5.000	6.000	4.000
Máximo	26.000	7.000	35.000	42.000	27.000

Las correlaciones observadas entre todas las variables fueron estadísticamente significativas. La relación observada entre la intención de abandono de la carrera, la percepción de incertidumbre, la intención de detener transitoriamente los estudios y el aislamiento social percibido fue positiva. La relación entre el sentido de pertenencia y las demás variables fue inversa. Las relaciones observadas fueron en su mayoría de tamaño moderado y algunas de magnitud débil.

Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre las variables.

		Incertidumbre	Intención de abandono	Aislamiento	Pertenencia	Intención de detener
Incertidumbre	r	—				
	p	—				
Intención de abandono	r	.307	—			
	p	< .001	—			
Aislamiento	r	.334	.243	—		
	p	< .001	< .001	—		
Pertenencia	r	-.184	-.246	-.355	—	
	p	< .001	< .001	< .001	—	
Intención de detener	r	.339	.500	.263	-.274	—
	p	< .001	< .001	< .001	< .001	—

El modelo de RLM que tuvo como variable dependiente la intención de abandonar la carrera fue estadísticamente significativo ($f = 24.689$ (3,458), $p < .001$) y mostró explicar un 14% ($r^2 = .140$) de la varianza de la intención de abandono de la carrera.

Todas las variables independientes mostraron ser predictores estadísticamente significativos. Los coeficientes de regresión estandarizados reflejan que el predictor más fuerte fue la incertidumbre percibida en la organización educativa ($\beta = .243$, $p < .001$).

Tabla3. Modelo de regresión lineal múltiple para intención de abandonar la carrera.

Modelo	B	Error estándar	Beta	T	p
H ₀	11.636	.167		69.717	< .001
H ₁	10.201	1.084		9.408	< .001
Incertidumbre	.124	.024	.243	5.243	< .001
Aislamiento	.050	.024	.104	2.130	.034
Pertenencia	-.156	.044	-.164	-3.516	< .001

El modelo de RML que tuvo como variable dependiente la intención de detener temporalmente los estudios fue estadísticamente significativo ($f = 31.105$ (3,458), $p < .001$) y mostró explicar un 16,5% ($r^2 = .165$) de la varianza de la variable dependiente. Todas las variables independientes mostraron ser predictores estadísticamente significativos de intención de detener temporalmente los estudios. Los coeficientes de regresión estandarizados reflejan que el predictor más fuerte fue, nuevamente, la incertidumbre percibida en la organización educativa ($\beta = .269$, $p < .001$).

Tabla4. Modelo de regresión lineal múltiple para intención de detener temporalmente los estudios.

Modelo	B	Error estándar	Beta	T	p
H ₀	3.179	.099		31.992	< .001
H ₁	2.317	.634		3.654	< .001
Incertidumbre	.082	.014	.269	5.918	< .001
Aislamiento	.031	.014	.107	2.231	.026
Pertenencia	-.105	.026	-.186	-4.069	< .001

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación permiten dar cumplimiento al objetivo de evaluar un modelo predictivo de la intención de abandono universitario, conformado por variables que afectan la integración social de los estudiantes, durante el inicio de la pandemia COVID-19, en estudiantes universitarios chilenos.

Todas las variables de integración social consideradas resultaron ser predictores significativos tanto de la intención de abandono como de la intención de detener transitoriamente los estudios. Se observó que la variable incertidumbre percibida en la organización educativa es el más fuerte predictor del conjunto de variables para ambas variables dependientes. El aislamiento social percibido y el sentido de pertenencia muestran también relaciones estadísticamente significativas en el modelo predictivo, lo cual reafirma los resultados encontrados previamente en la literatura revisada (Itzhaki, 2018; López-Angulo, *et al.*, 2019; Maluenda-Albornoz, 2019; Maluenda-Albornoz *et al.*, 2021; 2022).

Con estos resultados es posible indicar que estos aspectos fundamentales de la transición desde la educación escolar a la universidad han sido también relevantes durante la educación virtual de emergencia. Esto ocurre a pesar de las condiciones marcadamente diferentes respecto de un contexto regular que conlleva dicha modalidad como una menor guía y control de parte de profesionales y docentes de las IES, menor o nulo contacto con compañeros y docentes, falta de vínculo con el campus, sus espacios y dinámicas culturales.

La incertidumbre se erigió como la variable con mayor valor predictivo del conjunto incorporado. Parece ser que la percepción de información ambigua o falta de información tanto académica como vinculada a la integración social se presenta como un aspecto influyente sobre el proceso de análisis de las posibilidades de detener transitoriamente los estudios y abandonar los estudios. Un entorno más incierto puede afectar las decisiones de los estudiantes producto de la imprevisibilidad y la falta de control percibido.

El actual contexto educativo conlleva un conjunto de condiciones como la ausencia de interacciones físicas con profesores y otros estudiantes, la ambigüedad de la información, y la probabilidad de cambios en la situación sanitaria (Jung, Horta & Postiglione, 2021), que pueden favorecer la percepción de un entorno incierto que influya sobre las decisiones acerca de detener temporalmente o abandonar los estudios. Por esta razón, la capacidad predictora de esta variable podría variar una vez acabe la educación remota y, por lo tanto, resulta importante para investigaciones futuras indagar si la capacidad predictora de la incertidumbre percibida se mantiene o disminuye cuando los estudiantes vuelven a contar condiciones regulares.

El aislamiento social percibido al igual que en el contexto educativo regular (López-Angulo *et al.*, 2021; Maluenda-Albornoz *et al.*, 2021) mostró ser un predictor de ambas variables dependientes en la educación virtual de emergencia evidenciando como la percepción de apoyo social en la medida de las propias necesidades puede afectar la decisión de abandonar los estudios en el actual contexto. Será relevante profundizar en el futuro sobre posibles diferencias con un contexto regular, considerando la especial experiencia de confinamiento que conllevó la pandemia.

El sentido de pertenencia, de forma similar al contexto educativo mostró en el escenario de pandemia ser un predictor significativo de ambas variables. Esto reafirma el valor de la pertenencia a la institución educativa como un potencial factor protector frente a la intención de detener temporalmente los estudios y abandonar los estudios, acorde a los resultados observados en investigación previa (Maluenda-Albornoz *et al.*, 2021; 2022). Al igual que en el caso del aislamiento social, será interesante indagar las diferencias entre el contexto actual y escenarios regulares.

Además de las proyecciones de investigación antes señaladas, es importante analizar el potencial efecto de terceras variables en las relaciones descritas. Existe evidencia del efecto mediador de variables motivacionales en la relación entre aislamiento social percibido y pertenencia respecto de la intención de abandono (Díaz-Mujica *et al.*, 2018). Sin embargo, no se ha observado investigación sobre el efecto de terceras variables en la relación entre la incertidumbre percibida y la intención de abandono, lo cual abre una posibilidad de exploración. Es posible que variables vinculadas a la salud mental - bienestar percibido, ansiedad, entre otras - y variables motivacionales, desarrollen un rol en su relación con la intención de abandono. Por ejemplo, se ha observado que la incertidumbre se relaciona con ansiedad y afecta la calidad del sueño de los estudiantes (Wu *et al.*, 2021).

REFERENCIAS

- Ali, A., & Smith, D. (2015). Comparing Social Isolation Effects on Students Attrition in Online Versus Face-to-Face Courses in Computer Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology* 12, 11-20. <https://doi.org/10.28945/2258>
- Anistranski, J. A., & Brown, B. B. (2021). A Little Help From Their Friends? How Social Factors Relate to Students' Sense of Belonging at a Large Public University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. <https://doi.org/10.1177/1521025120985107>
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of Personal, Social and Academic Variables Related to University Drop-out and Persistence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Fernández-González, A., Solano, P., y Agulló, E. (2018). Variables relacionadas con la intención de abandono universitario en el periodo de transición. *Revista d'Innovació Docent Universitària* 10, 122-130. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11>

- Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A., Galve-González, C. (2020). Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario. *Comunicar* (64), 63-72. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-06>
- Castro-López, A., Cervero, A., Galve-González, A., Puente, J. & Bernardo, A. (2021). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making, *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877631>
- Clabaugh, A., Duque, J. F., & Fields, L. J. (2021). Academic Stress and Emotional Well-Being in United States College Students Following Onset of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 628787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787>
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Panorama Social de América Latina*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1217-panorama-social-america-latina-2002-2003>
- Coman, C., Tiru, L. G., Mesesan-Schmitz, L., Stanciu, C., and Bularca, M. C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability* 12. <https://doi.org/10.3390/su122410367>
- Deborah, T. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Díaz-mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda-Albornoz, J., Hernández, H., y Pérez-Villalobos, M. (2018, 14-16 de noviembre). Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono [Ponencia]. Octava conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Panamá.
- Domínguez-Lara, S. (2017). Fiabilidad y alfa ordinal. *Actas Urológicas Españolas*. 140-141. <https://doi.org/10.1016/j.acuro.2017.07.002>
- Fernández, M., Álvarez, J., Ávalos, I., Cuevas, M., Barros, C., Díaz, F. & Lizarte, E., 2020. Evaluation of the Emotional and Cognitive Regulation of young people in a lockdown situation due to the Covid-19 pandemic. *Frontiers in psychology* 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565503>
- Ferreya, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe. *Grupo Banco Mundial*. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Garza, T., Huerta, M., García, H. A., & Lau, J. (2021). Exploring Sense of Belonging, Socioacademic Integrative Moments, and Learning Communities Related to ELs' Persistence Based on Reenrollment Decisions in Community Colleges. *Community College Review* 49, 30-51. <https://doi.org/10.1177/0091552120964873>
- GillenO'Neel, C. (2021). Sense of Belonging and Student Engagement: A Daily Study of First and Continuing Generation College Students. *Research in Higher Education* 62, 45-71. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09570-y>
- Glaría, R., Carmona, L., Martín, S., Pérez, C., & Ponce, P. (2016). Burnout y engagement académico en fonología. *Investigación en Educación Médica* 5, 17-23. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.006>
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Oritz, L., Matus, O., McColl, P., y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista de Medicina de Chile*, 143, 930-937. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>

- González-Tovar, M., & Hernández-Rodríguez, S. (2021). COVID-19 and Emotional Variables in a Sample of Chileans. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.615268>
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership Among Adolescents : Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30)
- Gopalan, M., and Brady, S. T. (2019). College Students' Sense of Belonging: A National Perspective. *Educational Researcher* 49, 134-137. <https://doi.org/10.3102/0013189X19897622>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate Data Analysis* (Seventh Ed). Edinburg Gate: Pearson.
- Hillen, M., Guthel, C., Strout, T., & Smets, E. & Han, P. (2017). Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare. *Social Science & Medicine*, 180, 62–75. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.03.024>
- Holloway-Friesen, H. (2021). The Role of Mentoring on Hispanic Graduate Students' Sense of Belonging and Academic Self-Efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education* 20, 46-58. <https://doi.org/10.1177/1538192718823716>
- Itzhaki, Y. (2018). The Different Role of Mentor Support Along the High-School Dropout Process. *Youth & Society*, 1-28. <https://doi.org/10.1177/0044118X18803260>
- Jung, Horta & Gerard A. Postiglione (2021) Living in uncertainty: the COVID-19 pandemic and higher education in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 46(1), 107-120,. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859685>
- Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 10, 100–113. Descargado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72118>
- Lederer, A. M., Hoban, M. T., Lipson, S. K., Zhou, S., & Eisenberg, D. (2021). More Than Inconvenienced: The Unique Needs of U.S. College Students During the COVID-19 Pandemic. *Health Education & Behavior*, 48(1), 14–19. <https://doi.org/10.1177/1090198120969372>
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Redón, R. C., and Díaz-Mujica, A. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercibido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación universitaria* 12, 11-18. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- López-Angulo, Yaranay, Cobo-Rendón, Rubia C., Pérez-Villalobos, María V., y Díaz-Mujica, Alejandro E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación universitaria*, 14 (3), 139-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- Lukács (2021). Mental well-being of university students in social isolation. *European Journal of Health Psychology* 28, 22-29. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000065>
- Maluenda-Albornoz, J., López-Angulo, Y., Varas-Contreras, M., Bernardo, A., Díaz-Mujica, A., y Moraga, F. (2019, 13–15 de noviembre). Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos. 9th Conferencia Latinoamericana Sobre Abandono en Educación Superior CLABES, Bogotá, Colombia.
- Maluenda-Albornoz- Albornoz, J., Varas-Contreras, M., Díaz-Mujica, A., y Bernardo, A. (2020). Propiedades Psicométricas del University Student Engagement Inventory en Estudiantes de Ingeniería Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica* 4, 77-90. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.06>

- Maluenda-Albornoz, J., Infante-Villagrán, V., Galve-González, C., Flores-Oyarzo, G., & Berríos-Riquelme, J. (2021). Early and Dynamic Socio-Academic Variables Related to Dropout Intention: A Predictive Model Made during the Pandemic. *Sustainability*, *14*(2), 831. <https://doi.org/10.3390/su14020831>
- Maluenda-Albornoz-Albornoz, J., Bernardo, A., Díaz-Mujica, A., y Chacano Osses, D. (2022). Adaptación y evaluación psicométrica de la escala de Identificación Organizacional con Centros Educativos en estudiantado de ingeniería chileno. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *19*(37), 144-156. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i37.455>
- Mercado, A., y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, (53), 229–251. Descargado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010
- Mooney, C., & Becker, B. A. (2020). Sense of Belonging: The Intersectionality of Self-Identified Minority Status and Gender in Undergraduate Computer Science Students. *United Kingdom and Ireland Computing Education Research conference 20*, 24-30. <https://doi.org/10.1145/3416465.3416476>
- Morentin-Encina, J., Ballesteros, B., y Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono temprano de la educación en España y Portugal. *Revista Fuentes* *21*, 143-149. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01>
- Nogueira, J., Gerardo, B., Silva, A. R., Pinto, P., Barbosa, R., Soares, S., Baptista, B., Paquete, C., Cabral-Pinto, M., Vilar, M., Simões, M., & Freitas, S. (2021) Effects of restraining measures due to COVID-19: Pre- and post-lockdown cognitive status and mental health. *Curr. Psychol.* *21*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01747-y>.
- Peltzer, K., & Pengpid, S. (2017). Loneliness: Its correlates and associations with health risk behaviours among university students in 25 countries. *Journal of Psychology in Africa* *27*, 247-255. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1321851>
- Potra, S., Pugna, A., Pop, M. D., Negrea, R., & Dungan, L. (2021). Facing COVID-19 Challenges: 1st-Year Students' Experience with the Romanian Hybrid Higher Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health* *18*(6), 3058; <https://doi.org/10.3390/ijerph18063058>
- Rolando, R., Salamanca, J., y Rubilar, J. I. (2010). Duración Real de las Carreras y/o Programas. Descripción y Análisis de la Cohorte de Titulados y/o Graduados 2007. Santiago, Chile. Descargado de: <http://analisis.ufro.cl/index.php/docman/estudios-generales/352-duracion-real-de-los-programas/file>
- Russell, D. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity and factor structure. *Journal of Personality Assessment* *66*, 20-40. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601_2
- Scotta, A., Cortez, M., & Miranda, A. (2020). Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance and low academic engagement in Argentinian university students during the COVID-19 social isolation. *Psychology, Health & Medicine* *27*(1), 199-214. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1869796>
- SIES, Servicio de Información en Educación Superior. (2020). Informe 2020 retención de 1er año de pregrado cohortes 2015-2019. https://analisis.umag.cl/documentos/retencion_1er_ano_sies_2018.pdf
- Sobral, S. R., Jesus-Silva, N., Cardoso, A., & Moreira, F. (2021). EU27 Higher Education Institutions and COVID-19, Year 2020. *International Journal of Environmental Research*

- and Public Health*, 18(11), 5963. MDPI AG. Descargado de: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18115963>
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M., & Páramo, M. (2020). Perceived Social Support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales de Psicología* 36, 134-142. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.344141>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* 19, 254-269. <http://dx.doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Torres, J. & Solberg, V. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *J. Vocat. Behav.*, 59, 53-63.
- Tuero, E., Ayala, I., Urbano, A., Herrero, F., y Bernardo, A. (2020). Intención de abandonar la carrera: Influencia de variables personales y familiares. *Revista Fuentes* 22 (2), 142-152. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.05>
- UNESCO (2020). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. COVID-19 y Educación Superior: De los Efectos Inmediatos al día Después. Análisis de Impactos, Respuestas Políticas y Recomendaciones; UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Ventura-León, J., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. Descargado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief Research Report: Sense of Belonging and Academic Help-Seeking as Self-Regulated Learning. *The Journal of Experimental Education* 89, 112-124. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>
- Wu, D., Yang, T., & Hall, D. (2021) COVID-19 uncertainty and sleep: the roles of perceived stress and intolerance of uncertainty during the early stage of the COVID-19 outbreak. *BMC Psychiatry* 21, 306. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03310-2>
- Yañez, R., Perez, M., y Ahumada, L. (2006). Adaptación y validación de una escala de identificación organizacional con centros de estudio. *Paideia* 41, 65-76.
- Zhuo, L., Wu, Q., Le, H., Li, H., Zheng, L., Ma, G., & Tao, H. (2021). COVID-19-Related Intolerance of Uncertainty and Mental Health among Back-To-School Students in Wuhan: The Moderation Effect of Social Support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 981. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030981>.

ARTÍCULO

Performatividad en el contexto de la educación superior: trabajo y vida académica

Performativity in the context of higher education: A literature review on work and academic life

MARISOL CAMPILLAY LLANOS*

*Pontificia Universidad Católica de Chile
Correo electrónico: mdcampillay@uc.cl

Recibido el 31 de marzo 2022; Aprobado el 15 de noviembre del 2022

RESUMEN.

En el marco de los estudios sobre educación superior y el estamento académico, este artículo tiene como objetivo reconocer las perspectivas de los estudios sobre performatividad que han develado las problemáticas del trabajo y la vida académica. Para ello, se desarrolló una revisión de literatura que consistió en tres etapas, identificar el tópico de estudio, realizar una búsqueda con base en datos científicos y aplicar criterios de inclusión y exclusión. La investigación concluye que la revisión de literatura, por una parte, da cuenta de diferentes aproximaciones al concepto de performatividad y, por otra, muestra los conflictos en torno a las actividades académicas, diferencias etarias, problemáticas en torno a la desigualdad de género, prácticas sexistas y acoso laboral como apremios que se desarrollan al interior

de la academia. Finalmente, la revisión de literatura da cuenta de los aspectos teóricos y prácticos sobre performatividad en la vida y el trabajo académico.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Performatividad; Trabajo académico; Universidad; Vida universitaria

ABSTRACT. Within the framework of studies on higher education and the academic establishment, this article aims to recognize the perspectives of studies on performativity that have established the problems of work and academic life. For this, a literature review was designed that consisted of three stages, identifying the study topic, conducting a search in scientific databases, and applying inclusion and exclusion criteria. The research concludes that the literature review, on one hand, accounts for different approaches to the concept of performativity and, on the other, shows the conflicts around academic activities: age differences, problems around gender inequality, sexist practices and workplace harassment, as constraints within the academy. Finally, the literature review accounts for performativity's theoretical and practical aspects in life and academic work.

KEYWORDS: Higher education; Performativity; Academic work; College; College life

INTRODUCCIÓN

Con base en una revisión de literatura es posible indagar en las discusiones teóricas, metodológicas y los resultados a los cuales han llegado diversos artículos. Para este caso, aquellos que han centrado su investigación sobre performatividad en el trabajo y vida académica. Una cualidad de este tipo de estudio consiste en situar el problema a investigar en un contexto histórico, y conocer su posicionamiento al interior de un campo de estudio (Machi *et al.*, 2009).

Dicho esto, para contextualizar, la revisión de literatura es necesario aproximarnos a la problemática: al finalizar el siglo xx, las instituciones universitarias se apropiaron de mecanismos empresariales de competencia y productividad que repercutieron en el trabajo académico según lo han señalado investigaciones de distintas regiones del mundo. Para el contexto anglosajón, esto se produjo entre la década 1980 y 1990, principalmente en Australia e Inglaterra, lo cual suscitó cambios a las condiciones laborales académicas

(Davies, 2005; Anderson, 2006a; McCarthy *et al.* 2017). En Latinoamérica, en las mismas décadas, Chile se convirtió en uno de los países con un sistema de educación superior que hasta la actualidad se encuentra sujeto a las condiciones del mercado. Evidencia de ello, es el estudio sobre profesores “taxis” o “académicas malabaristas” (Simbürger *et al.* , 2016; Montes-López *et al.* , 2021) los cuales señalan la precarización laboral existente en el estamento académico. También, la investigación de Guzmán-vValenzuela & Barnett (2013a, 2013b) indican las características públicas y privadas de la educación superior que afectan la vida académica. En consecuencia, los estudios previos dan cuenta de dificultades que se presentan en el trabajo y vida académica debido a una forma de gestión universitaria que asimila un modo de administración empresarial.

Al considerar lo anterior, esta gestión con características empresariales se reconoce en la universidad a través de la productividad y la competencia. Por una parte, la productividad se identifica en la promoción de incentivos al rendimiento individual del trabajo académico (Ball, 2003; Davies & Bansel, 2010; Bernasconi, 2013) y, por otra parte, la competencia se observa a través de la postulación a fondos de investigación y sus exigencias que trastocan la vida privada del académico (Blackmore *et al.* 2003, Bernasconi, 2010; Chubb *et al.* 2017). De esta manera, el trabajo y vida académica se sitúan entre la productividad y la competencia. Esto, sostiene los discursos de calidad en las instituciones y provoca nuevas demandas laborales, como la publicación en revistas de alto impacto, el cumplimiento con los requerimientos de las acreditaciones, participación en comisiones, entre otras actividades que regulan el trabajo académico (Archer, 2008; González *et al.*, 2018; Muñoz-García, 2019). Asimismo, el discurso de calidad sostiene la relación entre ingresos públicos y privados en las instituciones universitarias, en otras palabras, la calidad es la justificación a la rendición de cuentas o *accountability* (Shore *et al.*, 1999; Reyes, 2016). En este escenario de nuevas demandas al trabajo académico provocadas por la instalación de los discursos de calidad, emerge la performatividad, como una posibilidad de comprender el trabajo y la vida académica supeditados a una cultura de la auditoría, es decir, al cumplimiento constante de indicadores de calidad que las instituciones establecen y deben ser respondidos por el estamento académico.

En este contexto de la cultura de la auditoría en la universidad, las investigaciones que inauguran la discusión sobre performatividad en educación superior corresponden a los estudios de Ball (2003, 2012) y Blackmore *et al.* Los autores a través de la conceptualización de performatividad han otorgado inteligibilidad a los problemas del trabajo académico y la vida universitaria. En relación al trabajo académico, como ha señalado Ball, la performatividad es una política tecnológica, la cual actúa como un marco regulatorio. Esta política opera a través de sanciones y recompensas al desempeño laboral del estamento académico. Respecto a la vida académica, Ball indica cómo la performatividad promueve la imprecisión entre las actividades laborales y la vida íntima. Asimismo, Blackmore *et al.* refiere a las dificultades que se suscitan sobre la equidad de género en una universidad

cuyas políticas tienden a la gerencialización de un espacio predominantemente masculino. De esta manera, ambas investigaciones dan cuenta como la performatividad ha desempeñado un rol fundamental en reconocer las dificultades que conciernen al trabajo y a la vida académica. Sin embargo, cabe preguntarse sobre las aproximaciones que realizan los estudios de académicos con respecto a la performatividad, debido a la variabilidad terminológica del concepto, y las distintas tradiciones teóricas en las que se inscribe esta conceptualización (Mckenzie, 2004). Así, surgen una serie de interrogantes: ¿Desde qué perspectiva teórica la performatividad se vincula a los estudios sobre académicos y académicas? ¿Cuáles son las principales tensiones del trabajo y la vida académica que se identifican a partir de los estudios sobre performatividad en el campo de la educación superior? En este sentido, la presente revisión de literatura tiene como objetivo reconocer las perspectivas de los artículos sobre performatividad que han develado las problemáticas del trabajo y vida académica.

Para dar respuesta al objetivo que guía este artículo realizamos inicialmente una búsqueda al concepto de performatividad en el campo de la educación superior entre 2003-2021. Luego definimos palabras claves para encontrar en base datos Web of Science (WoS), Scopus y Scientific Electronic Library Online o Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO). Finalmente, se discute en los resultados y conclusiones sobre las posibilidades teóricas y prácticas de la conceptualización de performatividad que complejizan los estudios sobre el trabajo y vida académica.

REFERENCIAS TEÓRICAS AL CONCEPTO DE PERFORMATIVIDAD

La performatividad es un concepto que ha sido explorado por las ciencias sociales, las humanidades y la educación para comprender al sujeto en el contexto contemporáneo (Imilan, 2018). Así, la performatividad ha trascendido en los estudios del lenguaje y género, las discusiones sobre investigación y enseñanza en la universidad como también, en los nuevos materialismos (Lyotard, 1989; Barad, 2007; Ball, 2012; Butler, 2018; Austin, 2019). En este apartado indagaremos brevemente cómo la performatividad se aproxima a la educación y nos invita a comprender los conflictos académicos en la universidad contemporánea.

En relación con los estudios del lenguaje y género, Austin señala que las palabras de los sujetos se transforman en actos, así el lenguaje tiene posibilidad de acción en una práctica. A esta práctica el autor la denomina performatividad. Considerando estos argumentos, Butler indica que la performatividad de género se provoca por las prácticas realizadas a partir de normas sociales, culturales y políticas generadas de manera iterativa y tendientes a invisibilizar las subjetividades del sujeto. Hasta este punto, se

puede reconocer que los estudios del lenguaje y género manifiestan que la performatividad se expresa en prácticas que responden a regulaciones y normas en desmedro de las intenciones propias.

En cuanto a las discusiones sobre investigación y enseñanza en la universidad, Lyotard ha señalado que la construcción del conocimiento y la transmisión de saberes en la universidad están sometidas a nuevas formas de administración, las cuales, promueven el desempeño de los sujetos a través de auditorías permanentes. Esta nueva forma de administración es indicada por el autor como performatividad. Con respecto a lo anterior, Ball en la primera década del siglo XXI recupera los aportes de Butler y Lyotard. Los estudios de Butler sobre performatividad son referenciados por Ball, al explicar las regulaciones a las que son sometidas los académicos, quienes muchas veces responden al logro del desempeño, y no, a las subjetividades que estos poseen. Un ejemplo a esta referencia teórica puede ser la actual presión por publicación exigida a los investigadores para poder acceder a los fondos de investigación. En complemento, Ball incorpora los aportes de Lyotard sobre el ingreso de la administración empresarial a la universidad. Uno de los aspectos de esta administración, es la optimización del rendimiento. Esto significa maximizar los resultados y minimizar los insumos; es en esta sentencia que académicas y académicos en las últimas décadas han sorteado su trabajo y vida. Dicho lo anterior, los aportes de Butler y Lyotard -en la conceptualización de Ball- reconocen a la performatividad como una política y cultura que regula las actuaciones de los sujetos en el marco de la cultura de la auditoría universitaria.

Otra referencia teórica, es el aporte de Barad cuyo trabajo en los últimos años se ha incorporado al campo de la educación. Para la autora, la performatividad más que servir a los estudios del discurso es una herramienta teórica dispuesta al estudio de las prácticas -incorporando a la materia y a los elementos como participantes activos de la realidad-. De este modo, la performatividad no solo evidencia el efecto de las políticas en los académicos, sino también, cómo la regulación se encarna en las prácticas cotidianas.

Las discusiones teóricas señaladas han permeado diversos estudios sobre académicos y académicas. Es así que investigaciones de habla inglesa, principalmente en Inglaterra y Australia, han reparado en cómo la performatividad afecta a la investigación y a la equidad de género en el trabajo académico (Blackmore *et al.* 2003; Archer, 2008). Para el contexto Latinoamericano, los estudios sobre performatividad han señalado que la investigación es la actividad causante del agobio laboral debido a la sobrevaloración actualmente otorgada a los artículos (Macedo, 2015). Además, estudios evidencian, la existencia de discursos en las universidades tradicionales sobre la reproducción de prácticas sexistas entre docentes y estudiantes (Mingo *et al.*, 2017). De esta manera, las referencias teóricas sobre performatividad han contribuido a la investigación en el campo de la educación superior develando problemáticas académicas.

METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde a una revisión de literatura cuyo objetivo es recopilar evidencia sobre los antecedentes de una temática en particular. Con base en este objetivo se busca identificar el conocimiento vigente sobre performatividad en el campo de la educación superior, particularmente, en el trabajo académico y la vida universitaria. Según Machi *et al.* (2009), la búsqueda de literatura se debe realizar mediante procedimientos que vayan respondiendo al objetivo de la investigación. A continuación, se describe cada procedimiento: en primer lugar, se identificó el tópico a investigar. En segundo lugar, se realizó una consulta con base en datos científicos, a través, de la utilización de conceptos claves y boléanos adecuados que recopilen la evidencia necesaria sobre la problemática antes enunciada.

Las bases de datos científicas utilizadas fueron SciELO, Scopus y WoS. La búsqueda contempló los siguientes descriptores: academic scholars, academic life, academic work, university, higher education and performativity. Según Machi *et al.*, al revisar la literatura se deben generar mecanismos para refinar la búsqueda, por tanto, se decidió considerar los artículos desde el año 2003 en adelante. Lo anterior debido a que el texto de Ball (2003) *The teacher's soul and the terrors of performativity* y el trabajo de Blackmore *et al.* (2003) *Managing Equity Work in the Performative University* son discusiones que inauguran la temática de performatividad en el campo de la educación superior.

En tercer, lugar se realizó cruce entre las bases de datos identificando 82 artículos a los cuales se aplicaron los siguientes criterios de inclusión:

- Se seleccionó el área de educación en las bases de datos.
- Se revisaron los resúmenes de los artículos para seleccionar por hallazgos.

Solo se dejaron aquellas investigaciones cuya muestra o participantes se encontraba constituida de académicas y académicos, criterio que permite responder a la pregunta sobre el trabajo y la vida del estamento.

También se aplicaron criterios de exclusión:

- Artículos que referenciaban a la escuela a primaria o secundaria.
- Artículos que basaran su muestra en otro sujeto que no fuera académicas o académicos.

Al considerar los procedimientos realizados se puede señalar que 60 artículos quedaron seleccionados para su posterior análisis. En cuanto al idioma, la mayoría de los artículos identificados están en inglés, registrándose solo dos referencias en español y dos en portugués. Respecto a las regiones, la producción de artículos predomina en Inglaterra y Australia concentrando 35 trabajos. Luego España aporta a esta discusión con 4 y Estados

Gráfico 1. Literatura seleccionada en la revisión sobre performatividad, el trabajo y la vida académica**Gráfico 1**

Fuente: Elaboración propia, utilizando la información de la base de datos SciELO, Scopus y WoS.

Unidos con 3 artículos. En los países de Canadá, Portugal, Sudáfrica, Turquía se registraron dos artículos. El resto de los países arrojó solo un artículo: Alemania, Argentina, Chile, China, Colombia, Hong Kong, Kazajistán, México, Nueva Zelanda y Países Nórdicos. En lo que concierne al periodo de publicación, según el gráfico n°1 desde el 2003 al año 2013 se evidencia discontinuidad en las publicaciones. Luego entre el año 2013 y 2021, las publicaciones sobre performatividad, trabajo y vida académica presentan una producción continua, alcanzando un *peak* el año 2017 y 2019. Esta búsqueda finalizó en marzo 2022, y si bien se evidenciaron artículos sobre académicas y académicos, estos no se relacionaron con los descriptores antes mencionados. Finalmente, los procedimientos realizados han permitido inferir sobre idioma, regiones de producción y años de publicación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el fin de reconocer las perspectivas de los estudios sobre performatividad que han develado las problemáticas del trabajo y vida académica, los resultados se describen en dos apartados. El primer apartado titulado “Aproximación al concepto de performatividad” reconoce en los artículos revisados como las y los autores refieren al concepto de performatividad. El segundo apartado “El trabajo académico y la vida universitaria” describe los resultados de los artículos identificando aquellas problemáticas que enfrenta el estamento académico. A continuación, se describen los apartados:

Aproximación al concepto de performatividad

En la revisión de literatura se identificaron cuatro aproximaciones teóricas cuyos autores se agrupan en la Tabla 1 y describen a continuación:

En cuanto a la *primera aproximación*, se encontró solo un artículo que hace referencia a la performatividad a partir de los aportes de Austin (2019). Turpo *et al.* (2021) señalan que la performatividad, en el marco de la formación de investigadores en educación, adquiere connotaciones discursivas que afectan las identidades académicas. Para las y los autores, la performatividad entendida desde los estudios del lenguaje (Austin, 2019) genera expresiones movilizadoras fundamentales para las trayectorias formativas, ejemplo de ello es la frase “se aprueba la tesis” (Turpo *et al.*, 2021, p. 25). Esta frase da cuenta de la incorporación de los investigadores en formación a una comunidad investigativa. De este modo, esta aproximación explora en el marco de los estudios del lenguaje aquellas expresiones que legitiman a los individuos al interior de una institución universitaria.

Respecto de la *segunda aproximación*, se distinguió que la mayoría de los artículos al referirse a performatividad señalan los aportes de Ball. A partir de esta consideración teórica, los artículos describen a la universidad como una institución inmersa en la cultura de la auditoría. Autores como Gao *et al.* (2021) y Cannizzo (2018) afirman que a través de una política tecnológica llamada performatividad se ha generado que la práctica académica se convierta en un trabajo cuantificable, medible y verificable. Por tanto, esta aproximación teórica considera a la performatividad como una política que ha transformado el trabajo académico, reconocible en los estudios, como el régimen de la performatividad o universidad performativa (Pereira, 2016; Harland *et al.*, 2018; Taberner *et al.* 2018; Jeanes *et al.* 2019; Enslin *et al.*, 2019; Saura *et al.*, 2019; Sánchez *et al.*, 2020). La transformación de este trabajo académico para Butterwick *et al.*, (2005) se puede reconocer en las siguientes labores: investigación, publicación periódica de resultados, procesos de evaluación por pares y reuniones de evaluación, entre otras. Esta transformación del trabajo académico tiene como base, la presión por cumplir con productos, lo cual ha desencadenado mayor competitividad, priorización por el trabajo individual y, en lo que concierne a las condiciones laborales, su precarización (Archer, 2008; Wilson *et al.* 2013; Angervall *et al.* 2014; Macfarlane, 2017, 2020; Raina, 2019). Asimismo, Acker *et al.* (2017) explican que el trabajo en la universidad actual responde a una métrica dispuesta a clasificar y ordenar cada actividad, con el objeto de cumplir con indicadores previamente establecidos. Es así, como podemos dar cuenta que la segunda aproximación identificada en esta revisión de literatura devela cambios en el trabajo académico.

Los estudios que arrojó la revisión de literatura no sólo señalan las transformaciones del trabajo académico, sino además las repercusiones de la performatividad a la vida universitaria de la mujer. Butterwick *et al.* invita a reflexionar sobre las experiencias de

las mujeres, a través, de las distintas actividades de subordinación existentes en el trabajo académico -redacción de informes, reuniones de evaluación, evaluación por pares- las cuales generan inseguridad debido a la presión por responder oportunamente, y, culpabilidad, al no realizar los productos exigidos. Asimismo, Clegg (2008) explica que la performatividad impacta en las identidades académicas de las mujeres, y particularmente, en aquellas que se han mantenido continuamente al margen de la academia. De igual modo, Forgasz *et al.* (2021) a través de un estudio narrativo indaga en la vida académica de una mujer y cómo los efectos del neoliberalismo repercuten en el debilitamiento de su profesionalismo. Ejemplo de ello es la imposición de instrumentos evaluativos para el desarrollo de clases perjudicando así la libertad de planificación de la enseñanza. En este caso, las investigaciones dan cuenta de una norma en la universidad predominantemente masculina.

Crimmins *et al.* (2020) indican que la política de la performatividad repercute en la carrera académica de las mujeres, ya que quienes investigan temáticas alejadas del *mainstream* presentan barreras para insertarse en los campos de estudio. El artículo indica las dificultades de ser mujer y estudiar a mujeres en el mundo rural. De esta manera, esta aproximación teórica enriquece el debate hacia los estudios de género indagando en las dificultades de las mujeres en la universidad. Así, la performatividad desde la perspectiva teórica de Ball (2003, 2011) evidencia a la institución universitaria como un espacio hostil para las mujeres en los aspectos de: participación en instancias colegiadas, financiamiento y producción de conocimiento.

Otro aspecto para destacar tiene relación con la construcción de conocimiento en la academia. Raaper (2016) señala que la performatividad en las instituciones universitarias promueve una construcción de conocimiento que tiende a una comunicación global. Esto, debido a la presión por publicación indizada que se ha promovido en las y los investigadores a nivel mundial. Según el autor, la performatividad está conformando un mercado global de conocimiento en las distintas disciplinas y ciencias. Por tanto, cabe preguntarse, ¿De qué manera la performatividad está configurando hoy el conocimiento? Al finalizar este apartado, quedan de manifiesto tres grandes hallazgos en los artículos revisados. En primer lugar, las y los autores consideran a la performatividad como una política que impacta al trabajo académico. En segundo lugar, los artículos visibilizan los conflictos que enfrentan las mujeres en la academia. En tercer lugar, la performatividad impacta en la construcción de conocimiento a nivel mundial.

En esta *tercera aproximación*, la mayoría de los artículos consideran los aportes de Butler (2018, 2019) y Barad (2007). Sin embargo, es el trabajo de Butler que ha permeado mayoritariamente las investigaciones en torno al trabajo académico y la vida universitaria. Montane *et al.* (2010) teniendo en cuenta, la comprensión que desarrolla Butler sobre performatividad explica cómo se interioriza la legislación en educación superior a través

del trabajo académico. Para las autoras, los sujetos se constituyen mediante discursos desde una normativa y no desde sus subjetividades, puesto que la performatividad se comprende como una estructura que enmarca al sujeto. Complementando lo anterior, Macedo (2015) da cuenta que el contexto generado por la política de la performatividad ha cambiado la cultura de la investigación en los estudios de posgrados. Más aún, en los resultados del artículo, la autora señala que la conceptualización de Butler sobre la expropiación del sujeto debido a la gobernanza neoliberal advierte cómo las y los académicos actualmente responden a la cultura de la auditoria. Asimismo, Jiménez (2019) manifiesta en su investigación que el discurso académico adquiere condiciones performativas al naturalizar formas de autoregulación a un trabajo que debe ser expresado en términos cuantitativos. Las investigaciones anteriores, dejan al descubierto que la conceptualización de performatividad devela la imbricación de políticas en las prácticas académicas, es decir, el estamento académico incorpora en su actuar las exigencias de las políticas de investigación.

Por añadidura, la propuesta teórica de Butler también ha permeado una investigación sobre trastornos neurológicos. Al respecto, Dolan (2021) inspirado en el concepto de performatividad de género, indaga en las prácticas de individuos que padecen discapacidades invisibles -bipolaridad, cefalea crónica, esclerosis múltiple, esquizofrenia, entre otros-. Los resultados del artículo indican que las y los académicos al padecer de estos trastornos generan distintos actos que les permiten permanecer en la universidad, por ejemplo: ocultar la enfermedad o asimilar su condición e informarla en los espacios de participación académica. Lo anterior, en palabras del autor, es llamado “performatividad capazista” (p. 3), es decir, actos corporales y discursivos que les permiten la continuidad en sus puestos de trabajo, aún cuando, la universidad contribuye en la estigmatización de aquellas enfermedades. Hasta entonces, los estudios de Butler han aportado en el análisis de las políticas de investigación y en esclarecer como las trayectorias académicas se afectan a partir de las discapacidades invisibles.

También a esta aproximación corresponde los estudios feministas y *Queer*. Diversos artículos referencian las problemáticas asociadas al sexismo, discriminación y acoso laboral en la institución universitaria. En relación al sexismo, Mingo *et al.* describe como la docencia contribuye en los actos que reproducen los discursos de desigualdad de género. De esta manera, las autoras reconocen los discursos académicos sexistas que prevalecen en la docencia universitaria. En cuanto a la discriminación, Ozturk *et al.* (2014) enfatiza en el desafío que realizan académicos homosexuales ante los discursos heteronormados de las escuelas de negocios. Asimismo, Villa (2020) estudia la experiencia de una estudiante transexual con discapacidad visual. La autora identifica la violencia ejercida por la institución universitaria al establecer una serie de obstáculos en su derecho a la educación. En

esto, la referencia a Butler, sobre performatividad es fundamental para comprender como se erigen o no los cuerpos bajo la norma universitaria.

En lo concerniente al acoso laboral, Zadroska *et al.* (2011) visibilizan estas situaciones en la academia identificando su origen y los mecanismos que le permiten prosperar. Además, las autoras profundizan en la discusión de performatividad entre Butler y Barad. En el artículo se señala que Butler sitúa a la performatividad en los estudios del lenguaje, mientras que, Barad manifiesta la importancia de no obnubilarse frente al discurso, ya que, el ser humano se construye en performatividad con el espacio, tiempo y materia, y no, de manera individual. Es así, como los artículos revisados demuestran que la performatividad en el marco de los estudios sobre académicas y académicos también se inscribe en los estudios feministas y *Queer*.

Sucintamente, hemos revisado de qué manera la performatividad desde la conceptualización de Barad y Butler desarrollan una posibilidad de indagar en las prácticas académicas. Así, la performatividad en este caso se aleja de la conceptualización como una política que afecta según lo planteado por Ball y, desarrolla con prioridad, los argumentos de Butler respecto a la forma en que los sujetos imbrican aquellas estructuras que lo norman. En esta aproximación, las investigaciones examinaron en las subjetividades académicas a partir de las políticas de investigación, además visibilizaron los discursos que tienden a agudizar las prácticas sexistas y heteronormadas en las instituciones universitarias.

En esta *cuarta aproximación*, las subjetividades y las prácticas de los sujetos en la academia no representan el análisis principal de las investigaciones. Más bien, surge un posicionamiento desde el ámbito de las ciencias políticas y administrativas cuyo foco es la institución pública. Al respecto, Clarke *et al.* (1997) indagan en como las instituciones han adoptado una forma de gestión empresarial. Los autores indican que esta nueva forma de trabajo es parte de un rol gerencial que ha asumido el Estado, en el marco de la instalación de políticas neoliberales. Esta nueva conducción del Estado es llamada el Nuevo Gerencialismo Público o New Public Management (NPM) (Anderson, 2006). Considerando lo anterior, Deem (1998) señala que las universidades comienzan a ser parte de una forma de gestión con características empresariales asociadas a la competencia y a la productividad. Esta gestión, es la NPM, que reemplaza la organización colegiada que poseían las universidades, por una gestión que comienza a medir el trabajo académico. Es en este escenario, que el Performance Management (PM) es un concepto que homologa performatividad o *performance* a rendimiento o desempeño académico. En esta aproximación, los estudios sobre performatividad identifican la instalación del NPM en las universidades y el trabajo académico es reconocido como el PM.

Los artículos identificados que responden a esta aproximación visibilizan problemáticas del cuerpo académico en los ámbitos de sus actividades laborales y la organización

espacial del trabajo. Los autores Feather (2016) y Olaskoaga *et al.* (2019) indican que las actividades desarrolladas por el estamento académico para cumplir con su productividad no solo refieren a la investigación, sino que también a otras actividades como la docencia, vinculación con el medio y la gestión, las cuales impactan en el PM o rendimiento académico, provocando que se resientan las funciones vinculadas a la investigación. En complemento de lo anterior, Kenny (2017; 2018) señala en sus resultados que la PM del trabajo académico ha sido fundamental para sustentar el sistema de rendición de cuentas, aunque esto es en desmedro de las condiciones laborales.

Otro aspecto a destacar en esta aproximación es el estudio de Madikizela-Madiya (2018), quien da cuenta como la organización de campus satélite puede entorpecer los canales de comunicación entre los distintos estamentos universitarios. Esto, en una institución universitaria en la cual existen gerentes (jefes de programas, departamento, etc.) y administrados (académicos que deben rendir cuentas a sus gerentes), así las performances de los académicos se distribuyen espacialmente localizando las jerarquías universitarias. Concluyendo este apartado, los artículos en esta aproximación evidencian el PM en los ámbitos de la investigación, las condiciones laborales y la organización universitaria. A diferencia de las aproximaciones teóricas anteriores no se tensiona a la académica o académico desde su identidad o subjetividad, más bien las investigaciones develan el trabajo académico bajo las actuales exigencias de la NPM y el desarrollo de la PM en la institución universitaria que repercuten en los ámbitos de la investigación, condiciones laborales y organización espacial del trabajo.

En síntesis, en esta revisión de literatura se evidencian cuatro aproximaciones teóricas al concepto performatividad, lo cual afirma la variabilidad terminológica del concepto (Mckenzie, 2004). Además, cada aproximación teórica ofrece enfoques distintos. En la primera aproximación teórica, las prácticas discursivas son fundamentales para comprender las problemáticas del académico. En la segunda aproximación se puede comprender a la performatividad como una política que afecta a los sujetos. En la tercera aproximación, la performatividad corresponde al actuar de los sujetos una vez que incorporan ciertas políticas en sus prácticas. La cuarta aproximación se centra en el estudio de un nuevo marco de regulación llamado NPM, en el cual, el estudio de académicas y académicos es a través del análisis de su rendimiento o desempeño. A pesar de que cada aproximación teórica ofrece enfoques distintos, cada una de ellas, detalla aquellas actividades del trabajo y vida académica que parecen estar en conflicto por algún mecanismo en el marco de la cultura de la auditoría. A continuación, en la Tabla 1 se sintetizan las aproximaciones teóricas y la autoría de los artículos que responden a cada una.

Tabla 1. Aproximaciones al concepto de performatividad

Aproximación	Autores
La performatividad desde los aportes de Austin (2019).	Turpo <i>et al.</i> (2021).
La performatividad desde los aportes de Lyotard (1989) y Stephen Ball (2003, 2011, 2012, 2016).	Butterwick <i>et al.</i> (2005); Archer (2008); Clegg (2008); Leathwood <i>et al.</i> (2013); Wilson <i>et al.</i> (2013); Angervall <i>et al.</i> (2014); Marquina <i>et al.</i> (2015); Pereira (2016); Raaper (2016); Macfarlane (2017); Acker <i>et al.</i> (2017); Bennett (2017); Cannizzo (2018); González <i>et al.</i> (2018); Jeanes <i>et al.</i> (2019); Taberner (2018); Wänggren (2018); Enslin <i>et al.</i> (2019); Heffernan <i>et al.</i> (2019); Raina (2019); Saura <i>et al.</i> (2019); Jiménez (2019); Macfarlane (2020); Sánchez <i>et al.</i> (2020); Crimmins <i>et al.</i> (2020); Göktürk <i>et al.</i> (2020); Tülübaş <i>et al.</i> (2020), Gao <i>et al.</i> (2021), Forgasz <i>et al.</i> (2021) Riebe <i>et al.</i> (2021),
La performatividad desde los aportes de Judith Butler (2018, 2019) y Karen Barad (2007).	Montane <i>et al.</i> (2010); Zabrodska <i>et al.</i> (2011); Ozturk <i>et al.</i> (2014); Macedo (2015); Firunts (2016); Mingo & Moreno (2017); Dar (2019); Jiménez (2019); Frizelle (2020); Villa (2020) Dolan (2021)
La performatividad desde la Nueva Gestión Pública NPM (Anderson, 2006a, 2006b) y el Performance Management (PM) (Deem, 1998)	Feather (2016); Kenny (2017); Kenny <i>et al.</i> (2017) Kenny, (2018); Kenny <i>et al.</i> (2018); Madikizela-Madiya (2018) Olaskoaga <i>et al.</i> (2019)

El trabajo y la vida académica

En el desarrollo de la revisión, se identificó diversas dimensiones que se pueden reconocer en el trabajo y vida académica respecto de los estudios sobre performatividad en el campo de la educación superior. Las dimensiones corresponden a las actividades académicas, diversas generaciones conviviendo en una institución universitaria y conflictos desde una perspectiva de género. A continuación, se describen los resultados que se ilustran en la Tabla 2.

ACTIVIDADES ACADÉMICAS

La revisión de literatura dio a conocer que el profesorado universitario debe desarrollar distintas actividades. Estas deberían expresarse en los ámbitos de la docencia, vinculación con el medio e investigación (Veliz & Bernasconi, 2019). Según los resultados que arrojó la revisión de literatura, es la investigación, la actividad que se encuentra en tensión en los ámbitos de carrera académica, remuneración y enseñanza universitaria. A continuación, se describe cada ámbito.

Sobre carrera académica, Kenny (2017) y Kenny *et al.* (2017) señalan en un estudio realizado en Australia, que las cargas académicas no son proporcionales respecto al trabajo docente e investigativo. Según los autores es fundamental que las cargas académicas contemplen la integralidad del trabajo. Asimismo, González *et al.* (2018) dan cuenta, en España, que debido a las políticas de acreditación para la investigación, se deja en segundo plano el trabajo de la docencia universitaria. Para los autores, las políticas de acreditación provocan la sensación de “desprofesionalización y proletarización” (p. 424). Por tanto,

estas exigencias en el ámbito de la investigación no solo repercuten en la docencia, sino también en el profesionalismo académico. Asimismo, Macfarlane (2017) indaga sobre los conflictos de autoría múltiple en la realización de artículos. El autor afirma, en universidades de Hong Kong, que muchos asistentes de investigación realizan mayor trabajo que la primera autoría en un artículo, relegándose a un segundo o tercer lugar de la publicación. En este caso, los artículos anteriores señalan que las problemáticas de la investigación en torno a la carrera académica se generan debido a la integralidad del trabajo, las políticas de acreditación y los dilemas éticos en torno a las autorías que esto conlleva.

Otro aspecto a destacar, en las carreras académicas, es la dinámica espacial al interior de las universidades. Madikizela-Madiya (2018) afirma que la organización laboral, en los campus de las facultades en Sudáfrica, se materializa en el espacio físico, ejemplo de ello, es la distribución de oficinas. Los autores señalan que las carreras académicas no solo reflejan trabajo, sino también la obtención de un espacio laboral cómodo y privilegiado. Por otra parte, Cannizzo (2018), en Australia, indica que académicas y académicos consideran a la autonomía laboral-horas de libre disposición- como un aspecto positivo de su trabajo. El autor en los resultados establece que esta situación es contradictoria, puesto que las labores académicas se inmiscuyen en la intimidad. Por último, los artículos revisados indican en sus resultados que las políticas de carrera académica afectan la espacialidad laboral y la espacialidad íntima del cuerpo académico.

Respecto de la remuneración, los artículos señalan los conflictos académicos ante las políticas de concursos e incentivo a la investigación. Olaskoaga *et al.* (2019), en España, advierte que parte importante de la pérdida de satisfacción laboral en el trabajo académico se debe al financiamiento investigativo. El análisis de los resultados indica que la sensación de los académicos respecto a que su trabajo es mal remunerado, es permanente, y una forma de mejorar su salario, es la postulación a proyectos de investigación. Por tanto, es la concursabilidad en la investigación, la responsable de provocar insatisfacción laboral académica. No obstante, los concursos de postulación son el mecanismo que perpetúa el sistema de competencia y productividad en la universidad. Otro aspecto sobre la remuneración es señalado por Horta *et al.* (2019), en universidades de Hong Kong, indica que las políticas de incentivo a la remuneración promueven mayor compromiso institucional, como también, aquellas actividades académicas colegiadas -trabajo en redes académicas-. Los artículos anteriores, por una parte, señalan los aspectos negativos de las políticas de concursos para la investigación y, por otra parte, los beneficios que estas pueden generar.

En un sentido similar, Macfarlane (2020) en universidades del Reino Unido revisa currículum (cv) de académicos y da cuenta en sus resultados que muchas de las actividades indicadas en el documento no presentan remuneración, ejemplo de ellas son la participación en comités, ayudantías de investigación, entre otras. No obstante, son fundamentales en la trayectoria profesional académica. Al finalizar este apartado sobre remuneraciones, la evidencia indica que la investigación como actividad académica se encuentra en tensión,

debido a la concursabilidad, las políticas de incentivo y las actividades de difusión investigativa no remuneradas las cuales se pueden apreciar en el CV académico.

En relación con la enseñanza universitaria, los artículos sobre performatividad en sus resultados indican que las tensiones del trabajo académico y la vida universitaria se generan en los ámbitos de docencia, evaluación y recursos pedagógicos. El estudio de Harland *et al.* (2018) señala que el prestigio de los académicos no se encuentra en la docencia sino en la investigación. Este estudio, realizado en Nueva Zelanda, indica que las políticas performativas han afectado la calidad de la docencia en la universidad, puesto que no hay incentivos para la mejora docente de la misma manera que existen para la investigación. Según los autores, la enseñanza universitaria no va a ser prioridad, mientras se mantenga la presión por la investigación. Otro aspecto, refiere a la evaluación que se aplica al profesorado de parte de los estudiantes. Estudios realizados en Australia indican las tensiones de los docentes ante las evaluaciones. Al respecto, Darwin (2017) afirma que las instituciones presentan a los docentes las evaluaciones como la calidad de su trabajo, sin entregar orientaciones pedagógicas. Mas aún, Riebe *et al.* (2021) señala que las evaluaciones son consideradas a tal punto que dirigen la docencia. Sumado a ello, la disminución de recursos para la preparación de una clase y el contexto de la pandemia por COVID-19 genera mayor presión en los equipos pedagógicos de las escuelas de negocios. También, Forgasz *et al.* (2021) a través de un estudio autobiográfico indica que una de las causas de la desprofesionalización docente corresponde a la elaboración de instrumentos evaluativos de parte del equipo de gestión. Lo anterior provoca en académicas y académicos aumento de la ansiedad en la docencia.

En un sentido similar, en Inglaterra, Feather (2016) indica que no todos los docentes poseen conocimientos pedagógicos. Esta situación visibiliza la carencia de estrategias evaluativas para promover que el estudiantado de escuelas de negocios se responsabilicen por su proceso formativo. Por otra parte, Bennett (2017) evidencia el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la enseñanza. Las tecnologías han significado para el profesorado universitario una forma de comunicarse con sus estudiantes. Las investigaciones anteriores, entregan evidencia sobre cómo la enseñanza universitaria se manifiesta compleja debido la relevancia de la investigación por sobre la docencia, también las evaluaciones que realizan los estudiantes al profesorado universitario generan conflictos en su desempeño, además de la apropiación de recursos tecnológicos por parte del cuerpo docente para promover estrategias de enseñanza.

En síntesis, los estudios sobre performatividad han develado a la investigación como la actividad académica que se encuentra en tensión ante la cultura de la auditoría. Según los artículos revisados, la investigación genera tensiones en los aspectos de carrera académica, remuneración y enseñanza universitaria. De esta manera, los estudios de performatividad dan cuenta que la actividad académica que tensiona las diversas labores de gestión, docencia o difusión, es la investigación.

DIVERSAS GENERACIONES DE ACADÉMICOS CONVIVIENDO EN UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

La revisión de literatura arrojó estudios sobre performatividad que indagan en las distintas generaciones académicas conviviendo en una institución universitaria. Por una parte, se identificó investigaciones sobre las carreras académicas en una etapa inicial y *ad portas* del proceso de jubilación. Por otra parte, se encontró diferencias por contexto histórico y trayectoria identitarias. De esta manera, la performatividad invita a conocer las generaciones académicas que comporten el mismo espacio universitario.

Respecto de las carreras académicas iniciales, el estudio de Archer, (2008) en Inglaterra, señala a un cuerpo académico que ha ingresado a la universidad recientemente como los *Hijos de Thatcher* (p. 265), es decir, una generación que ingresa a la universidad cuando la cultura de la auditoría ya se encontraba instalada. Según los resultados de este estudio, los académicos consideran que existe un romanticismo de una universidad pasada y que gracias a las políticas que permitieron la masificación de la universidad, muchos de ellos actualmente pudieron ingresar a ella. Para los llamados *Hijos de Thatcher* su trabajo brinda grandes satisfacciones, aunque, realizan una crítica a la academia al cuestionar que las decisiones en la universidad están mediadas por la cantidad y no por la calidad. Asimismo, Acker *et al.* (2017), en instituciones universitarias canadienses, respecto a las carreras académicas tempranas, reconoce la misma contradicción de Archer sobre la satisfacción por el trabajo y la crítica explícita a la universidad contemporánea. Una problemática que expresan los académicos de este estudio es sobre el formato específico de producción de conocimiento llamado artículo. El cual, muchas veces propicia que la investigación se reduzca a un modelo establecido de comunicar la construcción de conocimiento. Al considerar lo anterior, ambas investigaciones, dan cuenta que la cultura de la auditoría en académicos jóvenes presenta una contradicción permanente entre satisfacción y crítica a la actual forma de comunicar la investigación.

Por otra parte, Heffernan *et al.* (2019) realiza una encuesta a más de cien académicos *ad portas* de iniciar su proceso de jubilación en los países de Australia, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra. Parte de los resultados del estudio, indica el apoyo que pueda brindar la institución en términos materiales o de recursos humanos al académico en vías a su jubilación es fundamental para tomar la decisión de su retiro.

En cuanto a las diferencias en las generaciones académicas por contexto histórico. Marquina *et al.* (2015), en Argentina, indaga en tres generaciones que pertenecen a distintas décadas, pero aún conviven en la academia. Los autores denominan la primera generación, como académicas y académicos “consolidados” (p. 1397) y sus inicios en la universidad comienzan en la década de 1960. La mayoría de ellos es la primera generación de sus familias en obtener un título universitario, y valoran el trabajo colegiado y la docencia. La generación “intermedia” (p.1398) definida por los autores inicia su carrera

universitaria en la década de 1980 en plena dictadura. Una característica importante de esta generación es la consideración por el balance entre docencia e investigación. La tercera generación denominada “noveles” (p. 1399), es una generación que ingresa a la universidad con las exigencias contemporáneas de la investigación. Este grupo de jóvenes presenta una preferencia por la investigación, distinta a las antiguas generaciones y consideran que la docencia es un complemento fundamental a su trabajo. Mas aún, en cuanto a las trayectorias, Tülübaş *et al.* (2020), en universidades australianas, identifican tres trayectorias que se han provocado debido a las consecuencias amenazantes de la cultura de la auditoría. La primera trayectoria asume la carrera como su vida, es decir, no existen límites entre lo laboral y lo privado. La segunda trayectoria incorpora todas las lógicas métricas actuales, además participa activamente en redes sociales dando cuenta de su trabajo. También destacan por obtener puestos estratégicos, los cuales muchas veces no se obtienen por el conducto regular laboral. Por último, la tercera trayectoria es un grupo muy crítico de la actual cultura de la auditoría a las exigencias a su trabajo, sin embargo, cumple con sus diversas labores académicas.

Finalmente, en este apartado el trabajo y la vida académica es tensionada por la dimensión de las diversas generaciones académicas, las cuales se manifiestan en conflicto tanto por diferencias etarias como también contexto histórico e identidad. De este modo, la performatividad visibiliza trayectorias académicas que conviven en la universidad contemporánea.

CONFLICTOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los estudios de performatividad sobre el trabajo y vida académica evidenciaron conflictos desde una perspectiva de género. En primer lugar, las dinámicas de poder con las cuales las académicas deben negociar en las instituciones universitarias. En segundo lugar, las situaciones de sexismo y acoso laboral, es decir, prácticas que reproducen los sujetos al interior de la universidad. Este apartado iniciará con las formas de negociación que según los artículos se lleva a cabo en espacios masculinizados, prácticas feministas y maternidad.

En cuanto a los espacios masculinizados, Butterwick *et al.* refiere a los ambientes laborales conformados mayoritariamente por hombres como los comités u otras instancias colegiadas. Según las autoras, estas situaciones tensionan el trabajo femenino. Asimismo, Clegg (2008) señala que el espacio académico se permea de una masculinidad que incide en las identidades académicas de la mujer. Esta masculinidad está asociada a las diferencias de roles. La autora, en Inglaterra, sostiene que la promoción de las mujeres se origina debido a los cargos de gestión y no de investigación, mientras que la promoción de los hombres está vinculada a la investigación. De esta manera, la identidad académica profesional de la mujer se desarrolla en áreas de trabajo distintas a la de los hombres. Así, las formas de negociación de las mujeres se originan en el reconocimiento de espacios masculinizados.

Complementando lo anterior, Leathwood *et al.* (2013) en Inglaterra, indica que la academia se destaca por espacios de exclusión femenina y como resultado, las mujeres comienzan a apropiarse de una masculinidad que les permite asumir un juego gerencial y ser parte de esos espacios para evitar la exclusión. Más aún, Lipton (2020), en Australia, refiere a los códigos de vestimenta que utilizan las académicas. La autora señala que las universidades poseen estrategias de marketing y las y los académicos participan de estas a través de sus fotografías o redes sociales. No obstante, este escenario para las mujeres presenta diferencias, ya que las académicas lidian con normas estéticas heteronormadas, así las narrativas de las participantes de este estudio indican que el código de vestimenta cautela no parecer hombre, no verse muy joven, ni menos aburrida (p.9). Los resultados de las investigaciones anteriores dan cuenta que los espacios masculinizados en las instituciones universitarias tensionan la promoción académica de la mujer y su desarrollo profesional, aspectos reconocibles en espacios de participación y códigos de vestimenta.

En lo que concierne a las prácticas feministas, Pereira (2016), en Portugal, manifiesta que las académicas deben manejar cuidadosamente su participación en el activismo. Esto, debido a que los requisitos contemporáneos de la investigación tienden a promover la competencia impidiendo la práctica comunitaria, la cual es un aspecto fundamental en el feminismo. En la misma perspectiva, Wånggren (2018), en la academia inglesa, señala la importancia de la pedagogía feminista en la docencia universitaria. La autora indica que los ejercicios de escritura pueden promover entre el estudiantado prácticas no discriminatorias. Asimismo, Frizelle (2020), a través de un escrito autoreflexivo sobre su experiencia como docente en Sudáfrica, da a conocer cómo pese a la presencia de la cultura de la auditoría, la docencia es un espacio para desafiar la hegemonía de género. La autora promueve en sus estudiantes el trabajo autoetnográfico y de este desprende reflexiones que visibilizan la cultura heteronormada. En un sentido similar, Villa (2020) como docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia a partir del relato de su estudiante con discapacidad visual y transexual, reflexiona sobre la importancia del encuentro entre feminismo y pedagogía en la docencia universitaria.

Por último, los artículos de Pereira, Wånggren, Frizelle y Villa a través de la negociación de la mujer en la academia reconocen aquellas prácticas feministas, que, por una parte, se encuentran en tensión debido al activismo y la investigación. Por otra parte, son una posibilidad, como la inclusión de la pedagogía feminista en la docencia universitaria.

Con respecto a la maternidad, el estudio de Kuzhabekova (2019), en Kazajistán, señala como la universidad se ha transformado en un espacio para cumplir con este doble rol, es decir, ser académica y madre a la vez. Ejemplo de ello, es la creación de una biblioteca para niñas y niños con actividades de círculo de lectura. Asimismo, Göktürk y Tülübaş (2020), en Turquía, señalan que las carreras académicas exitosas en el caso de las mujeres han tenido como consecuencia deterioro en su bienestar físico y emocional. Según el artículo, las mujeres en la academia tienen que equilibrar su rol de esposa y madre. Los resultados

indicaron que muchas mujeres posponen su carrera para apoyar el trabajo de sus esposos, también adjudican que el éxito en sus carreras académicas se debe a la posibilidad de tener apoyo familiar para el cuidado de sus hijos, dejando a un lado sus propios méritos. Al finalizar este apartado, las investigaciones anteriores visibilizan que las formas de negociación de las mujeres en la academia se originan a través de espacios masculinizados, de prácticas feministas y de la creación de lugares adecuados para la maternidad en las instituciones universitarias. De este modo, las mujeres en la academia han tenido que ceder en ámbitos privados de su vida para mantener su carrera.

Otro aspecto para destacar en los estudios sobre performatividad corresponde al sexismo y acoso laboral en la academia. Por lo que atañe al sexismo, Mingo *et al.* (2017), en los resultados de su estudio en México, identifica las prácticas sexistas de los profesores hacia las estudiantes. Estas prácticas se pueden evidenciar en explicar un concepto de forma particular a las mujeres o bien en frases maquilladas de bromas. Para las estudiantes, la denuncia no es una posibilidad, por miedo a las represalias. Cabe destacar que, las autoras desarrollan el estudio en programas en los cuales existen mayoritariamente hombres. Sobre el acoso laboral, el estudio de Zadroska *et al.* (2011), mediante una biografía colectiva de académicas y académicos de Australia, Irán y República Checa, indaga en los actos de intimidación que se generan al interior de la academia. Parte de los resultados, señalan que las situaciones de acoso laboral en las mujeres generan inseguridad y se materializan en la falta de reconocimiento laboral. A partir de los estudios revisados, la evidencia señala la existencia de prácticas sexistas y de acoso laboral que se originan al interior de las instituciones universitarias.

Al resumir, los estudios sobre performatividad no solo esclarecen las tensiones de las actividades académicas o la diferencia entre las distintas generaciones de académicos, sino también aquellas problemáticas desde una perspectiva de género que se traducen en sexismo y acoso laboral en distintos contextos nacionales. Es así, como las investigaciones sobre performatividad develan las actuales tensiones en diversas dimensiones del trabajo y la vida académica. A continuación, la Tabla 2 indica los artículos que se ubican en cada una de las dimensiones.

Tabla 2. Cualidades del trabajo y la vida académica

Cualidades	Autores
Actividades académicas	Montane <i>et al.</i> (2010); Macedo (2015); Feather (2016); Bennett (2017); Darwin (2017); Kenny (2017); Kenny <i>et al.</i> (2017); Macfarlane (2017); Cannizzo (2018); González-Calvo & Arias-Carballal (2018); Kenny, (2018); Kenny <i>et al.</i> (2018); Harland <i>et al.</i> (2018); Madikizela-Madiya (2018); Olaskoaga <i>et al.</i> (2019); Horta <i>et al.</i> (2019); Macfarlane (2020), Gao <i>et al.</i> (2021), Forgasz <i>et al.</i> (2021) Riebe <i>et al.</i> (2021).
Generaciones de académicas y académicos	Archer (2008); Marquina <i>et al.</i> (2015); Acker <i>et al.</i> (2017); Heffernan <i>et al.</i> (2019); Tülübaş <i>et al.</i> (2020).
Conflictos desde una perspectiva de género en la academia	Butterwick <i>et al.</i> (2005); Clegg (2008); Zabrodzka, <i>et al.</i> (2011); Leathwood <i>et al.</i> (2013); Pereira (2016); Cifor, (2017); Mingo & Moreno (2017) ; Wänggren (2018); Kuzhabekova (2019); Frizelle, (2020); Göktürk <i>et al.</i> (2020); Villa (2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente revisión de literatura aporta a la comprensión del trabajo y la vida académica desde las diversas perspectivas teóricas de la performatividad en el campo de la educación superior. En esta revisión se avizora, en primer lugar, que existen cuatro aproximaciones teóricas que dan cuenta de los conflictos académicos. Estas perspectivas dieron a conocer que los aportes de Lyotard y Ball permearon mayoritariamente los artículos que indagan sobre trabajo y vida académica. Además, las distinciones sobre performatividad identificaron que los estudios de Austin, Lyotard, Ball, Barad y Butler explican cómo la cultura de la auditoría se inmiscuye en el espacio privado, afectando las identidades y subjetividades académicas. En tanto, el aporte de Anderson y Deem sobre el NPM si bien reconoce los conflictos que han generado las actuales exigencias al interior de las universidades, no se detiene en los aspectos que conciernen a las identidades o subjetividades, sino que indagan en el “rendimiento” o *performance* académico ante las nuevas exigencias universitarias. Dicho esto, las perspectivas teóricas sobre performatividad en el campo de la educación superior toman dos caminos, por un lado se agrupan en los estudios de la antropología, sociología y los estudios de género y, por otro, en las ciencias políticas y administrativas. No obstante, ambos caminos se encuentran y visibilizan los problemas que ha suscitado la cultura de la auditoría al cuerpo académico.

Lo anterior, sin lugar a duda, es relevante pues desde las diversas perspectivas teóricas de la performatividad se comprenden las complejidades del cuerpo académico siendo esto un aporte al campo de la educación superior. En segundo lugar, otro aspecto a destacar de esta revisión corresponde a las dimensiones del trabajo y vida académica. Los estudios dieron a conocer que la actividad académica que se encuentra mayoritariamente en tensión: es la investigación. Además, los artículos señalaron las distintas trayectorias entre generaciones de académicas y académicos, las cuales pese a sus diferencias de edad y sus percepciones sobre la universidad confluyen en una misma crítica respecto de las actuales políticas que regulan el trabajo académico. También, esta revisión muestra que la performatividad no solo problematiza el acceso a la mujer en la academia, sino que complejiza el conflicto entregando señales de cómo aproximarnos a problemáticas que van desde prácticas sexistas instaladas hasta acoso laboral.

Por otro lado, si bien la revisión de literatura arrojó que los problemas del cuerpo académico se suscitan mayoritariamente en las actividades académicas, las diversas generaciones y los conflictos desde una perspectiva de género. Cabe destacar que solo en un artículo se registraron tensiones según el campo de estudio. Esto puede ser un ámbito por explorar y por aportar a los estudios sobre académicos en educación superior, es decir, cómo dialoga el campo de conocimiento del académico con las diversas problemáticas identificadas en esta revisión.

Por último, cabe destacar que la mayoría de los artículos se desarrollaron en Australia e Inglaterra. Ambos países en la década de 1980 y 1990 vivenciaron el ingreso de las políticas neoliberales a la academia, por tanto, la publicación académica da cuenta de aquellas problemáticas (Shore *et al.*, 1999; Davies, 2005). A pesar de que, en el contexto latinoamericano, existen países como Chile que padecieron un contexto similar en las instituciones universitarias, los artículos desde la perspectiva de la performatividad no destacaron mayoritariamente en esta búsqueda. No obstante, los aportes de, Guzmán-Valenzuela (2013), Simbürger (2016); Fardella *et al.* (2016) Muñoz-García (2019); Veliz *et al.* (2019); Pedraja-Rejas (2021) desde otras perspectivas teóricas son fundamentales para la comprensión de los estudios sobre académicos en el contexto de la educación superior. Finalmente, con todo esto, las cualidades de los estudios de la performatividad nos invitan a complejizar las problemáticas de la educación superior. Por una parte, es un concepto que invita a indagar en sus aproximaciones teóricas, y, por otra parte, reconoce los aspectos prácticos de la investigación al identificar los conflictos en el trabajo y la vida académica en el contexto global.

REFERENCIAS

- Acker, S. & Webber, M. (2017). Made to measure: early career academics in the Canadian university workplace, *Higher Education Research & Development*, 36 (3), 541-554. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1288704>
- Anderson, G. (2006a). Assuring quality/resisting quality assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, 12(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13538320600916767>
- Anderson, G. (2006b). Carving out time and space in the managerial university. *Journal of Organizational Change Management*, 19 (5), 578-592. <http://dx.doi.org/10.1108/09534810610686698>
- Angervall, P., & Gustafsson, J. (2014). Becoming an academic researcher. *Policy Futures in Education*, 12(2), 191-199. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.2.191>
- Archer, L. (2008). The new neoliberal subjects? young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23(3), 265-285. <https://doi.org/10.1080/02680930701754047>
- Austin, J. (2019). *Cómo hacer cosas con palabras*. (5a ed.) PAIDÓS.
- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2011). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03219719>
- Ball, S. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An i-spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60 (1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>

- Ball, S. (2016). Subjectivity as a Site of Struggle: Refusing Neoliberalism?. *British Journal of Sociology of Education*, 37 (8), 1129–1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. (1a ed.).Duke. University Press.
- Bennett, L. (2017). Social media, academics' identity work and the good teacher. *International Journal for Academic Development* 22 (3), 245-256. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1305961>
- Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *Estudios sobre Educación*, 19, 139-163. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4584>
- Bernasconi, A. (2013). Government and University Autonomy: The Governance Structure of Latin American Public Institutions. En J. Balán (ed.). *Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Government, and International Collaboration* (1a ed., 1-17). Institute for International Education.
- Blackmore, J., & Sachs, J. (2003). Managing equity work in the performative university. *Australian Feminist Studies*, 18, 141-162. <https://doi.org/10.1080/08164640301730>
- Butterwick, S., & Dawson, J. (2005). Undone business: Examining the production of academic labour. *Women's Studies International Forum*, 28(1), 51–65. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2005.02.004>
- Butler, J. (2018). *Género en Disputa. El feminismo y la Subversión de la Identidad*. (2a ed.)N PAIDÓS.
- Butler, J. (2019). *Cuerpos que importan*. (2a ed.)PAIDÓS.
- Cannizzo, F. (2018). Tactical evaluations: Everyday neoliberalism in academia Tactical evaluations: Everyday neoliberalism in academia. *Journal of Sociology*, 54 (1), 77-91. <https://doi.org/10.1177/1440783318759094>
- Chubb, J. & Watermeyer, R. (2017). Artifice or integrity in the marketization of research impact? Investigating the moral economy of (pathways to) impact statements within research funding proposals in the UK and Australia. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2360–2372. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144182>
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. (1a ed.) SAGE.
- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? Academic identities under threat?. *British Educational Research Journal*, 34 (3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/01411920701532269>
- Crimmins, G., Casey, S., & McIntyre, J. (2020). Neoliberal performativity in higher education: ethical dilemmas encountered when reporting on the lived experience of women living in drought-affected regions. *Gender and Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1849572>
- Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 54 (2017), 13-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.002>
- Dar, S. (2019). The masque of Blackness: Or, performing assimilation in the white academe. *Organization*, 26(3), 432–446. <https://doi.org/10.1177/1350508418805280>
- Davies, B. (2005). The (im)possibility of intellectual work in neoliberal regimes. *Discourse*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/01596300500039310>

- Davies, B. & Bansel, P. (2010). Governmentality and Academic Work: Shaping the Hearts and Minds of Academic Workers. *Curriculum Theorizing, Journal Of*, 26(3), 5–20. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/250>
- Deem, R. (1998). New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8 (1), 47-70. <https://doi.org/10.1080/0962021980020014>
- Dolan, V. (2021). The concept of ableist performativity. [Traducción autor.]
- Dolan, V. (2021). '...but if you tell anyone, I'll deny we ever met.' the experiences of academics with invisible disabilities in the neoliberal university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.1885075>
- Enslin, P. & Hedge, N. (2019). Academic friendship in dark times. *Ethics and Education*, 0 (0), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1660457>
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, 25(2), 1–11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>
- Feather, D. (2016). Organisational culture of further education colleges delivering higher education business programmes: developing a culture of 'HEness' – what next?, *Research in Post-Compulsory Education*, 21 (1-2), 98-115. <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1125669>
- Frizelle, K. (2020). The personal is pedagogical (?): Personal narratives and embodiment as teaching strategies in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 34(2). <https://doi.org/10.20853/34-2-3533>
- Forgasz, R., Kelchtermans, G., & Berry, A. (2021). Resistance as commitment. A reflective case study of teacher professionalism in neoliberal times. *Teaching in Higher Education*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1920574>
- Gao, Z., & Yuan, R. (2021). Understanding professional vulnerability in an era of performativity: experiences of EFL academics in mainland China. *Teaching in Higher Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989577>
- González-Calvo, G. & Arias-Carballal, M. (2018). Effects from audit culture and neoliberalism on university teaching: an autoethnographic perspective, *Ethnography and Education*, 13(4), 413-427. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1347885>
- González-Calvo, G. & Arias-Carballal, M. (2018). teachers suffer from feelings of de-professionalisation, proletarianisation. Traducción autor.
- Göktürk, Ş., & Tülübaş, T. (2020). Survival of the fittest: women's academic experiences of navigating neoliberal expectations in Turkish universities. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1735311>
- Guzmán-valenzuela, C. & Barnett, R. (2013a). Academic fragilities in a marketised age: the case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61 (2), 203–220. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.776006>
- Guzmán-Valenzuela, C. & Barnett, R. (2013b). Marketing Time: Evolving Timescapes in Academia. *Studies in Higher Education*, 38 (8), 1120–1134. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833032>
- Harland, T. & Wald, N. (2018). Vanilla teaching as a rational choice: the impact of research and compliance on teacher development. *Teaching in Higher Education*, 23 (4), 419-434. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1395408>

- Heffernan, T. & Heffernan, A. (2019). The academic exodus: the role of institutional support in academics leaving universities and the academy, *Professional Development in Education*, 45 (1), 102-113. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1474491>
- Horta, H., Jisun, J. Li – Fang, Z., Gerard, A. (2019). Academics' job-related stress and institutional commitment in Hong Kong universities. *Tertiary Education and Management*, 25 (1), 327-348. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09039-8>.
- Imilan, W. (2018). Performance. En D. Zunino, G. Giucci & P. Jirón (Eds.), *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina* (1a ed., 147-153). Biblos.
- Jiménez, M. (2019). Identidad académica : una franquicia en construcción. *Educar*. 55 (2), 543–560. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.960>
- Jeanes, E. Loacker, B & Śliwa, M. (2019). Complexities, challenges and implications of collaborative work within a regime of performance measurement: the case of management and organisation studies. *Studies in Higher Education*, 44 (9), 1539-1553. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1453793>
- Kenny, J. (2017). Academic work and performativity. *Higher Education*, 74(5), 897–913. <http://www.jstor.org/stable/26448809>
- Kenny, J. & Fluck, A. (2017). Towards a Methodology to Determine Standard Time Allocations for Academic Work. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39 (5), 503–523. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1354773>
- Kenny, J. & Fluck, A. (2018). Research Workloads in Australian Universities. *Australian Universities Review*, 60 (2), 25–37. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.818557817913785>
- Kenny, J. (2018). Re-empowering academics in a corporate culture: an exploration of workload and performativity in a university. *Higher Education*, 75(2), 365–380. <http://www.jstor.org/stable/26449043>
- Leathwood, C., & Read, B. (2013). Research policy and academic performativity: Compliance, contestation and complicity. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1162–1174. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833025>
- Lipton, B. (2020). That is, they must look older than their students, but not too old; 'academic, but not boring. Traducción autor.
- Lipton, B. (2020). Academics' dress: gender and aesthetic labour in the Australian university. *Higher Education Research and Development*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1773767>
- Lytard, J. (1989). *La Condición Postmoderna*. (4a ed.). CATEDRA.
- Macedo, E. (2015). Cultura performativa e pesquisa em educação : desafios para a ação política. *Cadernos de Pesquisa*, 45, (158), 752-774. <https://doi.org/10.1590/198053143285>
- McCarthy, G., Song, X., & Jayasuriya, K. (2017). The proletarianisation of academic labour in Australia. *Higher Education Research and Development*, 36(5), 1017–1030. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263936>
- Madikizela-Madiya, N. (2018). Mistrust in a multi-campus institutional context: a socio-spatial analysis. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40 (5), 415-429. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1478609>
- Macfarlane, B. (2017). The ethics of multiple authorship: power, performativity and the gift economy. *Studies in Higher Education*, 42 (7) 1194-1210. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1085009>

- Macfarlane, B. (2020). The CV as a symbol of the changing nature of academic life: performativity, prestige and self- presentation. *Studies in Higher Education*, 45 (4), 796-807, <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1554638>
- Machi, L & McEvoy, B. (2009). *The literature review*. (2a ed.) Corwin Press.
- McKenzie, J. (2004). High Performance Schooling. *Parallax*, 10(2), 50–62. <https://doi.org/10.1080/1353464042000208512>
- Marquina, M, Yuni, J. Ferreiro. M. (2015). Generational change in the Argentine academic profession through the analysis of 'life courses'. *Studies in Higher Education*, 40, (8), 1392–1405, <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1060707>
- Mingo, A. & Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, 35 (105), 571-595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- Montané, A. & Sánchez, A. (2010). Os professores do ensino superior: entre a performatividade da lei e as narrativas autobiográficas. *Revista Lusófona de Educação*, 15 (1), 55-69. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/1520>
- Montes-López, E., & Simbürger, E. (2021). La académica malabarista y la ausencia de políticas universitarias de conciliación: Un estudio comparado de trabajo académico y familia en Chile y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(175). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5751>
- Muñoz-García, A. L. (2019). Intellectual endogamy in the university: The neoliberal regulation of academic work. *Learning and Teaching*, 12(2), 24-43. <http://dx.doi.org/10.3167/latiss.2019.120203>
- Ozturk, M & Rumens, N. (2014). Gay Male Academics in UK Business and Management Schools: Negotiating Heteronormativities in Everyday Work Life. *British Journal of Management*, 25 (3), 503–517. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8551.12061>
- Olaskoaga-Larrauri, J. González-Laskibar, X.Barrenetxea-Ayesta, M. Díaz-De-Basurto-Uraga, P. (2019). The sign of the new millennium. Organisational changes and job satisfaction at Spanish public universities. *European Journal of Education*, 54 (1), 137-150. <https://doi.org/10.1111/ejed.12314>
- Pedraja-Rejas, L., Brunner, J., Rodríguez-Ponce, E., & Labraña, J. (2021). Capitalismo académico en una universidad chilena: Percepción de los actores. *Revista De La Educación Superior*, 50(200), 47-68. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1889>
- Pereira, M. (2016). Struggling within and beyond the Performative University: Articulating activism and work in an “academia without walls”. *Women’s Studies International Forum*, 54 (2016) 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.008>
- Raaper, R. (2016). Academic Perceptions of Higher Education Assessment Processes in Neoliberal Academia. *Critical Studies in Education*, 57 (2), 175–190. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1019901>
- Raina, S. (2019). Academic Deprofessionalization: A Case Study of the Effects of Privatization on Academic Profession in Private Indian Universities. *International Journal of Sociology*, 49 (5-6), 370-388. <https://doi.org/10.1080/00207659.2019.1677354>
- Riebe, L., Whitsed, C., & Girardi, A. (2021). Exploring the paradoxes and tensions encountered by business faculty teaching teamwork in a changing academic environment. *Higher Education Research and Development*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1979939>
- Sánchez, T & Moreira, M. (2020). Perceptions of teaching performance assessment in higher education: A study in Portugal. *Innovations in Education and Teaching International*, 0 (0), 1-11. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1733632>

- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(4), 9–26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Simbürger, E. & Neary, M. (2016). Taxi Professors : academic labour in chile , a critical-practical. *Workplace Journal for Academic Labor*, 28(28), 48-73. <https://doi.org/10.14288/workplace.v0i28.186212>
- Shore, C. & Wright, S. (1999). Audit culture and anthropology: neo-liberalism in British higher education, *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5 (4), 557-575. <https://doi.org/10.2307/2661148>
- Taberner, A. (2018). The marketisation of the English higher education sector and its impact on academic staff and the nature of their work. *International Journal of Organizational Analysis*, 26(1), 129–152. <https://doi.org/10.1108/IJOA-07-2017-1198>
- Turpo, O., Hurtado, A., Delgado, Y., & Mango, P. (2021). Formación de investigadores en educación: entre la performatividad y el credencialismo. *Revista Espacios*, 17(78), 23-31. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02876562>
- Tülübaş, T., & Göktürk, Ş. (2020). Neoliberal governmentality and performativity culture in higher education: Reflections on academic identity. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(1), 198–232. <https://doi.org/10.30828/real/2020.1.6>
- Villa, P. (2020). Ammarantha Wass: experiencia trans-chueca de una maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Nómadas*, (52), 243-255. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a14>
- Wångren, L. (2018). Precarious responsibility: Teaching with feminist politics in the marketized university. *Journal of Feminist Scholarship*, 14, 1-24. <https://digitalcommons.uri.edu/jfs/vol14/iss14/1/>
- Wilson, M & Holligan, C. (2013). Performativity, work-related emotions and collective research identities in UK university education departments: an exploratory study. *Cambridge Journal of Education*. 43 (2), 223-24. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.774321>
- Zadroska, K., Linnell, S., Laws, C., Davies., B. (2011). Bullying as Intra-active Process in Neoliberal. Universities. *Qualitative Inquiry*, 17 (8), 709-719. <https://doi.org/10.1177/1077800411420668>

Saberes digitales en la educación

Digital Know-How in education

Casillas Alvarado, M., y Ramírez Martinell, A. (2021) *Saberes digitales en la educación. Una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación*. Córdoba: Brujas-CIIES-UV.

LILIANA MARLEN RIVAS AGUILAR

Universidad Veracruzana

Correo electrónico. liliana.riag02@gmail.com

El libro *Saberes digitales en la educación*, de los autores Miguel Casillas y Alberto Ramírez personas a las que les tengo gran aprecio y admiración, se publica en un momento histórico en todo el mundo por la COVID-19. Es una obra exclusiva de la editorial Brujas de Argentina, financiado por el Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana. El libro se puede descargar y consultar de forma gratuita en versión digital desde *creative commons* y está destinado para estudiantes universitarios, académicos, agentes de la educación superior y al público en general interesado en temas destacados sobre educación y tecnologías de la información y comunicación.

Este libro representa un extenso trabajo de colaboración y es la evidencia de muchos años de trabajo. La investigación tuvo sus orígenes en el año de 2012, desde entonces ha surgido una vasta compilación de trabajos de investigación, entre ellos, destacan artículos científicos, estrategias de habilitación tecnológica, productos de capacitación diseñados e implementados, libros, tesis y cursos.

Con la finalidad de cultivar el interés en la obra, proseguiré a reconstruir el contenido de ésta, de manera breve pero sensatamente posible como invitación a su lectura.

El libro se divide en tres partes; la primera corresponde a las bases teóricas en las que se sustenta el trabajo; la segunda, a los elementos para la medición, y la tercera revela los resultados de la investigación. Se compone de nueve capítulos cuyo eje central radica en

los saberes digitales, término que tuvo sus orígenes en el año de 2015 como propuesta de sustento teórico para emplearlo en educación superior, con la finalidad de hacer visible lo que en realidad saben los agentes universitarios sobre Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), de acuerdo con su área profesional o académica, planteando así diez definiciones operativas que posibilitan la medición del dominio de las TIC.

En el capítulo 1, “Bases teóricas: el capital tecnológico y el habitus digital”, se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales; los autores se apoyan en Pierre Bourdieu con su concepción del capital cultural y el habitus digital, construyendo así el concepto de capital tecnológico con el afán de escudriñar, en general, las características de los agentes educativos. Se propone una tipología para el análisis e incorporación de las TIC en la educación con una dimensión cultural digital, pensando en los profesores y estudiantes de todos los campos de conocimiento y los niveles educativos. Se hace de lado la vaga idea de que saber sobre TIC implica saber utilizar la paquetería de Office (Excel, Word, PowerPoint, Publisher, etcétera), poder enviar mensajes de texto y multimedia mediante dispositivos que facilitan el proceso comunicacional, saber encender y utilizar un proyector, entre otros. Por esta razón, se reivindica el acceso y el uso de los recursos que derivan de las TIC a los universitarios como parte de las oportunidades otorgadas por la educación.

Se destaca que durante la pandemia por Coronavirus en 2020 se vivió un fuerte cambio relativo al uso de las TIC, sin embargo, este cambio no fue motivo de innovación y cambios a nivel tecnológico, sino al incremento del uso de las TIC ya existentes en el contexto educativo, como son las plataformas digitales educativas, sistemas y aplicaciones de videoconferencia, grupos de colaboración y de redes sociales.

El capítulo 2, “Los saberes digitales”, alude a los orígenes del término, como se mencionó antes, esta investigación ha transitado por cambios históricos desde el 2012, así que al analizar qué y cuánto saben los agentes universitarios sobre TIC, dio como resultado el estudio de la brecha digital y se logró dar cuenta de que existía la ausencia de instrumentos visibles que ayudaran a medir lo que las personas saben de TIC, y que estas mediciones contemplaran aspectos particulares como habilidades, conocimientos y dominios específicos en una profesión.

Se revela también que, en los planes de estudios de las universidades, particularmente de la Universidad Veracruzana, se suele incorporar la idea de TIC con asignaturas o experiencias educativas relacionadas con computación básica en donde se abordan contenidos referidos únicamente al manejo de la paquetería de office y al uso de la computadora en general, no se posicionan a las TIC específicamente como herramientas y recursos propios de cada disciplina. Los autores del libro develan que es casi una suerte que los estudiantes se encuentren con profesores que los incursionen con el uso de las TIC de forma especializada de acuerdo a su profesión; las universidades, al enseñar generalidades superficiales para el uso de las TIC, desfavorecen al egresado de educación superior pues lo aprendido será poco especializado.

En este capítulo, se enlistan y definen los saberes digitales que coadyuvan a la medición de las habilidades, conocimientos y dominio sobre TIC. Es de suma importancia recalcar que son diez saberes digitales, de los cuales ocho son del tipo informático y dos de corte informacional, además, son analizados de forma cognitiva e instrumental. Haré una breve descripción sobre cada uno de ellos comenzando con los saberes digitales informáticos: 1) saber usar dispositivos: relacionado con los conocimientos y habilidades necesarias para la operación de sistemas digitales (teléfonos celulares, computadoras, tabletas, etc.); 2) saber administrar archivos: relativo a los conocimientos y habilidades para la manipulación, la edición y la transferencia de archivos de forma local o remota en cualquiera que sea su formato; 3) saber usar programas y sistemas de información especializados: referido a los conocimientos y habilidades en software con fines específicos de una disciplina y a las fuentes de información digital especializadas; 4) saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido: son los conocimientos y habilidades para la creación, la edición y la manipulación de elementos de un texto y texto enriquecido; 5) saber crear y manipular conjuntos de datos: ligado a los conocimientos y habilidades para la creación, la agrupación, la manipulación y la visualización de datos; 6) saber crear y manipular medios y multimedia: relacionado a los conocimientos y habilidades para la identificación, la reproducción, la producción, la edición, la integración y la distribución de archivos multimedia; 7) saber comunicarse en entornos digitales: relacionado con los conocimientos y habilidades para transmitir información de forma sincrónica o asincrónica; 8) saber socializar y colaborar en entornos digitales: referido a los conocimientos y habilidades orientadas a la difusión de información y la interacción social; 9) saber ejercer y respetar una ciudadanía digital: son el conjunto de conocimientos, valores, actitudes y habilidades relativas a las acciones, ejercicio de la ciudadanía y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas de normas y leyes, convenciones y prácticas socialmente aceptadas; y finalmente 10) literacidad digital: habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, a través de la consideración de palabras clave y metadatos. En conjunto, estos saberes digitales aportan información necesaria para indagar las competencias digitales específicas que poseen los agentes educativos y también, se presentan como propuesta de innovación ante la idea de la incorporación de las TIC en los planes de estudio de las universidades.

En el capítulo 3, “Las encuestas de los saberes digitales”, los autores desarrollan una encuesta *in extenso* para explorar los saberes digitales de distintas áreas académicas para todos los niveles educativos. Esta encuesta también tiene sus propios momentos históricos desde el 2012 en versión papel y con el tiempo, se desarrolló una versión electrónica misma que puede ser consultada en la página oficial de brecha digital (<https://brechadigital.aexiuv.com>). Con el tiempo, se diseñaron gráficas radiales con diez aristas (una por cada saber) para hacer un análisis que incluyera gráficos y comprensión puntual sobre los resultados obtenidos acerca de los perfiles de las entidades académicas. La estructura de

la encuesta está formada por 13 secciones y 145 reactivos contemplando los siguientes aspectos: identificación, socioeconómico, afinidad tecnológica y una sección destinada a cada saber digital antes mencionados. Este cuestionario ha sido aplicado en investigaciones no solo en el nivel superior, sino también en el nivel media superior obteniendo favorables resultados.

El capítulo 4, “Una metodología para la incorporación de las TIC al currículum universitario”, presenta los momentos históricos en los que las universidades incursionaron en su práctica las TIC. Los autores realizan un detenido recorrido en la historia educativa universitaria sobre el uso de las TIC, describiendo los usos y aplicaciones que con el paso del tiempo las disciplinas le han dado a las TIC y con qué finalidad. En este capítulo se lanza la propuesta sobre cómo incorporar de forma adecuada las TIC al currículum universitario haciendo énfasis en la formación de un grupo de profesores en cada programa educativo para que de forma colegiada, se desarrolle un taller de diálogo y análisis para afinar el perfil de egresado en función de las TIC. Así se reformularían el plan y programa de estudios evitando seguir con la vaga idea de que enseñar TIC a los estudiantes es enseñarles computación básica.

En el capítulo 5, “Evolución histórica de los saberes digitales”, se hace un trayecto a través del tiempo desde los años 70s del siglo xx hasta hoy por cada saber digital, llevando de la mano a cualquiera que lea la obra a un viaje inaudito en el que se conoce la manera en la que se interpretaban las TIC en su momento. El recorrido inicia desde las grandes computadoras, las minicomputadoras, su evolución a las personales y las redes, las que están conectadas a internet, la computación social, texto codificado y elaborado, la nube, la colaboración, licencias de software y sistemas de información especializada.

El capítulo 6, “Los saberes digitales de los normalistas”, hace hincapié en que no se encuentra definido con claridad lo que se debe saber sobre TIC en la educación básica.

Se destaca la necesidad de precisar en los planes de estudio los saberes digitales que deberían desarrollar los profesores normalistas y estudiantes de cada nivel educativo. Se propone una metodología que podría conducir a la incorporación de las TIC específicas en el nivel básico de la educación. La metodología consiste en tres ejes: 1) garantizar un tronco común de saberes digitales definidos como deseables para el normalista de forma graduada y disciplinaria para estudiantes y profesores, 2) crear un programa de capacitación nacional y, 3) determinar perfiles de egreso de cada nivel educativo, detectar necesidades tecnológicas y conocer el nivel de saberes digitales de los docentes.

En el capítulo 7, “Diseño de un MOOC de habilitación tecnológica de docentes”, los autores comparten los modelos de capacitación masiva que han diseñado como parte del proyecto de los saberes digitales, los MOOC son cursos masivos en línea que sirven como opción para la habilitación tecnológica de las personas que estén interesados en ser parte de alguno de acuerdo a su campo disciplinario. Los MOOC que se diseñaron, desarrollaron e implementaron, se pueden encontrar en la plataforma MéxicoX, y en la obra se dan a

conocer los resultados y la eficiencia de los mismos, invitando al lector a formar parte de los cursos masivos en línea que devienen como parte de su profesionalización.

En el capítulo 8, “Los saberes digitales de los universitarios”, se incita a los estudiantes a que desarrollen su afinidad tecnológica fuera de su programa educativo del que forman parte, como cursos externos o diplomados, a través de conocidos, profesores e incluso de estudiantes más avanzados. La insólita realidad es que la universidad sigue enseñando de forma muy genérica las TIC, está poco planeada y no es para nada gradual. En este capítulo se presentan también los resultados obtenidos en el análisis de los saberes digitales que poseen los egresados de las distintas áreas académicas presentes en la Universidad Veracruzana, se destacan características propias de cada área académica.

Finalmente, el capítulo 9, “La era del software disciplinario”, nos habla acerca de que la educación está viviendo un proceso de transición que muchos no pueden dar cuenta de ello, la incorporación de las TIC a la práctica y al perfil de egreso de los estudiantes universitarios, se va a superar progresivamente del software de oficina al software especializado, hecho que va a marcar la historia de la educación superior. Estamos viviendo una época de cultura digital y de transformaciones derivadas de las TIC y con la pandemia es un hecho la intensificación del uso de herramientas que facilitan el trabajo de oficina y la comunicación, sin embargo, estamos viviendo la revolución tecnológica y las universidades están en la transición de lo genérico a lo especializado.

Aunado a los resultados gráficos obtenidos en la encuesta, en este capítulo se presentan nubes de palabras que permiten ver la diversificación en el uso y la aplicación del software especializado por cada área de conocimiento, lo cual, hace que el lector pueda comprender de forma ilustrada la afinidad tecnológica predominante en cada área. Estas nubes de palabras fueron realizadas con ayuda del programa en línea Wordclouds.com. En los resultados se puede observar que sigue siendo dominante la paquetería de office en la cotidianidad de los profesores, o al menos eso arrojaron los resultados. Las áreas de conocimiento que tienen un nivel de apego predominante hacia el uso de software disciplinario son artes con un nivel alto, técnica un nivel medio. En cambio, las que tienen mayor apego al uso de software de oficina son las áreas de salud y biológica con un nivel alto. El área de conocimiento que fusiona ambos bandos es la económica-administrativa, mientras que humanidades se orienta más por las de oficina, sin embargo, conoce poco sobre software especializado.

¿Por qué leer este libro? Esta obra es producto de muchos años de investigación, no cabe ni la más remota duda de que los aportes teóricos que nos proporcionan los autores son de auténtico trabajo colaborativo. La obra es original y pertinente para la época en la que vivimos, beneficia directamente a profesores y estudiantes de educación superior interesados en conocer de forma específica asuntos puntuales sobre TIC, haciendo de lado la muy usada idea de las generalidades de las mismas. Las investigaciones existentes sobre TIC, recurren a un análisis viejo sobre saber usar dispositivos con fines comunicativos y

conocer qué tanto saben los agentes universitarios sobre software de oficina. Esta investigación trasciende esas ideas y es lo que hace único su aporte teórico y metodológico.

Al término de la lectura, se puede asegurar que todo lector experimentará el “quítate la venda de los ojos”, pues se nos ha arraigado una idea de TIC tan común y general, que al dar cuenta de que las TIC van más allá de saber utilizar computadoras y aplicaciones de socialización, abrirá nuevos panoramas de investigación y no sólo en el nivel superior de la educación, sino en todos los niveles educativos.

REFERENCIAS

- Ramírez, Alberto y Casillas, Miguel (2017), *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Veracruz: SEV.
- Ramírez, Alberto y Casillas, Miguel (2016). Una metodología para la incorporación de las TIC al curriculum de la Universidad. En Casillas, Miguel y Ramírez, Alberto (coords.), *Háblame de TIC Volumen 3: Educación Virtual y Recursos Educativos*. Argentina: Brujas.

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/jrnllbooks/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° 204

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



Condiciones de precariedad laboral en una universidad pública mexicana: percepciones, capacidades y recursos de los investigadores

Work precariousness conditions in a Mexican public university: Perceptions, capabilities and resources of the researchers

AMALIA ISABEL IZQUIERDO CAMPOS, ANDREA CATALÁN MONTIEL, CHRISTIAN ISRAEL PONCE CRESPO

La desigualdad como norma: los capitales tecnológicos de estudiantes universitarios

Inequality as a norm: The technological capitals of university students

MITZI DANAE MORALES MONTES, NÉSTOR DANIEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

Construcción de la categoría “expectativas profesionales”: elecciones de formación y ejercicio laboral en las trayectorias escolares

Category construction of the “professional expectations”: training and labor practice choices in educational trajectories

JUANA ESTELA MAZA NAVARRO Y MARIELA SONIA JIMÉNEZ VÁSQUEZ

Financiamiento de las Universidades Públicas Argentinas: Autonomía, Presupuesto y Constitución Nacional

Financing of Argentine Public Universities: Autonomy, Budget and National Constitution

LUIS MÁNTICA

A la búsqueda de la evaluación de competencias profesionalizadoras a partir de incidentes críticos

Exploring how to assess professional skills in higher education by critical incidents

MARINA ROMEO, MONTSERRAT YEPES-BALDÓ, SILVIA BURSET, VICENTA GONZÁLEZ, JOSEP GUSTEMS, CATERINA CALDERÓN, CAROLINA RIUS, ANDRÉS BESOLÍ, CAROLINA MARTÍN, EMMA BOSCH

Integración social en la universidad durante la pandemia: predictores de la intención de abandono en estudiantes de primer año

Social integration in university during the pandemic: predictors of dropout intention in first-year students

JORGE IGNACIO MALUENDA ALBORNOZ, VALERIA AYLÍN INFANTE VILLAGRÁN, DIEGO CHACANO OSSES, DIEGO GAETE CSER, CELIA GALVE GONZÁLEZ

Performatividad en el contexto de la educación superior: trabajo y vida académica

Performativity in the context of higher education: A literature review on work and academic life

MARISOL CAMPILLAY LLANOS

RESEÑA

Saberes digitales en la educación

Digital Know-How in education

LILIANA MARLEN RIVAS AGUILAR

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

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

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuiés.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO



ANUIES