

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

207



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 52, No. 207 julio-septiembre del 2023, 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

LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ
DIRECTOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHÁVEZ
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN Y
RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

FERNANDO FRANCISCO CORONADO FRANCO
DIRECTOR GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

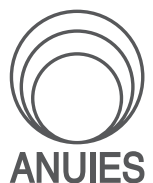
JESÚS LÓPEZ MACEDO
DIRECTOR GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

207

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

Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados	I
<i>Estado actual de la calidad de la educación superior en México.</i> <i>Los programas de nivel licenciatura acreditados</i>	
<hr/> PEDRO HERNÁNDEZ SANTIAGO Y LETICIA ANTINEA HERNÁNDEZ ORTIZ	
Vulnerabilidad educativa ante la virtualización de las clases como proceso emergente	31
<i>Educational vulnerability related to online class as an emerging process</i>	
<hr/> CYNTHIA NAYELI MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, ERICK CAJIGAL-MOLINA	
Formación universitaria del futuro profesorado desde la perspectiva de género: revisión sistemática	53
<i>University training of future teachers from a gender perspective: a systematic review</i>	
<hr/> DÉBORAH SANABRIAS MORENO, MARÍA SÁNCHEZ ZAFRA, MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ, JAVIER CACHÓN ZAGALAZ	
El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado	71
<i>Access to university education in Spain and Argentina between policies and institutions. A comparative case study</i>	
<hr/> DAVID REVESADO CARBALLARES, JESICA MONTENEGRO, EVA GARCÍA REDONDO	
La historia de la Universidad de Chile durante la Guerra Fría: Una revisión sistemática (2011-2022)	89
<i>The history of Universidad de Chile during the Cold War: A systematic revision (2011-2022)</i>	
<hr/> GORKA SEBASTIÁN VILLAR VÁSQUEZ	
Eficiencia de las universidades y sus implicancias para el financiamiento público del sistema universitario en Chile	III
<i>Universities efficiency and their implications for public financing of the university system in Chile</i>	
<hr/> MARIO ALARCÓN, JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER, JUAN DÍAZ RÍOS	
Evaluación de pensamiento crítico: Recuento de una experiencia interuniversitaria	135
<i>Critical Thinking Assessment: An Interuniversity Experience Account</i>	
<hr/> JULIÁN MARIÑO, NATALIA RONDEROS, JUAN JACCOBO GARZÓN MARTELO, CARLOS CORTISSOZ, CAROLINA SEPÚLVEDA, JUANA HABER MARIÑO, PAULINA YEPES VILLEGAS, JUAN SEBASTIÁN RUIZ, FELIPE BELTRÁN VEGA, CLAUDIA YINETH CASTRO, JUANA MARÍA RÍOS JIMÉNEZ	
 RESEÑA	
Pánico en la Universidad	157
<i>Panik at the University</i>	
<hr/> HUGO RANGEL TORRIJO	

ARTÍCULO

Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados

Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados

PEDRO HERNÁNDEZ SANTIAGO* Y LETICIA ANTINEA HERNÁNDEZ ORTIZ**

*Especialista en educación superior y colaborador de la ANUIES

**Jefa de Unidad de la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la ANUIES

Correo electrónico: leticia.hernandez@anuies.mx

Recibido el 12 de octubre del 2022; Aprobado el 9 de julio del 2023

RESUMEN

Una de las características del sistema de educación superior mexicano, entre otras, es la desigualdad de calidad académica que ofrecen las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) públicas en relación con las particulares. Asimismo, hay diferencias de calidad académica entre subsistemas, regiones y entidades federativas que, en general, es menor precisamente en aquellas entidades con bajo nivel de desarrollo socioeconómico. Ante esta problemática, en este ensayo se propone la necesidad de fortalecer la regulación para las IES particulares y, por otro lado, diseñar programas que promuevan la equidad interinstitucional mediante la cooperación y la transferencia de capacidades hacia las IES menos consolidadas, y avanzar así en

el cumplimiento del derecho humano de la juventud a la educación superior bajo el principio de igualdad sustantiva.

PALABRAS CLAVE: Calidad; Desigualdad educativa; Equidad; Solidaridad interinstitucional; Derecho humano a la educación

ABSTRACT One of the characteristics of the Mexican higher education system, is the inequality in academic quality offered by public universities and higher education institutions in relation to private ones. Likewise, there are differences in academic quality between subsystems, regions and federal entities that, in general, are lower precisely in those entities with a low level of socioeconomic development. This essay proposes the need to strengthen the regulation for private institutions and, on the other hand, design programs that promotes inter-institutional equity through cooperation and the transfer of capacities towards to less consolidated, and thus advance in the fulfillment of the human right of youth to higher education under the principle of substantive equality.

KEYWORDS: Quality, educational inequality; Equity; Inter-institutional solidarity; Human right to education

INTRODUCCIÓN

El texto tiene como propósito mostrar, como un problema público, la desigualdad de la calidad de la oferta de estudios de tipo superior, específicamente el de nivel licenciatura, considerando: régimen jurídico, subsistemas, regiones y entidades federativas. Tal desigualdad impide el acceso a la educación superior en los términos establecidos en los arts. 1 y 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), es decir, con todos los atributos que caracterizan el derecho humano a la educación: universal, obligatoria, inclusiva, equitativa, pública, gratuita y de excelencia.

El documento se divide en cinco apartados. En el primero se exponen brevemente los antecedentes de la política pública implementada desde 1990 para mejorar la calidad de todos los procesos que realizan las instituciones de educación superior (IES) y el concepto de calidad sobre el cual se articuló dicha política. Posteriormente, sobre la base de estadísticas del ciclo escolar 2020-2021 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se presenta un análisis del estado actual de la matrícula de licenciatura en programas de calidad. Dichas estadísticas concentran

la información de las evaluaciones realizadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y por los organismos acreditadores miembros del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En la tercera parte se alude a la educación superior como un derecho humano en el contexto del nuevo régimen de políticas públicas, iniciado en México en 2019. En la cuarta sección se proponen algunas alternativas de solución para disminuir las brechas de desigualdad, así como un somero análisis de su viabilidad. El último apartado está destinado a las conclusiones.

Este trabajo fue generosamente revisado y comentado por la Dra. Elia Marúm Espinosa, profesora investigadora del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, y por la Dra. Mónica López Ramírez, profesora investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, se contó con el apoyo del Mtro. Holiver Romero Flores, Director de Información y Análisis de la ANUIES.

ANTECEDENTES DE LA POLÍTICA PÚBLICA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La mejora de la calidad de la educación superior ha sido un tema permanente en la opinión y debate públicos, pero cobró mayor relevancia a partir de la década de 1990. En el Programa para la Modernización Educativa (1990-1994), se diagnosticó lo siguiente: *“el acelerado crecimiento de la matrícula ha redundado en un deterioro de la calidad de la educación. Asimismo, se advierte una insuficiente relación con los sectores sociales y productivos de las regiones respectivas, y se estima deseable una interacción armónica para el planteamiento y solución de sus problemas prácticos”*, en clara referencia al proceso expansivo de la educación superior observado a partir de 1970 y que fue frenado por las crisis económicas de la década de 1980.

El término **calidad** fue conceptualizado en 1989 por la ANUIES en los siguientes términos: *se puede entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad.*¹

Con este concepto el gobierno federal, con ayuda de organizaciones civiles como la ANUIES, diseñó una política pública de gran alcance que, en lo fundamental, consistió en evaluar todos los procesos y actores involucrados en las funciones sustantivas y administrativas de las IES públicas: productividad académica, planes y programas de estudio,

¹ Una discusión más amplia sobre el concepto de calidad en la educación superior se puede encontrar en el trabajo de Olaskoaga et al., (2015).

desempeño de estudiantes, gestión institucional e infraestructura académica. El principal incentivo, con el que se logró amplia participación y consenso de las IES, fueron los recursos financieros mediante la figura de fondos extraordinarios asignados por resultados.²

En el caso de las IES particulares, los acuerdos secretariales (como el 279) emitidos por el gobierno federal, previa negociación con la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), se generaron en la idea de definir las condiciones mínimas requeridas para su operación, así como la validez de los procesos de autoevaluación institucional. Fue hasta 2017, con el Acuerdo SEP 17/11/17, cuando el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) exigió que estas IES se sometieran a procesos de evaluación externa a cambio de beneficios de simplificación administrativa, de mayores libertades de gestión académica o administrativa (Buendía, 2014).³ En todo este proceso y en el fondo de todas estas negociaciones, siempre estuvo presente la idea de la desregulación.

Se puede señalar entonces que la política de evaluación de la calidad educativa ha sido una política de Estado tanto por su duración transexenal, su alcance y porque, en general, los principales actores del sistema: autoridades educativas, rectores (as), académicos (as), agencias evaluadoras y agrupaciones civiles interiorizaron su dinámica y prácticas.⁴ Dicha política no fue contradictoria con la política global que se implementó en prácticamente todos los ámbitos y sectores del país; y no lo fue porque el régimen de políticas giraba en torno a principios como: modernización, competitividad, mérito y esfuerzo, desregulación del sector privado, focalización de políticas sociales, rendición de cuentas, eficiencia, eficacia y planeación estratégica.⁵ En otras palabras, se insertó en un contexto en el que el país inició un proceso de rearticulación de sus relaciones sociales, económicas y culturales,

² A este respecto se sugiere la consulta de los siguientes trabajos: Quintero Maciel (2012) sobre el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), Capítulo 11 de ANUIES (2006) sobre financiamiento de la educación superior y Moreno Arellano (2017) sobre reformas en la educación superior pública en México.

³ En el marco de la Ley General de Educación de 1993, se creó el Acuerdo 243 (1998) que estableció las bases generales para el otorgamiento del RVOE en todos los tipos, niveles y modalidades educativas. Sin embargo, ante el desmedido crecimiento de IES particulares, el gobierno federal entabló negociaciones con la FIMPES para, finalmente, concertar los términos del Acuerdo 279 en el año 2000 (Buendía, 2014a y Rodríguez, 2016), que estuvo vigente hasta el 13 de noviembre de 2017, fecha en que entró en vigor el Acuerdo 17/11/17. Con este acuerdo, se estableció como uno de los requisitos para la obtención del RVOE la entrega de una propuesta de autoevaluación periódica del plan de estudios, así como de los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura y, adicionalmente, se impulsó un programa de mejora institucional para aquellas IES con RVOE que cumplieran con ciertos indicadores para valorar la calidad de su quehacer. Las IES que se adhirieran al programa, serían beneficiarias de procesos de simplificación administrativa: a mejores indicadores, mayores beneficios.

⁴ Aun con la puesta en vigor del nuevo marco normativo de la educación superior de 2019 y 2021, esta política ha prevalecido al día de hoy con algunos matices. Con la reforma educativa del actual sexenio, particularmente con la reforma al art. 3º Constitucional y con la entrada en vigor de la Ley General de Educación Superior (LGES), se sobrepuso el término *excelencia* al de calidad, sin embargo, en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se aclara que la calidad es un medio para lograr la excelencia. Habría que esperar cómo se hacen operables ambos conceptos en un nuevo esquema de evaluación de la educación superior que actualmente se está trabajando en el seno del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES).

⁵ Principios del *New Public Management* que se impulsaron en el sector público, incluyendo a las instituciones de educación superior en la década de 1990 (Hood, 1991).

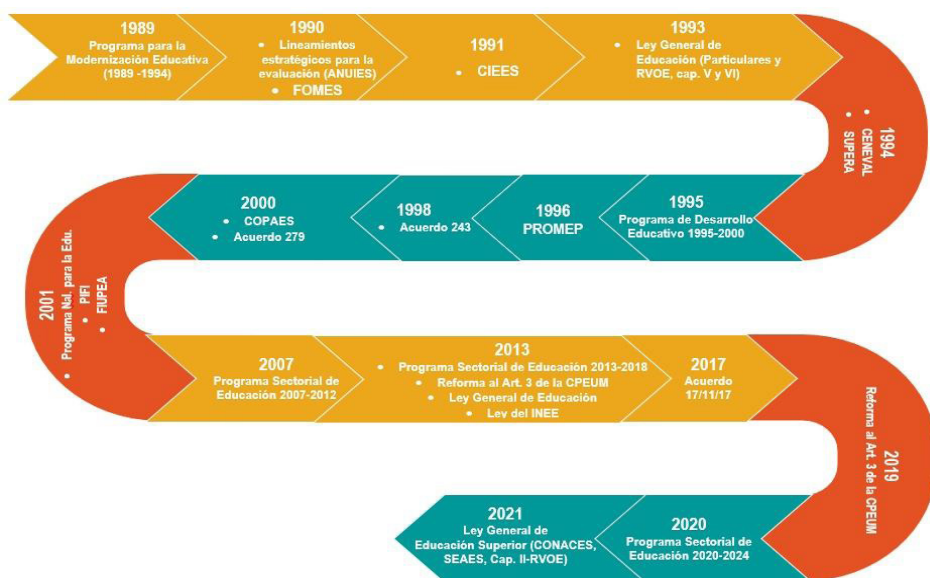


Diagrama I. Leyes, programas, acuerdos e instituciones promotoras de la calidad de la educación superior (1989-2021)

Fuente: elaboración propia con base en leyes, acuerdos, programas nacionales y otros documentos en materia de educación superior citados en la bibliografía.

y se pusieron en marcha políticas estructurales cuyo eje fue la reducción de la participación del Estado y la desregulación del mercado para darle mayor protagonismo (tabla 1).

ESTADO ACTUAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS PROGRAMAS DE NIVEL LICENCIATURA ACREDITADOS

A más de tres décadas de la implementación de la política pública para mejorar la calidad de la oferta educativa de tipo superior en México: ¿cuál es el estado actual de la calidad de la educación superior en términos de los programas de licenciatura acreditados?⁶ Para responder esta pregunta se realizó un ejercicio estadístico con información de la ANUIES

⁶ Uno de los primeros cortes para valorar la evolución de los programas acreditados y su matrícula asociada lo realizó la SEP en 2006 en el documento *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el periodo 2001-2006* en el que se presentaron los avances de 68 IES públicas. Los mejores resultados los obtuvieron las universidades autónomas de Nuevo León, de Ciudad Juárez y de Yucatán, cuya matrícula en programas acreditados fue mayor al 80%. En el caso opuesto, estuvieron los casos de las universidades autónomas de Chiapas, Tabasco, Coahuila, Baja California Sur, del Carmen, Guerrero, Nayarit, Oaxaca, Tlaxcala y la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo con un nivel de avance menor al 10%. Destaca también el caso de 27 IES del subsistema de universidades tecnológicas cuyos resultados fueron del orden del 75%.

Tabla 1. Modernización de la vida nacional y de la educación superior (1989-2018)

	Modernización de la vida nacional	Modernización de la educación superior
Ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Existen rigideces institucionales que obstaculizan la participación, la racionalidad y la competitividad. • Se requiere fomentar programas de desregulación, de apertura a la inversión privada y modernización estructural de la empresa pública. • Se debe alentar la competencia y recompensar el mérito y el esfuerzo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La modernización de la educación superior exige elevar la calidad de los programas y métodos que ofrecen las IES, así como vincular su quehacer con el aparato productivo. • La educación superior se debe orientar al logro de objetivos relevantes. • No se puede mejorar lo que no se evalúa. • La calidad de la educación superior es un fin.
Instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de las relaciones económicas, sociales y culturales en la lógica de que el mercado sea el eje articulador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado evaluador de los procesos académicos y de gestión de las IES. • Poca regulación para las IES particulares.
Intereses	<ul style="list-style-type: none"> • Lucha del sector privado por el mercado de bienes y servicios local e internacional. • Reformas legislativas y estructurales. • Privatizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Académicos: aumentar sus ingresos ante la pérdida del poder adquisitivo del salario. • IES públicas: recuperar el financiamiento público. • SEP: concurso de recursos extraordinarios en la lógica del mérito institucional e individual mediante procesos de evaluación. • IES particulares: desregulación.

Fuente: elaboración propia con base en la metodología de análisis de políticas públicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México y la información del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y el Programa Sectorial de Educación 1989-1994. En los posteriores programas sectoriales de educación (1995-2000, 2001-2006, 2007-2012 y 2013-2018) se enfatiza y se da continuidad al binomio *evaluación-calidad*.

del ciclo escolar 2020-2021 que incluye, además de la matrícula total, datos de los programas acreditados tanto por los CIEES⁷ como por los organismos acreditadores miembros del COPAES que, desde el inicio de la política evaluadora, fueron los principales medios para medir la calidad de los programas educativos.⁸ La evaluación que realizan estos organismos consideran prácticamente todas las dimensiones de los programas y mecanismos impulsados por el gobierno federal para mejorar la calidad: *a)* gestión administrativa y financiera, *b)* consolidación de la infraestructura académica, *c)* modelo educativo y

⁷ Los CIEES se crearon a iniciativa de la ANUIES en 1990 y entraron en operación en 1991. Actualmente son una Asociación Civil que tiene como objeto, entre otros, contribuir a la elevación de la calidad de la educación superior pública y particular que se imparte en México mediante la evaluación interinstitucional (diagnóstica y de acreditación), realizada por pares académicos, de los programas educativos del tipo superior y de las funciones administrativas y de gestión. Estas evaluaciones se realizan a solicitud de las propias IES. En sus órganos de gobierno participan: SEP, ANUIES, FIMPES, COPAES y otras organizaciones científicas y académicas. Ver Estatutos de los CIEES: Estatutos (2021-01-05).pdf (ciees.edu.mx).

⁸ Desde 1997 la ANUIES acordó impulsar la creación de un organismo no gubernamental para regular los procesos de acreditación y de autenticación de las organizaciones especializadas que podrían acreditar los programas académicos de las IES. El COPAES inició sus actividades en el año 2000 con la misión de asegurar la calidad educativa del tipo superior que ofrecen las IES públicas y particulares nacionales y extranjeras, mediante el reconocimiento formal de Organismos Acreditadores (OA) de programas académicos. Forman parte de sus órganos de gobierno: SEP, ANUIES, FIMPES, CIEES y otras organizaciones científicas y académicas. Actualmente, el COPAES reconoce a 31 organismos de prácticamente todas las áreas del conocimiento. Ver Estatuto: <https://www.copaes.org/documentos/Estatutos-Sociales-de-COPAES-Vigentes-2000-con-reformas-2010.pdf>

modelo académico, *d*) condiciones de operación y resultados académicos de los programas educativos, *e*) nivel de habilitación del personal académico, *f*) procesos de docencia e investigación, *g*) actividades para la formación integral, trayectoria escolar, rendimiento académico y egreso de los estudiantes.

Para tener diversas aproximaciones e interpretaciones de la información, se agruparon los datos de la matrícula que cubren los programas acreditados por su calidad por régimen jurídico y subsistemas de educación superior; posteriormente por regiones y entidades federativas; por último, se hizo una selección de entidades para analizar diversos indicadores educativos que nos permiten tener una visión más amplia del problema.

Matrícula de programas acreditados por régimen jurídico de las IES

En el ciclo escolar 2020-2021, la matrícula de tipo superior (TSU y licenciatura) fue de 4 millones 579 mil 892 estudiantes, de los cuales, 67.4% se encontraban inscritos en los diversos subsistemas del sector público y el restante 32.6% en IES privadas (tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la matrícula de licenciatura por subsistemas, ciclo 2020-2021

Subsistema	No. de IES	Matrícula	
		TSU y Licenciatura	Proporción (%)
Universidades públicas federales	7	525 921	11.5
Universidades públicas estatales	35	1 241 446	27.1
Universidades públicas estatales con apoyo solidario	23	67 669	1.5
Universidades interculturales	10	16 073	0.4
Universidades tecnológicas	121	240 216	5.2
Universidades politécnicas	62	103 694	2.3
Institutos tecnológicos federales	128	354 520	7.7
Institutos tecnológicos descentralizados	122	242 570	5.3
Centros Conacyt	23	426	0.0
Normales públicas	232	103 866	2.3
Otras IES públicas	244	189 388	4.1
<i>Subtotal IES públicas</i>	<i>1 007</i>	<i>3 085 789</i>	<i>67.4</i>
<i>IES particulares</i>	<i>2 566</i>	<i>1 494 103</i>	<i>32.6</i>
<i>Total nacional</i>	<i>3 572</i>	<i>4 579 892</i>	<i>100</i>

Fuente: elaboración propia con base en el Anuario Estadístico de la ANUIES del ciclo escolar 2020-2021.

Del total de la matrícula nacional evaluable de licenciatura, 53% estaba inscrita en programas acreditados por su calidad, sin embargo, al hacer una distinción por régimen jurídico encontramos que las IES públicas tuvieron un porcentaje del orden de 68% y las particulares de 18%; en consecuencia, existe una desigualdad muy evidente entre la

calidad de la oferta académica de licenciatura que ofrecen las instituciones públicas en relación con las particulares.⁹ En otras palabras, las IES públicas tienen logros más importantes en este periodo ya que, como se ha señalado, la evaluación y sus resultados positivos eran requisitos indispensables para la obtención de recursos (tabla 4); mientras que las IES privadas no se sometían de manera obligatoria a esos esquemas.¹⁰

Tabla 4. Matrícula de licenciatura inscrita en programas acreditados por su calidad, 2020-2021

Régimen jurídico	No. de IES	Matrícula evaluable	Matrícula de calidad	% Matrícula de calidad
Público	948	2 846 522	1 933 483	67.92%
Particular	2 511	1 227 796	222 401	18.11%
Total	3 459	4 074 318	2 155 884	52.91%

Fuente: elaboración propia con información estadística de la ANUIES, ciclo 2020-2021.

Nota 1: la matrícula nacional evaluable es diferente a la matrícula total porque no incluye la matrícula de programas de reciente creación.

Nota 2: la matrícula de licenciatura incluye la de técnico superior universitario (TSU).

Matrícula de programas acreditados por subsistemas de educación superior

También se identifican diferencias entre subsistemas. Por ejemplo, tal como se aprecia en la tabla 5, los de mayores avances en la acreditación de su calidad corresponden a las universidades públicas estatales, los centros públicos del Conacyt y las universidades públicas federales, cuyos porcentajes de matrícula que cursa sus estudios en programas de calidad son del orden del 86%, 76% y 74% respectivamente. En el extremo opuesto, los subsistemas públicos con mayores rezagos son las universidades interculturales y las escuelas normales con porcentajes del 40% y 29%, respectivamente. En términos generales hay que recordar que las universidades interculturales comenzaron a crearse en el año 2003 y actualmente sólo hay 10 instituciones registradas en las bases de datos de la ANUIES

⁹ Sobre el subsistema de educación superior particular, su evolución durante el siglo XX y XXI, así como los mecanismos para su regulación se sugiere revisar los trabajos de Acosta (2005), Álvarez (2011), Buendía (2014), Gama (2017) y Rodríguez (2020).

¹⁰ Aunque las IES particulares no eran sujetos obligados, la evaluación externa fue también internalizada por algunas de ellas para lograr mayor legitimidad y prestigio frente al mercado. Gloria del Castillo (2005), en su investigación *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*, ubica contextualmente el cambio institucional en el sector de la educación superior en la década de 1990, momento en el que se da un nuevo significado a la importancia de los mecanismos de evaluación externa. Para explicar cómo respondieron las instituciones a dichos mecanismos, hizo una caracterización del funcionamiento interno de ambas instituciones y encontró que tanto las IES públicas como las privadas respondieron de manera similar particularmente en lo que se refiere al grado de aceptación de la evaluación externa, en este caso, de origen gubernamental. Concluyó que en la UAM-Azcapotzalco se privilegió la legitimidad frente a la eficiencia instrumental, debido a que la toma de decisiones no sólo es en función de la relación gobierno-institución, sino que hay un vínculo estrecho con la sociedad, en tanto institución pública. Por su parte, en el caso de la Universidad Iberoamericana, la evaluación externa, y con ella la relación con el gobierno y la sociedad, es de suma importancia para reafirmar el propósito de su perfil institucional, caracterizado por su fuerte vínculo con el mercado.

en el ciclo 2020-2021, es decir, es un subsistema pequeño en proceso de crecimiento (Dietz, 2019). En el caso de las escuelas normales se puede decir que ha sido uno de los subsistemas con más rezago (salvo contadas excepciones) por razones como: insuficiencia presupuestal para su desarrollo, el alto centralismo para la toma de decisiones, poca autonomía para formular proyectos académicos; bajo porcentaje de profesores de tiempo completo, entre otras (Medrano *et al.*, 2017).

Tabla 5. Matrícula de licenciatura de calidad por subsistemas, 2020-2021

Subsistema	No. de IES	Matrícula total	Matrícula evaluable	Matrícula calidad	% calidad
Universidades públicas federales	22*	525 921	508 356	375 203	73.81%
Universidades públicas estatales	35	1 241 446	1 177 986	1 015 467	86.20%
Universidades públicas estatales con apoyo solidario	21	67 669	55 128	27 818	50.46%
Universidades interculturales	10	16 073	13 819	4 072	29.47%
Universidades tecnológicas	120	238 953	202 919	104 392	51.45%
Universidades politécnicas	63	104 957	89 399	48 840	54.63%
Institutos tecnológicos federales	126	354 520	350 449	180 376	51.47%
Institutos tecnológicos descentralizados	122	242 570	237 322	132 600	55.87%
Centros públicos Conacyt	4**	589	589	191	76.40%
Normales públicas	235	103 866	58 421	23 378	40.02%
Otras IES públicas	190	189 225	152 134	21 146	13.89%
Subtotal IES públicas	948	3 085 789	2 846 522	1 933 483	67.92%
IES particulares	2 511	1 494 103	1 227 796	222 401	18.11%
Total	3 459	4 579 892	4 074 318	2 155 884	52.91%

Fuente: elaboración propia con información estadística de la ANUIES, ciclo 2020-2021.

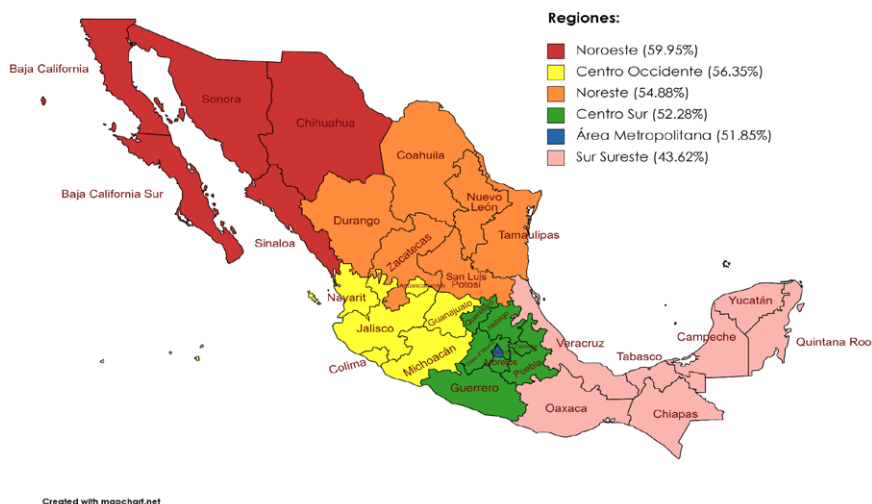
*Nota 1: para este total se consideraron las unidades o campus que se encuentran, además de sus sedes, en otras entidades federativas.

**Nota 2: de los 23 CPI que hay en el país, únicamente 4 ofrecen programas de licenciatura. El CIDE no proporcionó información de matrícula de calidad, por lo cual se excluyó del cálculo de porcentaje de matrícula de calidad.

Matrícula de programas acreditados por regiones y por entidades federativas

También es importante identificar las diferencias de matrícula en programas acreditados por regiones para saber cuáles son las que presentan mayor rezago. Para ello, se agrupó la información de matrícula de calidad tomando como referencia la regionalización de la ANUIES.¹¹ De acuerdo con el mapa 1, la región noroeste registra el indicador más alto

¹¹ Para la ANUIES, la región metropolitana está conformada por la Ciudad de México y áreas conurbadas del Estado de México. Tomando en cuenta que hay únicamente 6 IES asociadas del Estado de México agrupadas en esta región y 14 consideradas para la región centro sur, para este trabajo se tomó la decisión de considerar únicamente los datos correspondientes a la Ciudad de México como parte de la región metropolitana y los datos del Estado de México como parte de la región centro sur.



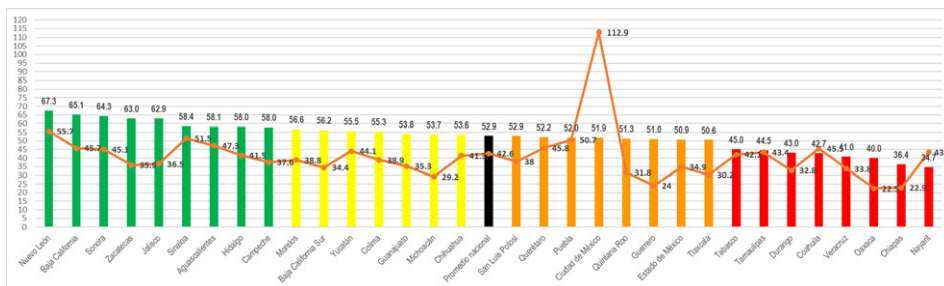
Mapa 1. Matrícula de calidad por regiones de la ANUIES

Fuente: elaboración propia con información estadística de la ANUIES, ciclo 2020-2021.

de matrícula en programas acreditados, es decir, 6 de cada 10 estudiantes de licenciatura cursa sus estudios en programas considerados como de calidad; en el extremo opuesto, en la región sur sureste, sólo 4 de cada 10. En general se observa una disminución, de norte a sur, en la cobertura de estudiantes con programas de calidad, donde las entidades con menor nivel de desarrollo económico y social, son las que tienen también menos matrícula en programas acreditados.

Sin embargo, dicha visión general tiene algunos matices. Al agregar los datos en cuartiles se observan entidades que sobresalen con independencia de la región a la que pertenecen (gráfica 1 y mapa 2). Por ejemplo, con un nivel de cobertura educativa de **calidad muy buena** tenemos a: Nuevo León, Baja California, Sonora, Zacatecas, Jalisco, Sinaloa, Aguascalientes e Hidalgo, en un rango que va de 58% a 67%, siendo Nuevo León la entidad con mayor porcentaje. En un segundo grupo las entidades con una cobertura de **calidad buena** son: Campeche, Morelos, Baja California Sur, Yucatán, Colima, Guanajuato, Michoacán y Chihuahua, en un rango de 54% a +-58%, siendo Campeche la entidad con mayor porcentaje.

Ahora bien, por debajo del promedio nacional (de 52.9%), se encuentra un tercer grupo de entidades, denominado de **calidad regular**: San Luis Potosí, Querétaro, Puebla, Ciudad de México, Quintana Roo, Guerrero, Estado de México y Tlaxcala, en un rango de 51% a 53%, siendo Tlaxcala la entidad con menor porcentaje. Finalmente, las entidades caracterizadas como de cobertura educativa de **baja calidad** son: Tabasco, Tamaulipas,



Gráfica 1. Distribución de la matrícula de programas acreditados y tasa bruta de cobertura de educación superior por entidad federativa

Fuente: elaboración propia con información estadística de la ANUIES, ciclo 2020-2021 y de la Subsecretaría de Educación Superior.

Nota: las barras representan el porcentaje estatal de matrícula en programas acreditados y la línea la tasa bruta de cobertura.



Mapa 2. Matrícula de calidad por entidad federativa

Fuente: elaboración propia con información estadística de la ANUIES, ciclo 2020-2021.

Durango, Coahuila, Veracruz, Oaxaca, Chiapas y Nayarit en un rango de 35% a 45%, siendo Nayarit la entidad con el porcentaje más bajo. Lo anterior permite concluir que las regiones con menor desarrollo socioeconómico son las que requieren más apoyos para que sus estudiantes cursen sus estudios en programas de calidad y, con ello, contribuyan de mejor manera al desarrollo de sus regiones.

Comparación de indicadores educativos entre entidades federativas

Cada entidad federativa tiene sus particularidades en cuanto al grado de diversificación y calidad de su propio sistema de educación superior. Hay estados cuyo sistema educativo está muy consolidado y diversificado, como es el caso de Nuevo León, caracterizado porque su sistema público es de muy buena calidad y, en específico, tiene los mejores indicadores en cuanto al porcentaje de cobertura en programas de calidad. Asimismo, destaca porque la tasa bruta de cobertura se encuentra muy por encima del promedio nacional, ya que 6 de cada 10 estudiantes de 18 a 22 años se encuentran inscritos en alguna IES. Asimismo, del total de su matrícula, 67% se encuentra inscrita en programas acreditados por su calidad.

Destaca el caso de Chiapas, en el que la participación de la oferta de educación particular es muy grande, ya que actualmente atiende al 42% de la matrícula de la entidad, cuando el promedio nacional es del 32.6%; sin embargo, de esa matrícula de instituciones particulares, sólo 6% cursa sus estudios en programas acreditados. En general, la matrícula en programas acreditados de su sistema público, que es de 36.4%, se encuentra por debajo del promedio nacional (52.9%). Sobresale también por ser una de las entidades en las que acceden únicamente 2 de cada 10 jóvenes en edad de cursar estudios de licenciatura.

Un caso intermedio es el de la Ciudad de México, entidad que tiene la mejor tasa de cobertura; sin embargo, tiene la característica de que ahí está ubicada la mayor cantidad de IES particulares de todo el país, no obstante, estas IES sólo atienden a 35% de la matrícula de la ciudad. Tiene un sistema educativo público en el nivel del promedio nacional de matrícula en programas acreditados por su calidad, y es sede de las IES particulares más grandes y prestigiosas del país, que son las que más han sometido sus programas a evaluación externa, de tal manera que el porcentaje de la matrícula en programas de calidad de este subsistema alcanza el 23%. En la siguiente tabla, para fines comparativos, se muestran también los datos de los casos de Baja California, Sonora, San Luis Potosí, Querétaro, Oaxaca y Nayarit.¹²

Si bien se han logrado avances significativos, persisten desigualdades de calidad de la oferta pública y particular de estudios de tipo superior, particularmente las entidades del sur del país son las que muestran los indicadores más bajos, a excepción de Campeche y Yucatán. Por otra parte, hay entidades en la región noreste y centro occidente que, aun teniendo niveles medios y altos de desarrollo socioeconómico o bienestar,¹³ están caracterizadas por su baja cobertura educativa con programas de calidad, como es el caso de Nayarit, Durango y Coahuila. Por último, parece haber una relación directa entre la

¹² En el Anexo se puede consultar la información, por subsistemas, de cada entidad federativa.

¹³ El índice de bienestar del INEGI se construye con un conjunto de indicadores como: vivienda, ingresos, trabajo, comunidad, educación, participación ciudadana, salud, seguridad y balance vida-trabajo. Consultar: <https://www.inegi.org.mx/app/bienestarvisores/>

Tabla 6. Comparativo de indicadores de entidades federativas

Indicador/ Entidad	N.L.	B.C.	Son.	S.L.P.	Qro.	Cd.Mx.	Oax.	Chis.	Nay.
Matrícula total	257 036	140 457	123 853	93 077	91 102	737 991	79 223	110 368	46 097
No. de IES públicas	22	23	30	22	16	50	45	36	14
No. de IES particulares	105	79	34	48	70	194	61	114	55
Proporción IES públicas/ particulares	62/38	66/34	82/18	66/34	57/43	65/35	74/26	58/42	69/31
Tasa bruta de cobertura	55.7	45.7	45.1	38	45.8	+100	22.5	23	43.3
% matrícula de calidad IES públicas	88.5%	80.6%	73.1%	70.5%	65.3%	66.4%	48.2%	58.7%	47.5%
% matrícula de calidad IES particulares	30.4%	20.6%	13.7%	1.1%	32%	22.9%	14%	5.9%	3.6%

Fuente: elaboración propia con información estadística de la ANUIES ciclo 2020-2021 y de la Subsecretaría de Educación Superior.

oferta de programas de licenciatura de baja calidad ubicada precisamente en entidades con los niveles más bajos de desarrollo socioeconómico: Tabasco, Veracruz, Oaxaca y Chiapas.

EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD Y EXCELENCIA COMO UN DERECHO HUMANO EN EL NUEVO RÉGIMEN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Como se apuntó, desde el inicio de la década de los noventa, la política para mejorar la calidad de la educación superior se basó en la evaluación de las funciones sustantivas y de gestión de las IES. En el caso de las públicas los estímulos fueron los fondos económicos extraordinarios otorgados por méritos/resultados; en esta lógica, en general, obtuvieron más las instituciones que ya estaban consolidadas académica y organizacionalmente porque en el modelo no se incluyeron criterios de equidad que disminuyeran las desigualdades institucionales.¹⁴ En resumen, estuvo ausente una visión que desde un principio se enfocara en cerrar las brechas de las IES con mayores desventajas para así evitar profundizar las desigualdades interinstitucionales. Por su parte, para las IES particulares el estímulo ha sido la simplificación administrativa y la evaluación externa, como requisito para otorgar o renovar el RVOE, es muy reciente.

¹⁴ “El esquema de los PIFI de competencia por recursos en función de la calidad, sin establecer simultáneamente medidas compensatorias, ha privilegiado a las universidades más consolidadas, produciendo un ensanchamiento de brechas. En 2005, solamente 10 universidades recibieron poco más del 50% de los recursos totales asignados, mismas que concentran el 45% del subsidio federal ordinario y el 43% de la matrícula (excluyendo a la UNAM y a la UPN, que no son beneficiarias de estos apoyos) (ANUIES, 2006).

Actualmente estamos ante un cambio de régimen y, en este sentido, las ideas, instituciones y los intereses de los actores se están reconfigurando; como resultado de ello, las políticas públicas han adquirido nuevos fundamentos centrados en la mejora de la calidad (tabla 7).

Tabla 7. Cuarta Transformación de la vida nacional y educación superior, 2019-2022

	Cuarta Transformación de la vida nacional	Educación superior
Ideas	<ul style="list-style-type: none"> • La modernidad puede ser forjada desde abajo y sin excluir a nadie, el desarrollo no tiene que ser contrario a la justicia social. • El mercado no sustituye al Estado como articulador de los propósitos nacionales. • El modelo de desarrollo deberá subsanar las desigualdades. • Es más fuerte la generosidad que el egoísmo, más eficiente la colaboración que la competencia. • El Estado deberá ser garante de derechos humanos y sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación superior es un derecho, por tanto, ningún joven debe ser excluido. • La educación reproduce desigualdades regionales, sociales y económicas. • La educación superior sigue siendo privilegio de pocos. Su expansión se ha realizado de manera desigual entre entidades federativas y grupos de población. • La oferta es de muy variada calidad lo que, <i>de facto</i>, ha generado condiciones estructurales de desigualdad. • La educación debe ser de excelencia: máximo logro de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento crítico. • Para que haya excelencia se debe cuidar que la educación sea de calidad: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. • La calidad es un medio para alcanzar la excelencia.
Instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • Reacomodo de las relaciones económicas, sociales y culturales en la lógica de que el Estado sea el eje articulador y garante de derechos, mediante la aprobación de leyes e implementación de programas sociales universales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo marco normativo para la educación superior: <ul style="list-style-type: none"> - Art. 3º (2019). - LGEES (2021). - Instalación del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (18 de agosto de 2021) · Nuevo modelo de financiamiento para la ES pública. · Nuevo Sistema de Evaluación y Acreditación de la ES. · Programa de Ampliación de la Oferta de Educación Superior. · Programa Nacional de Educación Superior. · Plan de acción de Igualdad de Género. · Instalación de las Comisiones estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). › Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal. › Expedición y modificación de lineamientos, acuerdos y disposiciones (por ejemplo, el Acuerdo SEP 17/11/17).
Intereses	<ul style="list-style-type: none"> • Existe resistencia del sector privado por la intervención del Estado en la producción y regulación de bienes nacionales estratégicos, por un ordenamiento en la recaudación fiscal y por el control del gasto público en la construcción de obras de infraestructura y comunicación. • Se evidencian los intereses de grupos de presión empresariales y mediáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pugnas de las IES por el financiamiento público ordinario. • No se pueden cumplir los principios de obligatoriedad, gratuidad y excelencia si no hay recursos financieros. • Las universidades autónomas deciden sobre sus procesos de ingreso, permanencia y egresos de sus estudiantes. • Existen subsistemas en los que los actuales criterios de financiamiento público no ayudan a fortalecer sus funciones.

Fuente: elaboración propia con base en la metodología de análisis de políticas públicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México y la información del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y del Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

El nuevo marco normativo obliga a todos los actores del sistema de educación superior a realizar una serie de acciones para cumplir sus principios, sobre todo el postulado de que la educación superior es un derecho social y, por tanto, un derecho humano; dicha educación debe ser inclusiva, no discriminatoria y con perspectiva de género; además requiere, necesariamente, de un nuevo andamiaje que permita la construcción de un sistema más articulado, participativo y equitativo.

Como derecho humano, el Estado mexicano tiene la obligación de proveer educación superior a cualquier persona que lo solicite y deberá establecer políticas para fomentar el acceso, permanencia y continuidad de las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (fracción x del art. 3 de la CPEUM). Además de este principio de *universalidad*, se incluyó el de *gratuidad*, entendida esta última como las acciones que deberá promover el Estado para eliminar progresivamente los cobros de las IES públicas de educación superior por conceptos de inscripción, reinscripción y cuotas escolares ordinarias, así como para fortalecer su situación financiera ante la disminución de ingresos que se observe derivado de su implementación (fracción VIII del art. 6 de la LGES). Actualmente, diversos actores como la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, la ANUIES y, en general, el sector académico, han insistido en la urgencia de que se incorpore en el Presupuesto de Egresos de la Federación el *fondo federal especial* para la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior, previsto en el Transitorio Tercero de la LGES, ya que éste debió iniciar en el ejercicio fiscal 2022.

Pero, además, para hacer efectivo el derecho humano a la educación superior, el Estado deberá garantizar que este bien se ofrezca con las mejores condiciones académicas, es decir, este derecho no se cumplirá en tanto persista una oferta educativa (pública y privada) muy heterogénea y desigual en términos de su calidad. La ANUIES (2021) ha señalado que, constitucionalmente se establece que tal derecho debe garantizarse en un marco de igualdad sustantiva, es decir, que reconozca las diferencias a efecto de modificar las condiciones estructurales de desigualdad, por lo que exige sea de calidad y excelencia:

*La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de **derechos humanos** y de **igualdad sustantiva**. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la **mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje**.*

...

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias,

*la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e **igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios** de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;*

...

***Será equitativo**, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos [...]. (Art. 3 de la CPEUM).*

Es imprescindible, entonces, hacer exigible que la oferta académica de las IES tenga un mínimo de matrícula en programas acreditados por su calidad. En el caso de las IES particulares, aunque se pensó que la competencia entre instituciones de este subsistema daría como resultado un círculo virtuoso, lo cierto es que, como se ha mostrado, únicamente 18% de la matrícula de licenciatura de estas instituciones cursa sus estudios en programas de calidad. Por otra parte, el sistema de educación superior público debe resignificar el concepto de **cooperación** que tradicionalmente se ha utilizado y que en lo fundamental refiere a la movilidad de estudiantes y académicos y no a una articulación de esfuerzos interinstitucionales. Una nueva concepción debe necesariamente considerar el principio de equidad, por lo que se deben implementar estrategias que contribuyan a que las IES menos consolidadas tengan una mayor participación dentro del sistema de educación superior; se deberá, por tanto, impulsar un programa de **cooperación nacional**, sustentado en los principios de colaboración, solidaridad y transferencia e intercambio de capacidades institucionales.

PROPUESTAS PARA DISMINUIR LAS BRECHAS DE DESIGUALDAD DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Exigir que la oferta académica de las IES particulares sea de calidad

Dada la baja calidad de la oferta educativa de las IES particulares, es apremiante que el gobierno federal reformule o diseñe un nuevo esquema de operación y revalidación de estudios para asegurar la calidad de la educación que imparten. La LGES establece un nuevo mecanismo que permitirá a las IES contar con un **reconocimiento a la gestión institucional y excelencia educativa**, el cual se otorgaría a aquellas que demuestren solidez académica, que impartan estudios con enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que contribuyan a la inclusión, equidad, excelencia y mejora continua de la

educación, y demuestren contribuciones en beneficio de la sociedad con los aportes de la institución y sus egresados, entre otros (art. 72). El estímulo para este efecto es, nuevamente, la simplificación administrativa. Cabe señalar que dicho reconocimiento tiene como condiciones que las IES solicitantes tengan una acreditación nacional o internacional vigente, acrediten la vinculación con sectores productivos y sociales, y demuestren su contribución social.

Este mecanismo es insuficiente porque, en principio, dicho reconocimiento únicamente lo obtendrían, nuevamente, las IES más consolidadas. Por ejemplo, de un total de más de 2 mil 700 IES particulares que operan en México, sólo 29 se encuentran asociadas a la ANUIES y 113 a la FIMPES, organizaciones que exigen el cumplimiento de procesos académicos y de gestión de calidad. De hecho, un requisito para que una IES particular sea miembro de la ANUIES es que cuente con el 75% de su matrícula en programas acreditados; por su parte, el reconocimiento institucional a nivel nacional únicamente lo otorgan la FIMPES y el Comité de Evaluación Institucional de CIEES.

En relación con el RVOE, el art. 71 de la LGES reitera las tres fuentes para su otorgamiento: autoridad federal, entidades federativas e IES facultadas para ello. En lo fundamental, reproduce la lógica que ha prevalecido, es decir, exigir condiciones básicas de operación de los programas de estudio. En otras palabras, la evaluación institucional externa es **opcional** (no un requisito), ya que bastaría con que la IES solicitante de un RVOE presente un plan de mejora continua.

Esta diferenciación propuesta en la misma ley coincide con un estudio publicado por Morales (2013) en el sentido de que, en México, se pueden identificar 2 grandes grupos de IES privadas. Por un lado las universidades de élite cuya legitimidad es producto de la selectividad socioeconómica de sus estudiantes y profesores, su prestigio social y la acreditación de sus planes de estudios; por el otro, aquellas IES que buscan atender a los segmentos medios y bajos del mercado, cuyas fuentes de legitimidad son la maleabilidad de sus programas de acuerdo con la demanda, lograr el reconocimiento de una universidad pública, lograr el RVOE así como su fácil acceso, costos medios bajos y oferta de créditos educativos. En este segundo grupo entrarían las IES absorbedoras de demanda, es decir, instituciones que aprovechan la demanda no satisfecha ni por las IES públicas (rechazados), ni por las IES particulares de élite (Levy en Morales *op. cit.*, 2013).¹⁵

Para garantizar que todas cumplan con estándares mínimos de calidad, es necesario que el RVOE sea más que un mecanismo que defina los requerimientos básicos de operación de una institución, y avance en el sentido de obligar a las IES a evaluar sus programas externamente, para lo cual se requiere armonizar los modelos de evaluación de la calidad,

¹⁵ Algunas notas periodísticas puntualizan la existencia de universidades *non-profit* (sin fines de lucro) y *for-profit* (con fines de lucro). En este último grupo señalan el control de grandes grupos empresariales tales como: *Laureate*, *Lottus Education*, *Talis* y *Aliat*.

ya que existen diferencias sustantivas entre los de la federación, los de las entidades federativas y los de las universidades autónomas, instancias que pueden otorgarlo. El promedio nacional de la matrícula inscrita en programas de calidad es del orden del 50%, por lo que debe ser una obligación de las IES particulares contar con ese piso mínimo. En otras palabras, ninguna institución de educación superior particular debe ofrecer programas de licenciatura si no tienen al menos el 50% de su matrícula en programas acreditados, sobre todo si se parte del hecho de que están ofreciendo un bien público por el cual obtienen beneficios económicos. No asumir esta responsabilidad es un impedimento que invalida el principio del derecho humano a la educación de calidad.

Socialmente es insostenible que solo unas cuantas IES particulares se sometan voluntariamente a mecanismos de evaluación externa. De nuevo, de las más de 2 mil 700 IES que operan, únicamente 85 cuentan con al menos un programa evaluado como de calidad, es decir, menos del 4%, cuando el promedio de las IES públicas es de 51% (tabla 8).

Tabla 8. Porcentaje de programas evaluados como de calidad, por subsistema

Clasificación	Total IES que ofrecen programas de licenciatura o TSU	No. IES que cuentan con al menos 1 programa evaluado como de calidad	No. IES que no tienen programas evaluados respecto al total	% de programas evaluados
Universidades públicas estatales	35	35	0	100%
Universidades públicas federales	7	7	0	100%
Unidades descentralizadas del TNM	122	101	21	82.79%
Universidades públicas estatales de apoyo solidario	21	16	5	76.19%
Universidades Tecnológicas	120	88	32	73.33%
Unidades federales del TNM	126	89	37	70.63%
Interculturales	10	7	3	70%
Centros públicos de investigación	3	2	1	66.67%
Universidades politécnicas	63	38	25	60.32%
Normales públicas	233	76	157	32.62%
Otras IES públicas	187	11	176	5.88%
Subtotal IES públicas	927	470	457	50.70%
Particulares	2211	85	2126	3.84%
Total	3138	555	2583	17.69%

Fuente: ANUIES, 2021.

Esta exigencia social es viable porque existe un nuevo y consensado marco normativo para la educación superior. En la LGES la evaluación, mejora continua, equidad e inclusión social, son parte de su objeto; asimismo, en su art. 49, explícitamente se señala que corresponde principalmente al gobierno federal vigilar los servicios que ofrecen las IES particulares. También técnicamente es factible porque, sobre las nuevas disposiciones normativas, lo que se requiere es instrumentar acciones.

Para el sistema de educación superior mexicano, uno de los criterios orientadores, de acuerdo con la LGES, es la **excelencia educativa** que coloca al estudiantado en el centro del proceso educativo (art. 8). Asimismo, la ley mandata que el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) tenga la capacidad de detectar aspectos a corregir, mejorar o consolidar para lograr la excelencia educativa; de aportar elementos para valorar el desarrollo de políticas y programas del sector; de ser retroalimentado de manera permanente; asegurar rigor metodológico y con apego a criterios académicos; de ser objetivo, imparcial, replicable, transparente y ético, y de atender a marcos de referencia y criterios de los ámbitos nacional e internacional (art. 59).¹⁶

En este contexto se podría convocar a un grupo de trabajo para reformular el Acuerdo SEP 17/11/17 (de fecha 13 de noviembre de 2017) por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el RVOE del tipo superior que otorga el gobierno federal, pero también los acuerdos de los gobiernos estatales y las universidades autónomas o, en su caso, crear un nuevo acuerdo que exija a las IES particulares una base mínima de matrícula de licenciatura en programas acreditados como condición para funcionar, conforme a la exigencia constitucional de ofrecer una educación de excelencia y a los criterios del nuevo SEAES que mandata la LGES,¹⁷ y en línea con el referente estadístico nacional del porcentaje de matrícula en programas de buena calidad que es del orden del 50%.¹⁸

¹⁶ De manera complementaria, la ley señala una serie de atributos que debe tener dicho sistema: debe ser un conjunto orgánico y articulado (art. 6, fracc. VI); elaborado sobre la base de evaluaciones diagnósticas (art. 10, fracc. XII); producto de un proceso participativo que incluya a personal académico, estudiantes, personal administrativo de las IES, autoridades educativas federal y locales, autoridades de las IES, universidades autónomas, el CONACES, los sistemas de educación locales de educación superior, las comisiones estatales para la educación superior, entre otros (art. 22); un sistema caracterizado por la coordinación de autoridades educativas federal, locales e IES (art. 37, fracc. XII y art. 49, fracc. XXIV); supervisado por la SEP (art. 47, fracc. VI); que promueva de manera permanente procesos sistemáticos de planeación y evaluación en las IES (Art. 60) y, sobre todo, se diseñe sobre la base de un sistema de información de la educación superior (art. 61).

¹⁷ Se sabe que, en el seno del CONACES, hay una comisión que se encuentra trabajando en el nuevo SEAES, tal y como lo mandata la Ley General de Educación Superior.

¹⁸ En la 5ª sesión ordinaria del CONACES, realizada el pasado 8 de septiembre de 2022, el grupo de trabajo encargado de dar cumplimiento al Transitorio Cuarto de la LGES, anunció la publicación en el Diario Oficial de la Federación del Acuerdo que modifica el Acuerdo 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el RVOE del tipo superior. De acuerdo con la información proporcionada, la propuesta está en proceso de dictamen de la Unidad de Actualización Normativa, Legalidad y Regulación de la SEP o en el último tramo de su elaboración. La propuesta como tal no se ha discutido en este órgano colegiado, por lo que se desconoce su contenido y alcances.

En el corto plazo se puede estimar que habrá resistencia al cambio por la afectación a intereses económicos de algunos actores, sin embargo, es indispensable que la exigibilidad de programas acreditados por su calidad en las IES particulares tenga un plazo razonable para su cumplimiento y se les brinde apoyo de las autoridades para lograrlo. Ello implicaría también que la lógica de operación de los RVOE estatales y de las IES autónomas se ajusten al nuevo planteamiento federal. Con estas acciones, las familias y los jóvenes tendrán la certeza de que se están formando en programas acreditados por su calidad educativa.

Diseñar programas que promuevan la equidad interinstitucional de las IES públicas menos consolidadas

En estos treinta años, en lo que corresponde a la oferta pública, se han logrado mejores resultados, pero aún persisten desigualdades entre subsistemas. Este trabajo propone que el gobierno federal, en el marco del SEAES, convoque a todos los actores a un **acuerdo nacional** para disminuir las brechas de calidad entre instituciones. En el discurso del actual régimen son frecuentes las alusiones al concepto de **solidaridad social** en contraposición al mérito y esfuerzo individual, por lo que sería factible que dicho acuerdo tenga como uno de sus fundamentos la colaboración interinstitucional y la transferencia e intercambio de capacidades de docencia, científicas, culturales y de gestión de las IES consolidadas hacia las menos consolidadas. La propuesta se basa en hacer realidad la aspiración de crear no sólo comunidades universitarias, sino **comunidades interuniversitarias e interinstitucionales**.

De hecho, como producto de la 3ª Conferencia Internacional de Educación Superior de la UNESCO de mayo de 2022, se propuso el documento *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*, en el que se señalan una serie de principios para configurar el futuro (2030). En particular, destaca el de **excelencia a través de la cooperación en lugar de la competencia** que textualmente señala:

Las universidades y otros tipos de IES pueden desempeñar sus misiones educativas con mayor eficacia mediante la cooperación y la solidaridad. Esto ayuda a trabajar de forma interdisciplinaria, a poner en común los recursos científicos entre las unidades académicas y las instituciones, a compartir conocimientos y experiencias a través de redes profesionales a nivel nacional e internacional para lograr sinergias. (UNESCO, 2022, p. 11).

En este tenor, la fracción I del art. 37 de la LGES insta a las autoridades educativas y a las IES a: *promover programas basados en el principio de equidad entre las personas a fin de disminuir las brechas de cobertura y excelencia educativa entre las regiones, entidades y territorios del país...*

Se sugiere así que, para lograr la excelencia del sistema de educación superior que señala la ley, es indispensable fomentar la solidaridad y la cooperación. En este sentido, la propuesta es que se apoye, con un sentido de equidad, a las IES menos desarrolladas y con menos programas acreditados mediante la transferencia de capacidades por parte de las instituciones reconocidas por la calidad de sus procesos, por ejemplo:

- **Transferencia de capacidades de docencia:** que académicos de IES consolidadas realicen estancias en otras IES o que académicos que se encuentren en vías de jubilación puedan compartir sus saberes con jóvenes de instituciones en desarrollo.
- **Intercambio de capacidades científicas:** que se fomente la realización de proyectos de investigación interinstitucional con la participación de jóvenes e investigadores con mucha experiencia y se creen cuerpos académicos con este fin.
- **Transferencia de capacidades de gestión:** que las IES más consolidadas apoyen a las menos consolidadas en la elaboración de sus programas de desarrollo institucional para dar claridad y certeza a su quehacer y fortalecer sus procesos de evaluación, con pleno respeto a sus particularidades.
- **Intercambio de capacidades y expresiones artísticas:** que los creadores artísticos de las IES más reconocidas presenten sus obras en regiones con poco acceso a eventos culturales y viceversa.
- **Apertura de espacios que permitan diferentes experiencias vitales:** fortalecer los programas de movilidad estudiantil existentes en la idea de que estudiantes de universidades menos consolidadas puedan tener la experiencia de estudiar en IES de reconocido prestigio

La idea es *no dejar a nadie atrás en términos de acceso y calidad de la educación* (Unesco, 2022). Se debe considerar también que el actual uso extendido de las TIC puede contribuir ampliamente al logro de estas propuestas y su viabilidad se fundamenta en la existencia de un nuevo régimen cuyos supuestos abonan en el sentido de fortalecer la cooperación interinstitucional con un sentido de equidad. La CPEUM establece que la educación superior es un derecho humano y su oferta deberá guiarse por los principios de excelencia, igualdad sustantiva y equidad; en la LGES se exaltan principios como el derecho humano a la educación superior, la excelencia educativa, la equidad, la inclusión social, la erradicación de desigualdades, la cooperación interinstitucional, así como la disminución de brechas de cobertura y de excelencia educativa, y en la Hoja de ruta de la UNESCO para el año 2030 se propone, como un eje rector, el fomento a la excelencia a través de la cooperación y la solidaridad en lugar de la competencia. Técnicamente es factible porque hay elementos jurídicos y normativos para que, desde el gobierno federal, se convoque a todos los actores del sistema de educación superior a elaborar un programa especial para disminuir brechas de calidad.

En resumen, para disminuir las brechas de calidad, es necesario convocar a todos los actores a un **acuerdo nacional** para que las IES públicas consolidadas apoyen a las menos consolidadas. Dicha convocatoria la podría realizar el propio CONACES y, para ponerla en marcha operativamente, los Consejos Estatales de Planeación de la Educación Superior (COEPES) podrían realizar un diagnóstico de necesidades institucionales.¹⁹ Aunado a lo anterior, se podrían realizar foros en los que todos los actores diseñen la ruta específica para hacer factible la cooperación y solidaridad interinstitucional a favor de la calidad y excelencia educativa, y en los que además se fomente la idea de que todas las IES son importantes. Para no continuar reforzando la desigualdad del sistema de educación superior, se debe cultivar una cultura de solidaridad y cooperación interinstitucional para garantizar el derecho humano a la educación; por tanto, en el mediano plazo tendríamos un sistema menos desigual y más equitativo.

CONCLUSIÓN

Para disminuir las brechas de desigualdad de la oferta académica de nivel licenciatura que prevalecen entre las universidades públicas y las particulares, así como las que hay por subsistemas, regiones y entidades federativas, es indispensable fortalecer la regulación para la operación de las instituciones particulares e impulsar un programa de alcance nacional que fomente la equidad del sistema de educación superior público.

Políticamente el Estado deberá asumir la siguiente visión: **todas las instituciones de educación superior, con independencia de su régimen jurídico, del subsistema al que pertenezcan y la región del país donde se ubiquen, deben garantizar una educación de excelencia.** En todo momento velará porque la oferta de las instituciones públicas, reconociendo sus diferencias y diversidad de misiones, sea de calidad y excelencia, es decir, caracterizada por el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (art. 3º de la CPEUM), de tal manera que socialmente siempre sea una motivación ingresar y cursar estudios superiores, ya que se tendría la certeza de que todo el país ofrece formación de calidad en cualquiera de sus opciones educativas. Para cumplir con esta visión, la narrativa no debe disociar la calidad de la equidad del sistema de educación superior.

¹⁹ Un grupo de investigadores, liderado por la Dra. Elia Marúm Espinoza (2004 y 2016), académica de la Universidad de Guadalajara, han propuesto desde hace varios años el método *benchmarking* como instrumento para realizar diagnósticos de debilidades y riesgos institucionales, brechas de desempeño en áreas y procesos académicos con el propósito de mejorar la calidad de programas educativos.

REFERENCIAS

- Aboites, Hugo (2003), *Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial en Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, Argentina.
- Acosta Silva, Adrián (2005), *La educación superior privada en México*. IESALC-UNESCO.
- Álvarez Mendiola, Germán (2011), *El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI*, Revista Reencuentro, núm. 60, abril, 2011, pp. 10-29, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.
- Álvarez Mendiola, Germán (coord.) (2015), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*. ANUIES, México.
- ANUIES (1989), *Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior*. Documento aprobado en la VIII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, de fecha 11 de abril de 1989. ANUIES, México.
- ANUIES (2006), *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. ANUIES, México.
- ANUIES (2019), *Foro Implicaciones de la Obligatoriedad y gratuidad de la Educación Superior en México*, Centro de Innovación y Desarrollo, Secretaría General Ejecutiva ANUIES, 14 de febrero de 2019: <https://www.youtube.com/watch?v=UjwzcK-pjYI>
- ANUIES (2021), *Gratuidad de la Educación Superior como derecho humano en el sistema mexicano. Anotaciones de la ANUIES sobre su interpretación y efectividad*. Documento presentado en la Sesión Ordinaria 3.2021 del Consejo Nacional de la ANUIES, de fecha 17 de agosto de 2021.
- Baptista Lucio, María del Pilar y Medina Gual, Luis (2008), *Instituciones de educación superior privada: Un estudio de las tipologías que clasifican al sector*, Researchgate.
- Buendía Espinosa, Angélica (2014a), *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México.
- Buendía Espinosa, Angélica (coord.) (2014b), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*. ANUIES, México.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2005), *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM y la UIA*. ANUIES, México.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2019), *Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XXV, núm. 49.
- Gama Tejeda, Francisco Antonio (2017), *Mercadización de la educación superior. Marcos de análisis para la educación superior privada en México*. ANUIES, México.
- Hood, Christopher (1991). *A Public Management for all Seasons?* Public Administration Vol. 69, Spring 1991 (3-19).
- Marúm Espinoza, María Elia et al. (coords.) (2016), *El benchmarking como instrumento para la comparación y mejora de la calidad de programas educativos*, Universidad de Guadalajara, México.
- Marúm Espinoza, María Elia et al. (coord.) (2004), *Benchmarking en áreas y procesos académicos*, ANUIES, México.

- Medrano Camacho, Verónica *et al.* (2017), La educación normal en México. Elementos para su análisis, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- Mendoza Rojas, Javier (2017), *Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión?*, Revista Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 2017, UNAM, México.
- Moreno Arellano, Carlos Iván (2017), *Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades*. Revista de la Educación Superior, vol. 46, núm. 182. ANUIES, México.
- Olaskoaga Larrauri, J., Marúm Espinosa, E., y Partida Robles, M. (2015). *La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la educación superior de México*. Revista de la Educación Superior, vol. 44, núm. 173. ANUIES, México.
- Quintero Maciel, Bertha Yolanda (2012), *Impacto del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) en la Universidad de Guadalajara. El caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, 1996-2001*, Universidad de Guadalajara, Ed. Universitaria, México.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2006), *Relaciones peligrosas. Primera Parte. Las universidades patito y la SEP en torno al RVOE*, Suplemento Campus #165 del Periódico Milenio.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2014), *El RVOE que vendrá*, Campus Milenio Núm. 645.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2020), *Breve historia del RVOE* (4 partes). Suplemento Campus del Periódico Milenio, publicados entre septiembre y octubre de 2020, México.
- Rubio Oca, Julio (2006a), *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Rubio Oca, Julio (coord.) (2006b), *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: Un primer recuento de sus impactos*. Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, México.
- Schmelkes, Sylvia (2020), *Reconocer y superar la desigualdad en la educación*, ONU.
- Tuirán, Rodolfo (2012), *Haberes y deberes de la educación en México*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- UNESCO (2022), *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior, 18-20 de mayo de 2022.
- Villa Lever, Lorenza (2017), *Desigualdades en la educación superior*. Revista Universidades, núm. 74, octubre-diciembre de 2017, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Organismo Internacional.

Leyes, acuerdos y programas nacionales:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Ley General de Educación
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Ley General de Educación Superior

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf

Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0

Programa Nacional de Educación 2001-2006

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003

Programa Sectorial de Educación 2007-2012

https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

<https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-10469>

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024

<https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

Programa Sectorial de Educación 2020-2024

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf

Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017#gsc.tab=0

Sitios consultados:

<https://www.inegi.org.mx/app/bienestarvisores/>

<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/equidad>

<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista70_S1A1ES.pdf

<https://www.ciees.edu.mx/normateca/pdf/proceso-general-para-la-evaluacion-y-acreditacion-de-programas-educativos-de-educacion-superior.pdf>

https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf

<https://www.whitepaper.mx/p/acerca-de-las-universidades-privadas> <https://www.educacionfutura.org/el-nuevo-rvoe-acreditacion-de-ies-particulares/>

<https://www.educacionfutura.org/nuevo-rvoe-segunda-parte-educacion-no-escolarizada/>

ANEXO. MATRÍCULA DE CALIDAD POR ENTIDAD FEDERATIVA Y SUBSISTEMA, CICLO 2020-2021

UPF: Universidades públicas federales

UPE: Universidades públicas estatales

UPEAS: Universidades públicas estatales con apoyo solidario

UI: Universidades interculturales

UT: Universidades tecnológicas

UP: Universidades politécnicas

ITF: Institutos tecnológicos federales

ITD: Institutos tecnológicos descentralizados

CP: Centros públicos Conacyt

NP: Normales públicas

OIES: Otras IES públicas

Entidad	UPF	UPE	UPEAS	UI	UT	UP	ITF	ITD	CP	NP	OIES	Subtotal IES Púb.	IES Part.	Total estatal
Aguascalientes														
# de IES	0	1	0	0	5	1	3	0	0	6	2	18	32	50
Matrícula total	0	15972	0	0	8259	2611	9054	0	0	2743	614	39253	20051	59304
Matrícula evaluable	0	15868	0	0	5918	2611	8735	0	0	1360	456	34948	15233	50181
Matrícula calidad	0	15616	0	0	2297	2611	5989	0	0	606	0	27119	2040	29159
% calidad	0	98.41	0	0	38.81	100	68.56	0	0	44.56	0	77.60	13.39	58.11
Baja California														
# de IES	1*	1	0	0	1	1	3	0	0	11	5	23	79	102
Matrícula total	95	64317	0	0	4072	1604	18741	0	0	3088	1098	93015	47442	140457
Matrícula evaluable	95	64317	0	0	3471	1430	18690	0	0	1603	979	90585	31556	122141
Matrícula calidad	95	62767	0	0	1592	498	7777	0	0	315	0	73044	6513	79557
% calidad	100	97.59	0	0	45.87	34.83	41.61	0	0	19.65	0	80.64	20.64	65.14
Baja California Sur														
# de IES	0	1	0	0	1	0	1	3	0	4	2	12	8	20
Matrícula total	0	7867	0	0	702	0	3668	4581	0	1747	907	19472	4865	24337
Matrícula evaluable	0	5813	0	0	661	0	3668	4524	0	545	888	16099	3259	19358
Matrícula calidad	0	5161	0	0	338	0	1396	3550	0	41	0	10486	398	10884
% calidad	0	88.78	0	0	51.13	0	38.06	78.47	0	7.52	0	65.13	12.21	56.22
Campeche														
# de IES	0	2	1	0	3	0	3	4	0	6	2	21	22	43
Matrícula total	0	13998	1213	0	1888	0	3171	3709	0	871	78	24928	6658	31586
Matrícula evaluable	0	13258	670	0	1418	0	3139	3709	0	748	78	23020	3960	26980
Matrícula calidad	0	12262	0	0	0	0	1418	1961	0	0	0	15641	0	15641
% calidad	0	92.49	0	0	0	0	45.17	52.87	0	0	0	67.95	0	57.97
Chiapas														
# de IES	0	1	1	1	1	2	4	1	0	19	6	36	114	150
Matrícula total	0	25116	8785	1606	2855	4119	9156	1562	0	4908	5301	63408	46960	110368
Matrícula evaluable	0	22423	8247	1606	2441	3827	8887	1562	0	4908	5132	59033	43210	102243
Matrícula calidad	0	17504	7121	646	343	3086	4132	0	0	1460	382	34674	2553	37227
% calidad	0	78.06	86.35	40.22	14.05	80.64	46.49	0	0	29.75	7.44	58.74	5.91	36.41

Entidad	UPF	UPE	UPEAS	UI	UT	UP	ITF	ITD	CP	NP	OIES	Subtotal IES Páb.	IES Part.	Total estatal
Chihuahua														
# de IES	0	2	0	0	9	1	7	1	0	4	5	29	70	99
Matrícula total	0	63057	0	0	17929	817	25555	1143	0	1978	3529	114008	25431	139439
Matrícula evaluable	0	60142	0	0	17065	817	25373	1143	0	562	1776	106878	22535	129413
Matrícula calidad	0	47658	0	0	8712	379	10653	134	0	0	0	67536	1815	69351
% calidad	0	79.24	0	0	51.05	46.39	41.99	11.72	0	0	0	63.19	8.05	53.59
Ciudad de México														
# de IES	5	0	0	0	0	0	12	0	3**	5	25	50	194	244
Matrícula total	420599	0	0	0	0	0	13899	0	551	6052	41133	482234	255757	737991
Matrícula evaluable	406081	0	0	0	0	0	13899	0	212	6052	29725	455969	228462	684431
Matrícula calidad	292588	0	0	0	0	0	0	0	153	6052	3959	302752	52325	355077
% calidad	72.05	0	0	0	0	0	0	0	72.17	100	13.32	66.40	22.90	51.88
Coahuila														
# de IES	1	1	0	0	8	4	4	5	0	9	5	37	75	112
Matrícula total	5802	26117	0	0	13849	2331	15737	8518	0	2692	1396	76442	47176	123618
Matrícula evaluable	5583	24783	0	0	11331	2006	15376	8518	0	2227	1361	71185	37768	108953
Matrícula calidad	3604	20311	0	0	6581	0	7108	5783	0	1660	0	45047	1530	46577
% calidad	64.55	81.96	0	0	58.08	0	46.23	67.89	0	74.54	0	63.28	4.05	42.75
Colima														
# de IES	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	5	26	31
Matrícula total	0	13144	0	0	1161	0	3182	0	0	806	207	18500	6535	25035
Matrícula evaluable	0	12750	0	0	1064	0	3182	0	0	126	207	17329	5798	23127
Matrícula calidad	0	10666	0	0	289	0	1828	0	0	5	0	12788	0	12788
% calidad	0	83.65	0	0	27.16	0	57.45	0	0	3.97	0	73.80	0	55.29
Durango														
# de IES	1***	1	0	0	6	3	3	4	0	5	2	25	31	56
Matrícula total	139	14251	0	0	4615	3659	7883	5558	0	2385	4541	43031	11908	54939
Matrícula evaluable	139	14251	0	0	3810	3558	7846	5267	0	1633	4102	40606	10274	50880
Matrícula calidad	103	11468	0	0	1189	1936	2522	3160	0	499	0	20877	1015	21892
% calidad	74.10	80.47	0	0	31.21	54.41	32.14	60	0	30.56	0	51.41	9.88	43.03
Guanajuato														
# de IES	2****	1	0	0	6	4	3	6	0	5	6	33	126	159
Matrícula total	4257	26790	0	0	17804	10137	14742	15930	0	2464	28063	120187	64800	184987
Matrícula evaluable	4169	26490	0	0	15279	9032	14742	15094	0	2464	19662	106932	55235	162167
Matrícula calidad	2862	23738	0	0	9256	6954	4762	10843	0	2260	14326	75001	12206	87207
% calidad	68.65	89.61	0	0	60.58	76.99	32.30	71.84	0	91.72	72.86	70.14	22.10	53.78
Guerrero														
# de IES	0	1	0	1	5	1	6	2	0	12	7	35	81	116
Matrícula total	0	34527	0	597	7118	1148	10959	3184	0	3794	3572	64899	15182	80081
Matrícula evaluable	0	34350	0	597	6737	1148	10846	3184	0	1237	3443	61542	13783	75325
Matrícula calidad	0	26154	0	0	2236	1011	6550	1902	0	80	0	37933	463	38396
% calidad	0	76.14	0	0	33.19	88.07	60.39	59.74	0	6.47	0	61.64	3.36	50.97

Entidad	UPF	UPE	UPEAS	UI	UT	UP	ITF	ITD	CP	NP	OIES	Subtotal IES Púb.	IES Part.	Total estatal
Hidalgo														
# de IES	1*****	1	0	1	8	6	3	3	0	5	4	32	66	98
Matrícula total	877	32918	0	261	17994	15282	7181	7661	0	4062	2443	88679	21185	109864
Matrícula evaluable	877	32442	0	64	14125	12351	7181	7661	0	966	1832	77499	18000	95499
Matrícula calidad	0	29481	0	64	6950	8758	3687	5998	0	216	0	55154	271	55425
% calidad	0	90.87	0	100	49.20	70.91	51.34	78.29	0	22.36	0	71.17	1.51	58.04
Jalisco														
# de IES	0	1	0	0	2	1	3	1	0	11	10	29	130	159
Matrícula total	0	131733	0	0	4885	965	6107	15484	0	4796	5485	169455	97392	266847
Matrícula evaluable	0	126008	0	0	3801	965	6107	15484	0	1975	5422	159762	79183	238945
Matrícula calidad	0	112016	0	0	2322	0	1040	4731	0	1060	1383	122552	27776	150328
% calidad	0	88.90	0	0	61.09	0	17.03	30.55	0	53.67	25.51	76.71	35.08	62.91
Estado de México														
# de IES	4*****	1	3	1	6	9	2	15	0	39	21	101	219	320
Matrícula total	90427	65744	20129	1732	24486	16392	11203	48070	0	13636	7798	299617	205809	505426
Matrícula evaluable	88807	50658	17668	1732	20000	12802	11203	47404	0	2004	6150	258428	163523	421951
Matrícula calidad	75006	41349	3830	1166	13375	4889	7558	39674	0	379	0	187226	27454	214680
% calidad	84.46	81.62	21.68	67.32	66.88	38.19	67.46	83.69	0	18.91	0	72.45	16.79	50.88
Michoacán														
# de IES	1*	1	1	1	2	2	6	11	0	9	6	40	93	133
Matrícula total	1611	38795	879	1451	2334	1156	15442	16654	0	3440	9760	91522	30856	122378
Matrícula evaluable	1192	37384	823	496	2031	746	14821	15883	0	3440	8866	85682	25658	111340
Matrícula calidad	662	35299	451	0	0	0	10434	11913	0	0	0	58759	976	59735
% calidad	55.54	94.42	54.80	0	0	0	70.40	75	0	0	0	68.58	3.80	53.65
Morelos														
# de IES	1*	1	1	0	2	1	2	0	0	2	2	12	85	97
Matrícula total	190	27913	44	0	4542	2865	8954	0	0	779	1370	46657	21604	68261
Matrícula evaluable	190	26193	44	0	4368	2865	8768	0	0	779	1315	44522	18472	62994
Matrícula calidad	190	21656	0	0	3540	2865	6833	0	0	0	0	35084	591	35675
% calidad	100	82.68	0	0	81.04	100	77.93	0	0	0	0	78.80	3.20	56.63
Nayarit														
# de IES	0	1	0	0	5	0	4	0	0	3	1	14	55	69
Matrícula total	0	16489	0	0	6544	0	5714	0	0	1883	989	31619	14478	46097
Matrícula evaluable	0	16186	0	0	5793	0	5714	0	0	1547	799	30039	12370	42409
Matrícula calidad	0	8853	0	0	2752	0	2558	0	0	119	0	14282	450	14732
% calidad	0	54.70	0	0	47.51	0	44.77	0	0	7.69	0	47.54	3.64	34.74
Nuevo León														
# de IES	0	1	0	0	5	2	2	0	0	6	6	22	105	127
Matrícula total	0	127396	0	0	11115	1289	5595	0	0	5070	9490	159955	97081	257036
Matrícula evaluable	0	125786	0	0	9643	1101	5595	0	0	2301	7486	151912	87237	239149
Matrícula calidad	0	125492	0	0	4898	0	3762	0	0	320	30	134502	26557	161059
% calidad	0	99.77	0	0	50.79	0	67.24	0	0	13.91	0.40	88.54	30.44	67.35

Entidad	UPF	UPE	UPEAS	UI	UT	UP	ITF	ITD	CP	NP	OIES	Subtotal IES Páb.	IES Part.	Total estatal
Oaxaca														
# de IES	0	1	7	0	2	1	11	2	0	11	10	45	61	106
Matrícula total	0	18500	7983	0	1886	113	21291	1852	0	3799	3111	58535	20688	79223
Matrícula evaluable	0	18349	6836	0	1586	0	21291	1713	0	3668	2303	55746	17610	73356
Matrícula calidad	0	14293	4548	0	456	0	7555	0	0	0	0	26852	2464	29316
% calidad	0	77.90	66.53	0	28.75	0	35.48	0	0	0	0	48.17	13.99	39.96
Puebla														
# de IES	0	1	2	1	8	3	3	14	0	11	11	54	210	264
Matrícula total	0	81478	1405	1141	20760	3984	13559	18688	0	7674	15827	164516	114673	279189
Matrícula evaluable	0	77369	500	492	17273	2403	13559	17977	0	1690	13170	144433	82815	227248
Matrícula calidad	0	57840	0	151	11020	1881	11380	10974	0	885	0	94131	23953	118084
% calidad	0	74.76	0	30.69	63.80	78.28	83.93	61.04	0	52.37	0	65.17	28.92	51.96
Querétaro														
# de IES	1	1	0	0	3	3	2	0	0	2	4	16	70	86
Matrícula total	320	22954	0	0	9736	6734	8608	0	0	1904	1484	51740	39362	91102
Matrícula evaluable	25	21570	0	0	7946	6058	8608	0	0	374	1484	46065	29893	75958
Matrícula calidad	0	16326	0	0	3837	5221	4703	0	0	0	0	30087	9567	39654
% calidad	0	75.69	0	0	48.29	86.18	54.64	0	0	0	0	65.31	32	52.21
Quintana Roo														
# de IES	0	1	1	1	3	2	3	1	0	3	2	17	53	70
Matrícula total	0	6922	3633	915	4657	1737	7392	1074	0	1553	457	28340	18867	47207
Matrícula evaluable	0	6797	3514	915	3952	1561	7392	1074	0	341	404	25950	13164	39114
Matrícula calidad	0	4416	3156	720	2986	190	5920	626	0	0	0	18014	2058	20072
% calidad	0	64.97	89.81	78.69	75.56	12.17	80.09	58.29	0	0	0	69.42	15.63	51.32
San Luis Potosí														
# de IES	0	1	0	1	2	1	3	4	1	5	4	22	48	70
Matrícula total	0	30474	0	2707	3129	5927	9558	5639	38	3448	923	61843	31234	93077
Matrícula evaluable	0	29316	0	2674	2721	5927	9417	5029	38	2276	661	58059	19769	77828
Matrícula calidad	0	27462	0	0	1379	4482	5068	1327	38	1201	0	40957	215	41172
% calidad	0	93.68	0	0	50.68	75.62	53.82	26.39	100	52.77	0	70.54	1.09	52.90
Sinaloa														
# de IES	0	2	0	1	2	3	4	2	0	3	9	26	45	71
Matrícula total	0	99619	0	4444	1448	5037	14125	2304	0	2182	6214	135373	18088	153461
Matrícula evaluable	0	86745	0	4024	1345	4185	14125	2191	0	1835	3191	117641	13306	130947
Matrícula calidad	0	62460	0	1151	258	910	7892	1208	0	1789	0	75668	846	76514
% calidad	0	72	0	28.60	19.18	21.74	55.87	55.13	0	97.49	0	64.32	6.36	58.43
Sonora														
# de IES	0	2	2	0	7	0	6	3	0	6	4	30	34	64
Matrícula total	0	50642	18565	0	9355	0	13111	4825	0	2691	2540	101729	22124	123853
Matrícula evaluable	0	48958	11857	0	8523	0	12643	4695	0	2129	1857	90662	15871	106533
Matrícula calidad	0	45297	7594	0	1882	0	6186	3624	0	1688	0	66271	2179	68450
% calidad	0	92.52	64.05	0	22.08	0	48.93	77.19	0	79.29	0	73.10	13.73	64.25

Entidad	UPF	UPE	UPEAS	UI	UT	UP	ITF	ITD	CP	NP	OIES	Subtotal IES Páb.	IES Part.	Total estatal
Tabasco														
# de IES	1 ^{***}	1	1	1	2	3	4	6	0	5	2	26	52	78
Matrícula total	93	26393	4302	1219	3360	3406	6560	9731	0	2378	1682	59124	26157	85281
Matrícula evaluable	93	25641	4238	1219	2615	1972	6560	9336	0	592	1682	53948	17453	71401
Matrícula calidad	93	19925	397	174	1324	464	3245	3836	0	534	0	29992	2173	32165
% calidad	100	77.71	9.37	14.27	50.63	23.53	49.47	41.09	0	90.20	0	55.59	12.45	45.05
Tamaulipas														
# de IES	0	1	0	0	5	3	6	1	0	6	10	32	73	105
Matrícula total	0	36589	0	0	12844	2992	24520	950	0	2163	2220	82278	51055	133333
Matrícula evaluable	0	36165	0	0	11268	2738	23918	924	0	2043	1668	78724	46910	125634
Matrícula calidad	0	31825	0	0	4973	697	12328	708	0	1280	0	51811	4133	55944
% calidad	0	88	0	0	44.13	25.46	51.54	76.62	0	62.65	0	65.81	8.81	44.53
Tlaxcala														
# de IES	0	1	0	0	1	2	2	1	0	5	1	13	32	45
Matrícula total	0	15038	0	0	2310	6341	5615	926	0	1011	380	31621	4728	36349
Matrícula evaluable	0	14690	0	0	1780	5913	5615	926	0	1011	306	30241	4360	34601
Matrícula calidad	0	11927	0	0	1553	444	3179	421	0	0	0	17524	0	17524
% calidad	0	81.19	0	0	87.25	7.51	56.62	45.46	0	0	0	57.95	0	50.65
Veracruz														
# de IES	0	1	0	0	3	1	6	21	0	5	7	44	144	188
Matrícula total	0	63889	0	0	8974	1668	22964	52526	0	2970	23946	176937	59260	236197
Matrícula evaluable	0	62857	0	0	8346	1330	22275	52023	0	2373	23517	172721	54357	227078
Matrícula calidad	0	59104	0	0	4305	0	13689	12686	0	0	934	90718	2358	93076
% calidad	0	94.03	0	0	51.58	0	61.45	24.39	0	0	3.97	52.52	4.34	40.99
Yucatán														
# de IES	1 [*]	1	1	0	5	1	3	4	0	6	3	25	57	82
Matrícula total	407	16316	731	0	6363	453	7871	4524	0	2793	1202	40660	39612	80272
Matrícula evaluable	9	16172	731	0	4842	0	7871	4524	0	1735	1030	36914	31040	67954
Matrícula calidad	0	15315	721	0	3493	0	7139	3539	0	631	0	30838	6900	37738
% calidad	0	94.70	98.63	0	72.14	0	90.70	78.23	0	36.37	0	83.54	22.23	55.53
Zacatecas														
# de IES	2 ^{*****}	1	0	0	1	2	1	7	0	5	5	24	21	45
Matrícula total	1104	26488	0	0	1979	2190	3403	7477	0	2106	1465	46212	7085	53297
Matrícula evaluable	1096	24255	0	0	1766	2053	3403	7477	0	1877	1182	43109	5732	48841
Matrícula calidad	0	21826	0	0	256	1564	2085	4002	0	298	132	30163	622	30785
% calidad	0	90	0	0	14.50	76.18	61.27	53.52	0	15.88	11.17	69.97	10.85	63.03

Fuente: elaboración propia con información de la ANUIES, ciclo escolar 2020-2021.

*Unidad de la UNAM.

**El CIDE no proporcionó información de matrícula de calidad, por lo cual se excluyó del cálculo de porcentaje de calidad.

***Unidad de la Universidad Autónoma Chapingo.

**** Unidades de la UNAM y del IPN.

*****Unidad del IPN.

***** Unidades de la UNAM, IPN y UAM.

***** Unidades del IPN y de la Universidad Autónoma Chapingo.

ARTÍCULO

Vulnerabilidad educativa ante la virtualización de las clases como proceso emergente

Educational vulnerability related to online class as an emerging process

CYNTHIA NAYELI MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, ERICK CAJIGAL-MOLINA*

*Universidad Autónoma del Carmen, Facultad de Ciencias Naturales

Correo electrónico: cmartinez@pampano.unacar.mx

Recibido el 10 de mayo del 2021; Aprobado el 15 de agosto del 2023

RESUMEN

A partir de marzo del 2020, la Universidad Autónoma del Carmen entró modalidad virtual trayendo a la mesa temas relacionados a la literalidad tecnológica, al acceso de la información de los estudiantes para poder conectarse a sus clases. Se deben tener resultados confiables sobre las situaciones personales, académicas, tecnológica y psicológicas que el alumnado está viviendo debido al confinamiento provocado por el Covid 19.

El objetivo de este estudio es determinar las condiciones académicas virtuales que los estudiantes de la facultad de Ciencias Naturales enfrentan en su día a día. Las vulnerabilidades encontradas nos muestran una imagen completa de la situación que se está viviendo para poder tomar las clases en línea. Este grupo vulnerado posee características particulares que se muestran en los resultados del estudio.

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/>).

Los ítems para contestar la pregunta de investigación se dividen en categorías relevantes: caracterización del estudiante, recursos tecnológicos, entre otros. Las respuestas muestran que la mayoría de los estudiantes tienen la infraestructura necesaria para tomar clases en línea. Sin embargo, los grupos vulnerables siguen estando presente como parte de la realidad de la sociedad. Esta información será de gran utilidad para las generaciones que vienen, la facultad y la institución en su totalidad.

PALABRAS CLAVE: Vulnerabilidad; Estudiantes; Educación superior; Contingencia sanitaria; Modalidad virtual

ABSTRACT Universidad Autonoma del Carmen decided to start online schooling on March 2020, bringing to the table certain topics such as students' technology literacy, information access, among others. It is necessary to get reliable results about personal, academic, technological, and psychological situations being currently present because of the confinement due to Covid 19 pandemic.

The aim of this study is to determine the online conditions related to the academic tasks that FNC students face on a daily basis. The found vulnerabilities showed us the big picture of the students' situation to be able to take the online classes. This vulnerable group has specific characteristics that are shown in the results of this study.

The items used to answer the research question were relevant: students' characteristics, technology resources, among others. The answers show that most of the students have the necessary infrastructure to take online classes. However, the vulnerable groups are still present as part of society's reality; Such data will be of great use to new generations, the faculty and the institution as a whole.

KEYWORDS: Vulnerability; Students; Higher education; Health contingency; Online modality

INTRODUCCIÓN

El 20 de marzo que se dio a conocer en México la contingencia sanitaria por Covid-19, las Instituciones de Educación Superior (IES) en todas sus categorías recurrieron a la virtualización de las clases como un mecanismo, también contingente, para dar continuidad al semestre que inició a principios de 2020.

La Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) respondió a las instrucciones nacionales de salud y de educación, como muchas otras, sin tener un protocolo o algún precedente de actuación para llevar a cabo toda su actividad fuera de un entorno presencial y escolar, así que la estrategia que implementó fue orientativa y flexible, de tal manera que las diferentes entidades pudieran actuar a nivel de pequeños sistemas con su propia dinámica de comunicación.

Tan pronto como la actividad académica se estableció de manera virtual, aparecieron algunos obstáculos que no estaban relacionados con los esquemas educativos mediados por la tecnología, sino con la naturaleza del seguimiento de los estudiantes activos. La Facultad de Ciencias Naturales (FCN) de la UNACAR, que ocupa el caso de este artículo, no contaba con un expediente de cada estudiante que revelara información sobre su condición familiar, socioeconómica o específicamente sobre su salud; así que la continuidad del semestre se sucedió con base en aproximaciones sobre la habilitación digital de estudiantes y docentes, y en supuestos sobre la vulnerabilidad educativa a la que estaban expuestos.

Si bien este trabajo de investigación aporta a la redefinición de los esquemas educativos mediados por la tecnología, lo que pretende es identificar la vulnerabilidad de los estudiantes de la FCN ante la virtualización de la educación, así como las áreas de oportunidad emergentes al migrar a este esquema. Para este caso, se elaboró y aplicó una encuesta previa al inicio del segundo semestre de 2020, el cuestionario se planteó con dos categorías de búsqueda: caracterización de los estudiantes y vulnerabilidad educativa de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales. Esta última estuvo dividida en siete variables: 1) recursos tecnológicos; 2) aula virtual; 3) habilitación sobre el uso de herramientas para la modalidad virtual; 4) uso de las plataformas y medios de comunicación; 5) percepción sobre el trabajo docente; 6) condición emocional y 7) disposición para el retorno a clases presenciales.

La FCN sólo cuenta con el Programa de Biología Marina a nivel licenciatura, para 2019 contaba con una matrícula pequeña de 135 estudiantes, apenas un 2.2% del total de estudiantes de la UNACAR con una plantilla de 16 Profesores de Tiempo Completo (PTC) (Ruz Hernández, 2019). La Facultad de Ciencias Naturales es la más pequeña en número de programas y en matrícula, lo que le confiere un carácter de minoría al lado de Facultades como Ingeniería y Ciencias de la Salud que contienen al 34% de la matrícula en seis programas educativos cada una; sin embargo, esta misma característica representó una ventaja en el alcance y en el tiempo de aplicación de las encuestas.

ANTECEDENTES

La experiencia de la UNACAR en la virtualización de la educación tuvo su antecedente con los programas que se ofrecen en modalidad a distancia con una trayectoria relativamente muy nueva. Cuando la universidad planteó la posibilidad de ampliar su oferta educativa a través de programas a distancia, su principal objetivo fue llegar a comunidades alejadas y rurales que no podían hacer uso del formato presencial, ya que la UNACAR tiene una gran centralidad de los programas educativos de nivel superior en Ciudad del Carmen (UNACAR, 2014). Además de resolver la gran dispersión de las comunidades en Campeche, la idea también era promover el acceso a oportunidades educativas a personas en situación de desventaja saltando las barreras de acceso a espacios educativos antes no alcanzables.

Para los programas a distancia se creó e implementó el Aula Virtual de Aprendizaje (AVA) montada en la plataforma *Moodle* versión 1.9.6 y 2.2.0, en la cual, actualmente se administran cuatro programas de licenciatura y uno de maestría; todos ellos diseñados bajo el enfoque de competencias (UNACAR, 2017). A través del AVA también se da apoyo a la modalidad presencial, por medio de cursos y objetos de aprendizaje, sin embargo, este ambiente virtual es un espacio que se administra desde un equipo central quienes alojan todos los materiales y establecen las pautas para posteriormente dar acceso a los usuarios. AVA considera la habilitación de materiales educativos multimedia, la interacción asíncrona en mayor medida y síncrona a través de grupos de discusión.

A pesar de las ventajas que la modalidad representa, cuando se diseñó formalmente el Modelo Educativo Acalán de la UNACAR para la modalidad a distancia, una encuesta previa incluida como parte de su diagnóstico dejó al descubierto que los estudiantes a distancia enfrentaban desventajas socioeconómicas y culturales que obstaculizaban su proceso de aprendizaje. Las generaciones de 2010 y 2011 que inauguraron los primeros programas a distancia presentaron un índice de deserción de más del 50%; los estudiantes expresaron que los facilitadores de los cursos no cumplieron con sus funciones ni dieron respuesta oportuna a sus inquietudes, los profesores no hicieron retroalimentación para reforzar las ideas o los aprendizajes y no incluyeron actividades o estrategias que permitieran ampliar la comprensión de los temas vistos. Los programas a distancia tuvieron su crítica en la relación estudiante-profesor y no en la funcionalidad de la plataforma digital en la que está apoyada (UNACAR, 2014)

Cabe mencionar que el Modelo Educativo Acalán de la UNACAR con enfoque por competencias, está centrado en el estudiante y se integra de competencias genéricas, interdisciplinarias y específicas. Las primeras son la base común, competencias clave: sistémicas, transversales y transferibles, entre estas, se encuentra el dominio de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que busca que el estudiante logre utilizarlas

adecuadamente para acceder y generar información de manera efectiva y eficiente. Para ello, son varios los dominios que se promueven: el manejo adecuado de los recursos tecnológicos, sistematizar información de diversas fuentes (pensando sobre todo en las búsquedas en internet, sitios, repositorios, fuentes diversas, etc.), usar la paquetería y herramientas computacionales y su empleo en la resolución de los problemas de su disciplina y en la generación de información (UNACAR, 2018).

Estos dominios han sido analizados y evaluados en diferentes niveles. En cuanto a los recursos para la educación virtual, Díaz-Perera et al. (2015) publicaron un análisis de los estudiantes de la Licenciatura en Educación que cursaban la asignatura de Tecnologías de la Información y Comunicación, un curso impartido de manera transversal a todos los programas educativos de la UNACAR. Si bien, los resultados están enfocados a mostrar el uso de dos aplicaciones de diseño muy novedosas para 2015 (*Pixton* y *Windows Movie Maker*) que habilitaban al profesor en su rol como facilitador, su análisis dirige la atención hacia dos temas importantes: las competencias de los docentes en TIC y por añadidura, las ventajas que el dominio de estas competencias representaría para el alumno, la institución y la educación en general (Díaz-Perera et al., 2015).

Posteriormente, Diez y Herrera (2019) evaluaron las TIC desde la impartición del curso de Lengua Española diseñado para impartirse a través del Aula virtual (AVA). Los autores concluyeron que las mencionadas tecnologías son factores clave para una correcta relación de contenidos y estrategias didácticas, además, señalaron que con el apoyo de las herramientas tecnológicas se posibilita un mejor desempeño en los estudiantes.

En el marco de la contingencia de Covid -19 se publicó una encuesta con estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en Educación, la cual, buscaba identificar las competencias de estos alumnos en el empleo de las TIC a la luz de la brecha digital del estado de Campeche (Diez-Irizar et al., 2020). De acuerdo con los datos censales de 2018, se reporta que 5 de cada 10 hogares disponen de computadora y una proporción similar de hogares tiene conexión a internet; esta característica de los hogares del sureste mexicano incluye además de Campeche, a Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán con cifras inferiores. La investigación señala que la habilitación de los hogares impone límites a que los jóvenes en edad escolar lleven a cabo actividades académicas desde casa y una segunda consideración está directamente relacionada con las competencias, la cual, deja al descubierto que los estudiantes de nuevo ingreso a la facultad de Educación, que en promedio tienen entre 18 y 24 años, tienen poca experiencia en el empleo de recursos de la *web* para el trabajo individual y colectivo. Por tanto, a su llegada a la universidad los estudiantes no han desarrollado destrezas en cuanto a herramientas tecnológicas para el nivel educativo que cursan. Los estudiantes se conectan de forma pasiva con una tendencia por recibir información procesada y una incapacidad para desempeñar un rol más activo (Diez-Irizar et al., 2020).

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El primer semestre académico de 2020 se detuvo abruptamente con el establecimiento de la contingencia sanitaria de Covid-19, y a poco más de un mes de iniciado el ciclo se tomó la determinación de continuar las actividades docentes de manera virtual. Para el caso, se contaba con algunos recursos que la institución pone a disposición de toda la comunidad, como el correo electrónico y la licencia gratuita de *Office 365*; con esta última pudo hacerse uso de distintas aplicaciones, sobre todo a *Teams*, que posteriormente se convirtió en uno de los principales recursos para llevar a cabo clases y reuniones de manera sincrónica.

Uno de los recursos que inicialmente favoreció la comunicación fue el uso de las principales redes sociales, sobre todo *WhatsApp* y *Facebook*, a través de los cuales se hicieron la mayor parte de las comunicaciones y avisos institucionales que se distribuyeron entre profesores y estudiantes. Sin embargo, al cierre del semestre que abarca de febrero a mayo, aparecieron varias problemáticas derivadas del esquema virtual para la continuación del curso; entre ellos, la intermitencia (o ausencia) de los estudiantes para el seguimiento de las actividades, así como la imposibilidad para identificar la brecha entre las capacidades tecnológicas de los alumnos para continuar el semestre de manera virtual y en los saberes digitales tanto de alumnos y profesores para adaptar los cursos al esquema virtual.

Sobre la intermitencia de los estudiantes, uno de los principales mecanismos para ubicar a los alumnos fue a través de los tutores. La figura del tutor en la UNACAR es un profesor que acompaña al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar, desde la inscripción hasta la titulación. Sin embargo, el carácter alarmante de la contingencia sanitaria generó inestabilidad familiar y laboral, entre otros dilemas, por lo que muchos estudiantes se movilizaron de su lugar de residencia, perdieron su fuente de ingresos o bien, quedaron inhabilitados para la conexión a internet al no poder acceder a la universidad. Ante esta situación, la condición particular de cada estudiante fue rebasada por el seguimiento que pudieron dar los tutores y en muchos casos, la comunicación se restableció hasta prácticamente el segundo semestre del año.

Sobre las capacidades tecnológicas de los estudiantes en la FCN se contaba con escasos datos clave, entre ellos, si el alumno disponía de *smartphone*, equipo de cómputo o acceso a internet. Si bien, durante el periodo de inscripción el estudiante aporta datos personales como teléfono, dirección, nombre del padre o tutor, los datos no se encuentran disponibles, ya que están centralizados en un esquema de seguimiento independiente de la Facultad, por lo tanto, las actividades de aprendizaje de manera virtual podían omitir deliberadamente a estudiantes vulnerables que no contaban con servicio de internet, cuya conexión era inestable o que tenían que conectarse a través del pago de datos desde su *smartphone* para poder acceder a sus cursos, sus actividades y recibir asesoría de sus profesores.

Sobre los saberes digitales de profesores y estudiantes existía menos claridad y certeza. El Informe de actividades de la UNACAR 2018-2019 reportó algunos elementos en lo general sobre la adquisición, instalación y configuración de infraestructura tecnológica y sobre la capacitación a profesores en la elaboración de materiales interactivos, pero estos datos son insuficientes para evaluar las competencias en TIC o su incorporación en cada una de las disciplinas (Ruz Hernández, 2019).

En el debate educativo sobre las TIC colocado en el centro de la atención ante la contingencia sanitaria, toma relevancia una idea que exponen Casillas y Martinell (2019) sobre la incorporación de las TIC en las disciplinas académicas, y es que, aunque se intenta dar un carácter homogeneizante, la incorporación de las TIC como competencia sucede de manera diferenciada; esto es, en la práctica no se reconoce que cada disciplina utiliza software específico, usa determinados dispositivos y consulta diferentes bases de datos, revistas, fuentes, etc. Esta idea nos refiere en primer término lo necesario de un diagnóstico preciso a nivel de cada una de las facultades, pero también es necesario reconocer que criterios como matrícula, indicadores de productividad y otras prioridades de la agenda institucional han tenido impacto en la inequitativa distribución de los recursos tecnológicos, la conectividad, las habilidades y las competencias (Casillas-Alvarado, Ramírez-Martinell, & Ortíz-Méndez, 2014), dejando en desventaja a facultades como la que refiere esta investigación e impactando directamente en la adquisición de competencias de estudiantes y profesores.

VULNERABILIDAD EDUCATIVA ANTE LA VIRTUALIZACIÓN

El término de vulnerabilidad hace referencia a la propensión o susceptibilidad de verse afectados, es multidimensional y compleja (Cajigal & Maldonado, 2019). En este sentido la vulnerabilidad es el resultado de un conjunto de relaciones que estimulan el riesgo a un determinado sector (Moreno, 2008, citado en Díaz-López & Pinto-Loria, 2017). El término vulnerabilidad permite reconocer que existen condiciones de fragilidad en los individuos o grupos sociales ante cierto fenómeno; tal reconocimiento da la oportunidad de establecer acciones para contribuir en la solución.

En lo social, se le relaciona a los procesos de exclusión y desigualdad, no obstante, también se reconoce que las personas vulnerables son seres capaces de identificar sus problemas y de hacerse de herramientas para resolverlos (Vega, 2017). Visto diferente, la vulnerabilidad social hace referencia a las desventajas que poseen ciertas personas por sus características socioculturales, y a su vez, da cuenta del potencial que estos individuos tienen para revertir la situación de riesgo en la que se encuentran.

Cabe decir que, es un término que apoya diversas áreas “es ampliamente utilizado en diferentes ámbitos para enfatizar la potencialidad negativa de situaciones o sucesos

actuantes sobre los sujetos, grupos sociales o espacios geográficos” (Sabadua, 2009, pág. 47). En la presente investigación se aborda para dar cuenta de la situación académica en la que se encuentran los estudiantes que participan en el estudio al migrar de una modalidad presencial a una a distancia generada por la condición de pandemia.

En los espacios donde se procura la educación, existen sujetos con diferentes características que les permiten o no, cumplir con sus actividades de formación. La vulnerabilidad educativa “hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase” (Díaz-López & Pinto-Loria, 2017, pág. 46)

La vulnerabilidad educativa se manifiesta como mala disciplina, desmotivación o desinterés, baja autoestima o falta de expectativas, entre otros (Prieto-Toraño, 2015). Esta tiene repercusiones en el rendimiento académico y en la permanencia (Sabadua, 2009; Leyton, Vasquez, & Fuenzalida, 2012). Para acortar la brecha de vulnerabilidad, las instituciones educativas son las responsables de identificar las necesidades y limitaciones educativas de todos los alumnos, pero sobre todo de dar respuestas adecuadas a los contextos actuales (Díaz-López y Pinto-Loria, 2017).

Los elementos que abonan a la vulnerabilidad educativa son los procesos educativos no dialógicos, jerárquicos, excluyentes y con poblaciones desiguales (Vega, 2017), además de las características sociodemográficas y de sus hogares (Sabadua, 2009). Es decir, no es un fenómeno monocausal. La vulnerabilidad educativa tiene relación con elementos endógenos y exógenos de las instituciones educativas, por tanto, dichas instituciones no pueden incidir en muchos de estos. Sin embargo, sí pueden apoyar desde los procesos educativos y de inclusión; así como en aquellos que son desencadenantes como la mala disciplina, desmotivación o desinterés, baja autoestima o falta de expectativas.

La vulnerabilidad educativa ante la virtualización nos permite comprender los efectos de la transición de una modalidad a otra como consecuencia del confinamiento por el COVID-19. Asimismo, posibilita fundamentar estrategias para apoyar a aquellos elementos que resulten como áreas de oportunidad en los estudiantes.

LA BÚSQUEDA

El cuestionario para el estudio de la vulnerabilidad educativa en la FCN contiene dos secciones, una que atañe a la caracterización de los estudiantes: nombre completo; código para guardar el anonimato; semestre al que se inscribe en septiembre de 2020 y sitio de residencia para determinar el grado de rezago social en el que se ubica cada estudiante, considerando los datos generados por el Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015) y una segunda sección, que desagregó una serie de ítems para

reunir información sobre siete variables relacionadas con la vulnerabilidad educativa con sus respectivos indicadores:

1. *Recursos tecnológicos*: Disposición de computadora (escritorio o laptop); *smartphone*; internet en casa y/o datos móviles.
2. *El aula virtual*: Comprensión de los temas de clase; interacción entre el grupo (estudiantes y profesor); acceso a la información para abordar los contenidos; estrategias de enseñanza-aprendizaje; utilización del tiempo destinado a los aprendizajes; dificultades para tratar y atender los temas abordados; participación e interacción entre los participantes; forma de abordar la información y los temas; posibilidades para la retroalimentación entre los asistentes; uso de materiales informativos difíciles de comprender.
3. *Habilitación en el uso de herramientas de la modalidad virtual*: Dispositivos que considera más adecuados; habilidades y afinidad; percepción sobre la modalidad a distancia.
4. *Uso de las plataformas y medios de comunicación*: herramientas que utilizó de manera efectiva durante la contingencia (clase, retroalimentación, tareas y comunicación); plataforma con mayor afinidad.
5. *Percepción sobre el trabajo docente*: afinidad con las estrategias que utilizaron los profesores para llevar las clases de manera virtual.
6. *Condición emocional*: apoyo psicológico o psicopedagógico el semestre pasado; afectaciones académicas por la contingencia sanitaria.
7. *Disposición para el retorno a clases presenciales*: aceptación sobre el retorno a clases presenciales con medidas de seguridad sanitarias.

El instrumento o encuesta contuvo un total de 38 ítems; de éstos, 6 fueron preguntas abiertas, 26 de escala Likert y 6 booleanas. El cuestionario se diseñó en la aplicación de formulario (*Google Forms*) de distribución en línea al que se le asignó el nombre de “Cuestionario para el retorno al trabajo académico: Facultad de Ciencias Naturales-UNACAR”. El esquema de aplicación fue a través de los tutores de la facultad, quienes distribuyeron entre sus tutorados la liga para responder el formulario previamente al periodo de inscripciones. El tamaño de la muestra se determinó por la confiabilidad del estudio (95%), para el que se requirieron 106 estudiantes considerando que la población de alumnos inscritos en agosto de 2019 fue de 146. (N=146). En total, se recopilieron 117 encuestas que configuraron la muestra representativa del estudio. Las respuestas se recibieron de manera simultánea y se sistematizaron de acuerdo con las variables establecidas (Tabla 1).

Para analizar las encuestas se utilizó el programa *SPSS* para agrupar las respuestas en cada uno de los ítems y ofrecer resultados por variable; en el caso de las respuestas abiertas se analizaron con *ATLAS.ti 8* para completar el análisis.

Tabla 1. Ítems en la encuesta y variables del estudio

No.	Ítem	Tipo de valoración	Variable
	Nombre	N/A	Caracterización del estudiante
	Código (lo asigna el aplicador)		
	Semestre al que se inscribe en septiembre de 2020		
	Índice de rezago social en el lugar donde reside		
1	Cuenta con COMPUTADORA DE ESCRITORIO para la continuidad del curso en modalidad virtual	dicotómica	Recursos tecnológicos
2	Cuenta con LAPTOP para la continuidad del curso en modalidad virtual	dicotómica	
3	Cuenta con SMARTPHONE para la continuidad del curso en modalidad virtual	dicotómica	
4	Cuenta con INTERNET EN CASA para la continuidad del curso en modalidad virtual	dicotómica	
5	Cuenta con DATOS MÓVILES para la continuidad del curso en modalidad virtual	dicotómica	
6	Tiempo que puede hacer uso de equipo + internet desde casa	abierta	
7	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos POSITIVOS del trabajo virtual desde casa? [Se entienden mejor los temas]	Escala Likert	El aula virtual
8	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos POSITIVOS del trabajo virtual desde casa? [Hay mayor interacción entre el grupo (estudiantes y profesor)]	Escala Likert	
9	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos POSITIVOS del trabajo virtual desde casa? [Hay más acceso a la información para abordar los contenidos]	Escala Likert	
10	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos POSITIVOS del trabajo virtual desde casa? [Incorpora mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje]	Escala Likert	
11	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos POSITIVOS del trabajo virtual desde casa? Se utiliza mejor el tiempo destinado a los aprendizajes	Escala Likert	
12	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos NEGATIVOS del trabajo virtual desde casa? [Dificultades para tratar y atender los temas tratados]	Escala Likert	
13	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos NEGATIVOS del trabajo virtual desde casa? Escasa participación e interacción entre los asistentes a las reuniones	Escala Likert	
14	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos NEGATIVOS del trabajo virtual desde casa? Monotonía en la forma de abordar la información y los temas	Escala Likert	
15	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos NEGATIVOS del trabajo virtual desde casa? Escasas posibilidades para la retroalimentación entre los asistentes	Escala Likert	
16	Desde tu experiencia ¿Qué tan de acuerdo estás con los aspectos NEGATIVOS del trabajo virtual desde casa? Uso de materiales informativos difíciles de comprender	Escala Likert	
17	De acuerdo con la experiencia del semestre anterior que se concluyó en modalidad a distancia, ¿cuál esquema consideras que es el más adecuado para la enseñanza-aprendizaje?	abierta	Habilitación en el uso de herramientas de la modalidad virtual
18	¿Consideras que cuentas con las habilidades para llevar a cabo tu trabajo escolar en modalidad virtual o en línea?	Escala Likert	
19	¿Cómo te has sentido con las clases a distancia?	abierta	
20	En el caso de ser estudiante de licenciatura ¿Requeriste apoyo psicológico o psicopedagógico el semestre pasado?	dicotómica	Condición emocional
21	¿Cómo afectó tu vida académica la contingencia sanitaria?	Abierta	

Tabla 1. Continúa

No.	Ítem	Tipo de valoración	Variable	
22	¿Qué herramientas o aplicaciones has utilizado para comunicarte con tus profesores durante la contingencia sanitaria? [Llamadas telefónicas vía celular]	Escala Likert	Uso de las plataformas y medios de comunicación	
23	¿Qué herramientas o aplicaciones has utilizado para comunicarte con tus profesores durante la contingencia sanitaria? [Correo electrónico personal]	Escala Likert		
24	¿Qué herramientas o aplicaciones has utilizado para comunicarte con tus profesores durante la contingencia sanitaria? [Correo electrónico institucional]	Escala Likert		
25	¿Qué herramientas o aplicaciones has utilizado para comunicarte con tus profesores durante la contingencia sanitaria? [WhatsApp]	Escala Likert		
26	¿Qué herramientas o aplicaciones has utilizado para comunicarte con tus profesores durante la contingencia sanitaria? [Facebook]	Escala Likert		
27	¿Qué herramientas, aplicaciones o plataformas has utilizado durante la contingencia sanitaria para recibir clases, intercambiar materiales, tareas, retroalimentación, etc.? [Correo electrónico]	Escala Likert		
28	¿Qué herramientas, aplicaciones o plataformas has utilizado durante la contingencia sanitaria para recibir clases, intercambiar materiales, tareas, retroalimentación, etc.? [WhatsApp]	Escala Likert		
29	¿Qué herramientas, aplicaciones o plataformas has utilizado durante la contingencia sanitaria para recibir clases, intercambiar materiales, tareas, retroalimentación, etc.? [Facebook]	Escala Likert		
30	¿Qué herramientas, aplicaciones o plataformas has utilizado durante la contingencia sanitaria para recibir clases, intercambiar materiales, tareas, retroalimentación, etc.? [YouTube]	Escala Likert		
31	¿Qué herramientas, aplicaciones o plataformas has utilizado durante la contingencia sanitaria para recibir clases, intercambiar materiales, tareas, retroalimentación, etc.? [Teams]	Escala Likert		
32	¿Qué herramientas, aplicaciones o plataformas has utilizado durante la contingencia sanitaria para recibir clases, intercambiar materiales, tareas, retroalimentación, etc.? [Classroom]	Escala Likert		
33	¿Qué herramientas, aplicaciones o plataformas has utilizado durante la contingencia sanitaria para recibir clases, intercambiar materiales, tareas, retroalimentación, etc.? [Zoom]	Escala Likert		
34	¿Qué herramientas, aplicaciones o plataformas has utilizado durante la contingencia sanitaria para recibir clases, intercambiar materiales, tareas, retroalimentación, etc.? [Meet]	Escala Likert		
35	¿Qué herramientas, aplicaciones o plataformas has utilizado durante la contingencia sanitaria para recibir clases, intercambiar materiales, tareas, retroalimentación, etc.? [Skype]	Escala Likert		
36	¿Con cuáles trabajaste mejor?	Abierta		
37	¿Cuáles de las estrategias que utilizaron tus profesores para llevar las clases de manera virtual te gustaron?	abierta		Percepción sobre el trabajo docente
38	En escala del 1 al 5 donde 5 denota mayor acuerdo ¿Qué tan a favor estás de la implementación de medidas sanitarias (uso de cubrebocas, distanciamiento social, entre otros) para el retorno a clases?	Escala Likert		Disposición para el retorno a clases presenciales

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

El instrumento fue aplicado a una muestra representativa de 117 estudiantes. Al momento de la aplicación, en septiembre de 2020, 52 (44.4%) estaban inscritos en el 1er semestre, 18 (15.3%) en 3er semestre; 13 (11.1%) en 5º semestre y 16 resultaron inscritos en 7º y en otros semestres (13.7%). De esta primera agrupación de estudiantes, 18 (15.3%) se identificaron como estudiantes en condición de rezago por su condición de reprobación o porque han tenido una trayectoria discontinua. La interpretación de los resultados sobre vulnerabilidad estudiantil de la FCN obedeció los criterios establecidos en la tabla 2.

Tabla 2. Interpretación de la información obtenida por el instrumento

Variable	Indicador	Interpretación de los resultados obtenidos
Caracterización del estudiante	Grado de marginación en el lugar donde reside.	A partir del lugar en donde reside el estudiante se asigna un valor a la respuesta. La información de este indicador se obtiene de los datos publicados por CONEVAL 2015 sobre rezago y se utilizó la misma escala: <ul style="list-style-type: none"> · Muy bajo y bajo = vulnerabilidad baja; · Medio = vulnerabilidad media; y, · Alto y muy alto = vulnerabilidad alta.
Recursos tecnológicos	Cuenta con computadora (escritorio o laptop)	Se considera vulnerabilidad baja, si cuenta con computadora. Se considera vulnerabilidad alta, si no cuenta con computadora.
	Cuenta con Smartphone	Se considera vulnerabilidad baja, si cuenta con Smartphone. Se considera vulnerabilidad alta, si no cuenta con Smartphone.
	Cuenta con internet en casa	Se considera vulnerabilidad baja, si cuenta con Internet. Se considera vulnerabilidad alta, si no cuenta con Internet.
	Cuenta con datos móviles	Se considera vulnerabilidad baja, si cuenta con datos móviles. Se considera vulnerabilidad alta, si no cuenta con datos móviles.
	Disposición de equipo (computadora o <i>smartphone</i>) e internet	Se considera vulnerabilidad baja, si cuenta con disposición de computadora e internet todo el día. Se considera vulnerabilidad media, si cuenta con disposición de computadora e internet solo unas horas o por las noches. Se considera vulnerabilidad alta, si no cuenta con disposición de computadora e internet en ningún momento del día entre semana.
El aula virtual	Comprensión de los temas de clase	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> .
	Interacción entre el grupo (estudiantes y profesor)	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> .
	Mayor acceso a la información para abordar los contenidos	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> .

Tabla 2. Continúa

Variable	Indicador	Interpretación de los resultados obtenidos
El aula virtual	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> .
	Utilización del tiempo destinado a los aprendizajes	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> .
	Dificultades para tratar y atender los temas abordados	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> .
	Participación e interacción entre los participantes (pares)	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> .
	Forma de abordar la información y los temas	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> .
	Posibilidades para la retroalimentación entre los asistentes	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> .
	Uso de materiales informativos difíciles de comprender	Los resultados de acuerdo y totalmente de acuerdo, se interpretan como negativos y a su vez <i>vulnerabilidad alta</i> . Los resultados en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se interpretan como positivos y a su vez <i>vulnerabilidad baja</i> .
Habilitación en el uso de herramientas de la modalidad virtual	Esquema educativo que considera adecuado	Los resultados se agruparon en cuatro grupos: 1. Mixto (sesiones eventuales en combinación con actividades que deja el profesor vía remota); 2. Sincronizado (clases en tiempo real desde plataformas como <i>Zoom, Teams o Meet</i>); 3. No sincronizado (instrucciones, textos y materiales enviados vía correo o <i>WhatsApp</i> , seguimiento del profesor y entregas con plazos); 4. Ninguno. Los 2 primeros se consideraron positivos, es decir vulnerabilidad baja, por ser lo más próximo al trabajo realizado durante el confinamiento en la UNACAR. El tercero, se consideró como vulnerabilidad media, por ser una estrategia alterna para aquellos estudiantes con problemas de conectividad. El cuarto fue visto como vulnerabilidad alta, por el rechazo a las estrategias implementadas para la continuación de los estudios.
	Modalidad educativa con la que sus habilidades tienen mayor afinidad	Se considera resultado positivo y vulnerabilidad baja, la respuesta a favor de la modalidad educativa a distancia. Se considera resultado negativo y vulnerabilidad alta, la respuesta a favor de una modalidad educativa diferente a la de distancia.
	Percepción sobre la modalidad a distancia	Se considera positivo y vulnerabilidad baja, la respuesta que se inclina hacia un estado bienestar. Se considera negativo y vulnerabilidad alta, la respuesta que se inclina hacia un estado de rechazo o insatisfacción.

Tabla 2. Continúa

Variable	Indicador	Interpretación de los resultados obtenidos
Uso de las plataformas y medios de comunicación	Herramientas que utilizó durante la contingencia	Se considera vulnerabilidad baja, al usar por lo menos cinco herramientas, aplicaciones o plataformas. Se considera vulnerabilidad alta, al no haber usado por lo menos cinco herramientas, aplicaciones o plataformas.
	Plataforma con mayor afinidad	Se considera vulnerabilidad baja, al tener afinidad con al menos una de las herramientas, aplicaciones o plataformas que más utilizan los profesores: <i>Teams, WhatsApp</i> , Correo personal y Correo institucional. Se considera vulnerabilidad alta, al no tener afinidad con al menos una de las herramientas, aplicaciones o plataformas que más utilizan los profesores: <i>Teams, WhatsApp</i> , Correo personal y Correo institucional.
Percepción sobre el trabajo docente	Agrado por las estrategias que utilizaron tus profesores para llevar las clases de manera virtual	Se considera positivo y vulnerabilidad baja, la respuesta que se inclina hacia una estrategia de los profesores. Se considera negativo y vulnerabilidad alta, la respuesta que se inclina hacia el rechazo de las estrategias de los profesores.
	Apoyo psicológico o psicopedagógico	No requerirlo fue considerado respuesta positiva (vulnerabilidad baja). Nota: requerido y el servicio fue brindado efectivamente? Sí requerirlo fue considerado respuesta negativa (vulnerabilidad alta).
Condición emocional	Afectaciones académicas por la contingencia sanitaria	Al no manifestar alguna afectación el resultado, se considera positivo y vulnerabilidad baja. Al manifestar alguna afectación el resultado, se considera negativo y vulnerabilidad alta.
	Aceptación sobre el retorno a clases presenciales con medidas de seguridad sanitarias	Se considera resultado positivo responder estar de acuerdo, es decir elegir los números 4 o 5 (vulnerabilidad baja). Se considera resultado sin posicionamiento elegir 3 (vulnerabilidad media). Se considera resultado negativo responder estar en desacuerdo, es decir elegir los números 1 o 2 (vulnerabilidad alta).

Fuente: elaboración propia.

Sobre las características socioeconómicas, los resultados muestran que el grado de rezago de los estudiantes fue bajo, en tanto que Ciudad del Carmen está categorizada como población de bajo rezago de acuerdo con las variables que componen al indicador que son, analfabetismo, porcentaje de conclusión de la educación primaria, servicios en la vivienda (drenaje, excusado, energía eléctrica, agua entubada, piso firme) y grado de hacinamiento. Además, la distribución de la población y sus ingresos monetarios se consideran en la mayoría de los habitantes como deseables (CONEVAL, 2015).

Iniciando el análisis de la capacidad de los estudiantes de la FCN, la variable denominada recursos tecnológicos evidenció que 100 estudiantes (85.4%) cuentan con computadora de escritorio o portátil, un resultado positivo que establece que los estudiantes tienen una baja vulnerabilidad. Se exploró más a detalle la habilitación tecnológica del estudiante, en tanto que es un asunto que preocupa de manera particular a profesores y administradores; en este sentido, los resultados arrojaron que un 86.3% (101 estudiantes)

cuentan con *smartphone* y en lo que respecta al internet en casa, fueron 104 estudiantes (88.8%) los que sí cuentan con el servicio (vulnerabilidad baja) y 77 estudiantes (65.8%) los que poseen datos móviles para continuar con la modalidad virtual, lo que en conjunto se puede interpretar como vulnerabilidad baja en cuanto a recursos tecnológicos.

Esta variable es importante porque un factor determinante de la continuidad del estudiante en un curso virtual es que cuente con algún equipo y adicionalmente, que cuente con un horario mínimo disponible para realizar sus actividades de manera sincrónica o asincrónica, que envíe sus evidencias y/o trabajos y pueda mantener comunicación con su profesor y compañeros para la retroalimentación; al respecto, 69 alumnos (58.9%) manifestaron disponer de los componentes indispensables para la actividad virtual desde casa: equipo de cómputo e internet en cualquier momento (vulnerabilidad baja). Los resultados muestran que, en materia de recursos tecnológicos, la vulnerabilidad de los estudiantes de la FCN es baja.

La segunda variable que incide en la vulnerabilidad de un estudiante en contexto virtual es que logre la comprensión suficiente de sus cursos o asignaturas, esta variable que agrupa varios indicadores se le denominó aula virtual, y busca que el estudiante refiera la comprensión de los temas de clase que se abordaron de manera virtual en el ciclo inmediato anterior, y en este indicador es donde se encienden las primeras alarmas.

Menos de la mitad de los encuestados, 42.7% (50 estudiantes), considera que los temas se alcanzan a entender en esta modalidad, lo que apunta a que este es un indicador de alta vulnerabilidad que puede motivar al estudiante a abandonar parcial o totalmente sus cursos. Otro de los indicadores es la interacción que sucede entre estudiante-profesor en la modalidad virtual, un aspecto que denota alta vulnerabilidad debido a que solo 43 estudiantes (36.7%) señalaron que hay mayor interacción en el aula virtual que en un formato presencial.

En cuanto al acceso a la información para abordar contenidos, se registraron notables resultados positivos. 96 estudiantes (82%) perciben que en esta modalidad hay mayor acceso a la información, por lo tanto, este es un aspecto que representa baja vulnerabilidad. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje fueron valoradas como positivas (vulnerabilidad baja), ya que 68 estudiantes (58.1%) consideran que las estrategias son apropiadas. Sobre la utilización del tiempo para los aprendizajes, la mayoría (77 estudiantes; 65.8%) manifestó que es mejor (vulnerabilidad baja); esto es, logran gestionar mejor su tiempo desde casa. Estas son respuestas positivas que sobresalen de la valoración de los alumnos al semestre que se finalizó en formato virtual y que en lo sucesivo podrían ser aspectos retomados en el trabajo académico de la facultad para el rediseño de los programas sintéticos y secuencias de las asignaturas.

Desafortunadamente, en lo que refiere a las dificultades para abordar los temas, fueron 89 estudiantes (76%), los que identificaron deficiencias en la comprensión. La forma monótona de abordar la información y los temas, según 91 estudiantes (77.7%), y factores

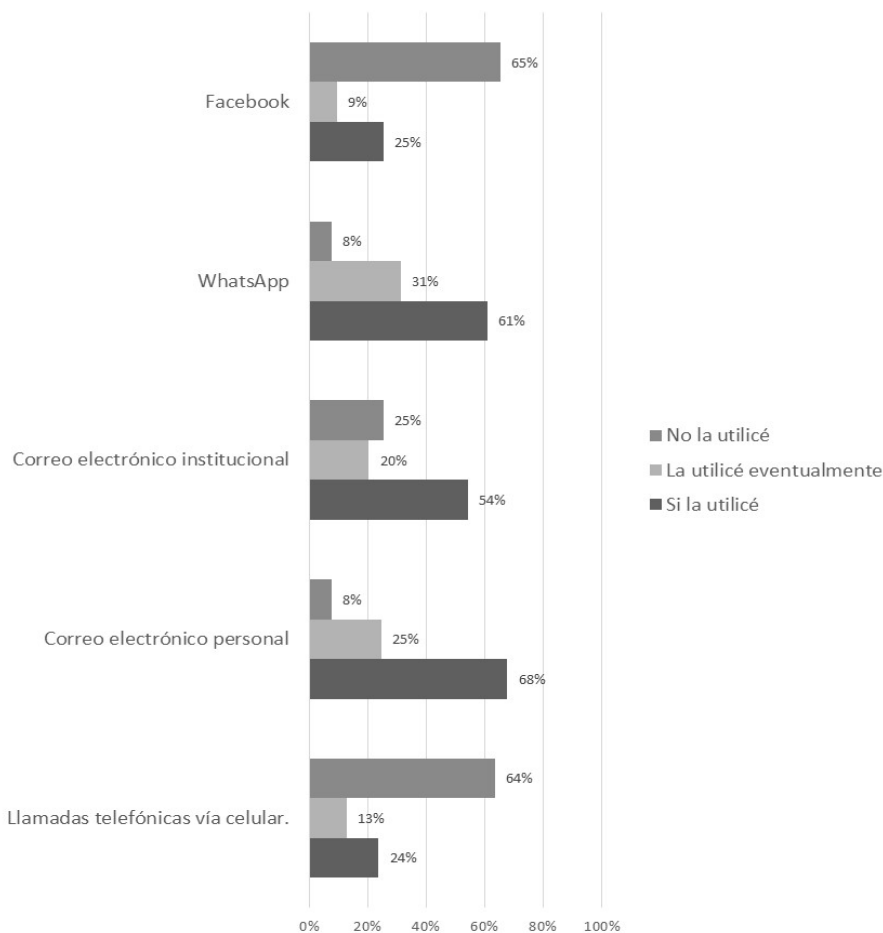
como materiales que se asignan y que son difíciles de comprender (69 alumnos; 58.9%), convierten el aula virtual en un entorno de vulnerabilidad alta porque limita el aprendizaje y al mismo tiempo favorece la falta de atención a los cursos. La retroalimentación del profesor es valorada como escasa por la mayoría de los estudiantes (85 alumnos; 72.6%) y la interacción entre los participantes también se calificó de manera negativa según el 82% de los encuestados (96 estudiantes), pues perciben que es escasa (vulnerabilidad alta). En suma, los aspectos seleccionados de la modalidad a distancia se califican con alta vulnerabilidad, al presentar 7 de 10 en negativo.

Cuando se inquirió al estudiante a través de la pregunta abierta sobre los recursos pedagógicos que más utilizaron sus profesores durante el curso virtual, refirieron una mezcla de estrategias, actividades, materiales y recursos digitales como videos, tareas, mapas conceptuales, presentaciones y diapositivas; sin embargo, en el siguiente ítem emiten su rechazo a la falta de explicación por parte de los profesores, el exceso de materiales de lectura en formato pdf, la tarea excesiva y las clases que estuvieron sucediendo fuera de horario; muchos de estos elementos referidos no son estrategias mal empleadas sino problemáticas de diferente índole que se sucedieron en el entorno del aula virtual.

En cuanto a la habilitación para el uso de herramientas en la modalidad virtual, el cuestionario ofreció al estudiante la lista de dispositivos educativos que han sido usados para la actividad de los cursos durante el confinamiento. En este sentido, 93 estudiantes (79.5%) manifestaron haber dado uso a las herramientas listadas, por lo que se considera que la vulnerabilidad es baja en este indicador, adicionalmente, 99 alumnos (84.6%) manifiestan que poseen habilidades afines con las herramientas (vulnerabilidad baja). Sin embargo, esta variable también exploró la aprobación sobre el uso de estas herramientas mostrando resultados negativos (vulnerabilidad alta), ya que solo 40 estudiantes (34.1%) manifiesta estar a gusto con ellas mientras que 7 de 10 manifiesta inconformidad, aunque tenga habilidades digitales. En su conjunto, esta variable resulta con vulnerabilidad baja al mostrar 2 de 3 indicadores en estado positivo.

La cuarta variable sobre el uso de las plataformas y medios de comunicación reportó que 109 estudiantes (93.1%) utilizó durante la contingencia por lo menos cinco herramientas, aplicaciones o plataformas (vulnerabilidad baja) y 82 estudiantes (70%) manifestaron ser afines con al menos una de las cuatro que más utilizan los docentes (vulnerabilidad baja). Por tanto, esta variable se considera con vulnerabilidad baja puesto que los 2 indicadores que la conforman resultaron en vulnerabilidad baja.

La comunicación para acompañar los cursos en la plataforma *Teams* durante el semestre virtual estuvo mediada por diferentes aplicaciones que se tuvieron como recurso de primera mano; las más utilizadas fueron *WhatsApp* y el correo electrónico personal e institucional y en menor medida las llamadas telefónicas vía celular y la comunicación por *Facebook*, sin embargo, todas ellas fueron utilizadas eventualmente (Gráfica 1), señalando que las redes pueden ser efectivas para la interacción entre profesor-estudiante.



Gráfica 1. Herramientas de comunicación que más utilizaron los estudiantes con sus profesores

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados

La percepción de trabajo docente es la quinta variable y se conforma de un solo indicador. Al respecto, 103 estudiantes (88%) manifestó agrado por alguna estrategia utilizada por los profesores para llevar sus clases de manera virtual (vulnerabilidad baja).

La siguiente variable incluida en la vulnerabilidad fue la condición emocional del estudiante. Aquí se encontró que, durante el primer semestre de modalidad a distancia, 92 estudiantes (78.6%) no reportaron haber requerido apoyo psicológico o psicopedagógico (vulnerabilidad baja); contrariamente, este indicador que da cuenta sobre las afectaciones académicas muestra que 94 alumnos si tuvieron afectaciones de diversa índole por la contingencia sanitaria (vulnerabilidad alta). Por tanto, esta variable no tiene posicionamiento, la misma cantidad de indicadores resultan en negativo y positivo.

Sobre la condición emocional que atraviesa el estudiante durante el periodo de contingencia, se dio apertura a que el estudiante vertiera su sensación personal al término de lo que fue su primer semestre virtual. Sobre el estado emocional que guarda el estudiante se identificaron dos grandes grupos de respuestas, una que corresponde a las emociones positivas y otras negativas. Más de la mitad de las respuestas fue de emociones negativas: disgusto, dificultad, estrés, confusión, frustración, insatisfacción y desinterés; mientras que las emociones positivas denotaron sensación de comodidad, normalidad, mejor organización del tiempo, facilidad y mejor aprendizaje. En la figura 1 se muestra la codificación y el enraizamiento de las respuestas; este ítem se ofreció de manera abierta y las respuestas se codificaron con el software *Atlas.ti 8*.

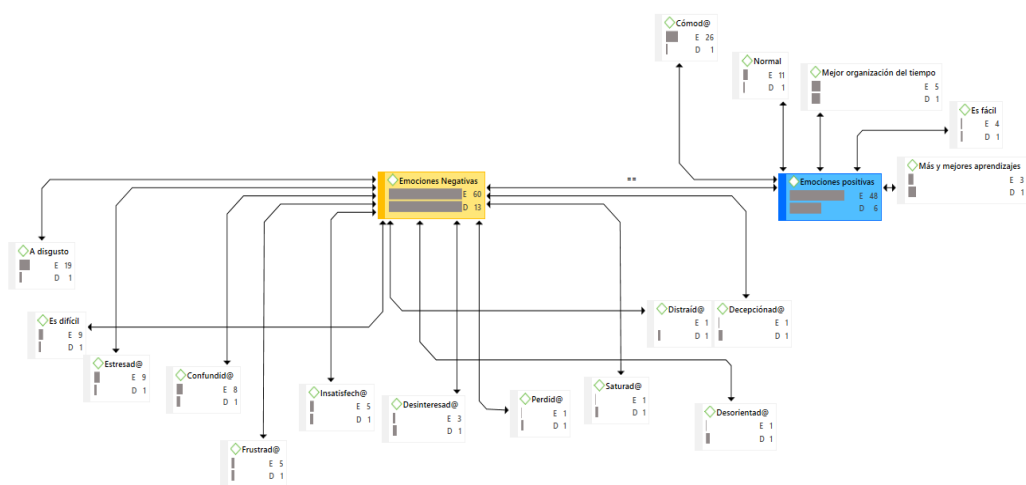


Figura 1. Clasificación de respuestas sobre la sensación del estudiante al término del semestre en su modalidad virtual

Fuente: Elaboración propia en *Atlas.ti 8* con base en los resultados.
E= Enraizamiento o número de citas con ese código

Un ejercicio similar de codificación se realizó para clasificar las respuestas del estudiante sobre cómo considera que se vio afectada su trayectoria académica. Las respuestas se dividieron entre quienes expresaron una afectación meramente académica y quienes expresaron una afectación a nivel personal. Entre las primeras se expresa la preocupación por el retraso académico, otras respuestas a nivel personal expresaron una variedad de impactos, desde el aislamiento de los amigos, afectaciones económicas, cambios en la planeación del tiempo y otra fracción de estudiantes expresó que no sufrió ningún cambio (Figura 2).

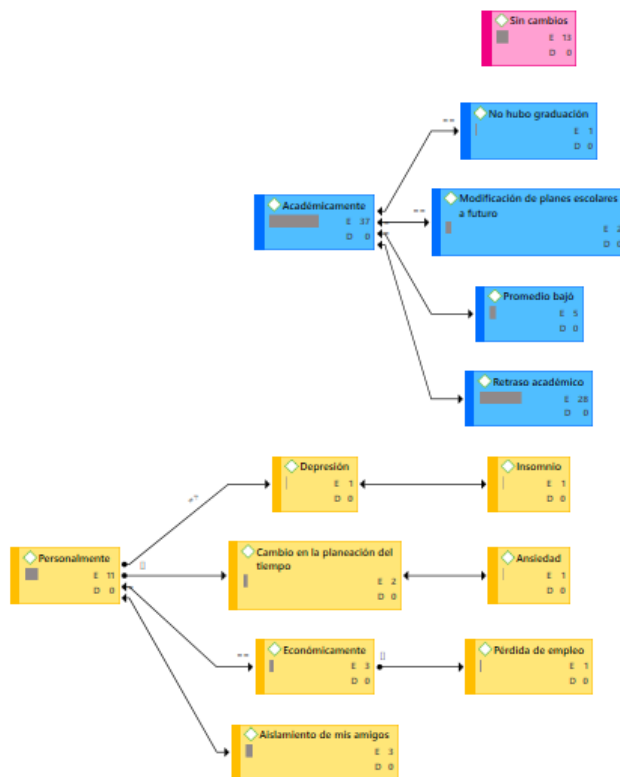


Figura 2. Respuestas de los estudiantes sobre el impacto académico del curso en su modalidad virtual

Fuente: Elaboración propia en Atlas.ti 8 con base en los resultados de la encuesta.

Finalmente, la última variable incluida en la vulnerabilidad del estudiante, denota su disposición para el retorno a clases presenciales e indaga la aceptación sobre un regreso con medidas de seguridad sanitarias. Los resultados evidencian que 98 estudiantes (83.7%) están de acuerdo con el regreso a clases presenciales con las mencionadas medidas (vulnerabilidad baja). Por lo tanto, se considera vulnerabilidad baja esta variable al mostrar su único indicador resultados positivos.

De las siete variables analizadas, cinco (71.4%) resultan con vulnerabilidad baja (recursos tecnológicos; habilitación en el uso de herramientas en la modalidad virtual; uso de las plataformas y medios de comunicación; percepción de trabajo docente; disposición para el retorno a clases presenciales). En otros términos, de los 25 indicadores que integran este estudio, 16 (64%) presentan vulnerabilidad baja, por lo tanto, con base en los resultados, la muestra denota que los estudiantes de la FCN poseen baja vulnerabilidad educativa ante la virtualización.

Aula virtual fue la variable que mostró vulnerabilidad alta, así como 6 de sus 8 indicadores. Aunque son resultados que afectan a una parte de la población estudiantil, también significan áreas de oportunidad para su análisis e intervención. Lo anterior invita a fundamentar estrategias en la modalidad a distancia que permitan a los estudiantes comprender de mejor manera los contenidos que se abordan en clase, al mismo tiempo que la interacción entre pares y docentes se incremente. Los resultados negativos permiten reflexionar sobre las estrategias docentes y los materiales utilizados, en este sentido, el quehacer docente deberá buscar mecanismos pertinentes para la retroalimentación. Finalmente, la empatía hacia los estudiantes deberá privilegiar su labor, ya que de muy distintas formas la mayoría del grupo tuvo afectaciones en este periodo de confinamiento.

La profundidad de estos resultados permite comprender la complejidad educativa que guarda la virtualización ante la contingencia sanitaria y manifiesta las adversidades que enfrentaron los estudiantes al migrar de manera abrupta a la modalidad a distancia. Los resultados son positivos en cuanto al grupo de estudio, no obstante, una minoría se vio seriamente afectada.

DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES

La contingencia sanitaria reveló la imperante necesidad de establecer protocolos de actuación que permitan llevar a cabo dinámicas educativas de manera virtual. La UNACAR respondió a las instrucciones de los organismos nacionales de salud y educación al articular una estrategia de trabajo, no obstante, en el camino surgieron obstáculos que afectaron en materia académica a una parte de los estudiantes.

Este artículo provee elementos para mostrar y comprender tales afectaciones. Asimismo, desea reflexionar sobre los vacíos de información, las áreas de oportunidad ante la migración a un esquema virtual y los problemas consecuentes como el rendimiento académico y permanencia. A través del cuestionario se planteó la búsqueda de dos categorías: caracterización de los estudiantes y vulnerabilidad educativa de los estudiantes de la FCN.

Se logró identificar que la mayoría de los estudiantes se posicionaron en una vulnerabilidad educativa baja. Contrariamente a lo encontrado por Diez-Irizar et al. (2020), los estudiantes de la FCN mostraron capacidad y habilidades para desempeñarse desde un rol activo en la modalidad a distancia. Este resultado, permite comprender que el grupo de estudiantes participantes no presentó dificultades marcadas en su desempeño académico durante el inicio del confinamiento por pandemia; en términos de Díaz-López y Pinto-Loria (2017), la vulnerabilidad educativa aquí resultante no les impidió sacar provecho al currículo y a las enseñanzas. Además, las competencias docentes en TIC se hicieron presentes en los resultados, puesto que los estudiantes manifestaron que hay un área de oportunidad para hacer comprender y retroalimentar los temas que imparten; de

ahí que se coincide con Díaz-Perera et al. (2015), al señalar que existen ventajas para el aprendizaje de los alumnos, cuando el profesor muestra dominio de las tecnologías.

Si bien como grupo los resultados fueron positivos, es menester precisar que existieron variables que dan cuenta de afectaciones emocionales en la mayoría de los estudiantes. Se ha mencionado que, es deber de las instituciones educativas identificar las áreas de oportunidad que existen ante los diversos fenómenos que aquejan a los estudiantes, para dar respuestas adecuadas (Díaz-López y Pinto-Loria, 2017). Esta investigación hizo lo propio, esperando que lo encontrado permita fundamentar estrategias para subsanar los efectos de la virtualización educativa.

Con base en lo encontrado se pueden plantear las siguientes conclusiones: 1).- la vulnerabilidad académica ante la virtualización de los estudiantes de la FCN es baja. 2).- Entre las afectaciones presentadas ante la migración de la modalidad educativa se destaca la labor docente para generar comprensión y retroalimentación de los temas abordados, la baja interacción de los participantes y los materiales utilizados son difíciles de comprender y 3).- Es pertinente crear estrategias en la modalidad a distancia que apoyen los indicadores detectados con vulnerabilidad alta como potenciales áreas de oportunidad.

REFERENCIAS

- Cajigal, E., & Maldonado, L. (2019). Metodología para el análisis de la vulnerabilidad ante inundaciones. Un ejercicio emergente ante el cambio climático. *Revista Economía, Sociedad y Territorio* 19 (61), 543-574. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/est/v19n61/2448-6183-est-19-61-543.pdf>
- Casillas-Alvarado, M. Á., & Ramírez-Martinell, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, 191(48), 97-111. Obtenido de <https://doi.org/10.36857/resu.2019.191.839>
- Casillas-Alvarado, M. Á., Ramírez-Martinell, A., & Ortíz-Méndez, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. & A. Ramírez-Martinell, *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior* (pág. 180 P). Córdoba: Brujas. Obtenido de https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2016/10/hablamedeTIC_librocompleto.pdf
- Díaz-López, C., & Pinto-Loria, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa* 21 (1), 46-54.
- Díaz-Perera, J. J., Recio-Urdaneta, C. E., Jiménez-Izquierdo, S., & Baños-Ontiveros, V. G. (2015). Herramientas virtuales de aprendizaje. Una experiencia didáctica. *Memorias EduQ@2015 Sexto Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia. Tomo 3 de 5*, págs. 208-2019. Virtual: Editorial Virtual Argentina. Obtenido de www.eduqa.net: https://www.researchgate.net/profile/Luis_Diego_Ocampo/publication/304540860_Entre_Rica_Costa_y_Costa_Rica_las_bondades_de_las_simulaciones_politicas_en_redes_sociales_de_forma_bimodal_para_la_ensenanza_del_analisis_de_coyuntura_el_caso_de_la_Universidad

- Diez Irizar, G. A., & Herrera Sánchez, B. (2019). Implementación de un curso en línea para el desarrollo de la competencia gramatical en lengua española. *EDUNOVATIC 2019. Conference proceedings, 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (págs. 124-129). Conferencia Virtual: REDINE.
- Diez-Irizar, G. A., Herrera-Sánchez, B., & Flores-Hernández, J. A. (Ene-Jun 2020 de 2020). Perfil TIC de estudiantes de la licenciatura en Educación de la UNACAR. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 10(Núm. 20). Obtenido de <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.637>
- Leyton, D., Vasquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37 (1), 61-97.
- Prieto-Toraño, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Revista Currículul y Formación de Profesorado*, 19 (3), 110-125.
- Ruz Hernández, J. A. (2019). *Segundo Informe de Actividades UNACAR 2018-2019*. Ciudad del Carmen, Campeche: Universidad Autónoma del Carmen.
- Sabadua, F. (2009). ¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina. *Cuadernos de Geografía* 18 (1), 45-57.
- UNACAR. (2014). *Modelo Educativo Acalán. Modalidad a Distancia*. Ciudad del Carmen, Campeche.: Universidad Autónoma del Carmen.
- UNACAR. (2017). *Modelo Educativo Acalán 2017*. Ciudad del Carmen: Universidad Autónoma del Carmen.
- UNACAR. (2018). *Modelo Educativo Acalán 2017*. Ciudad del Carmen, Campeche: Universidad Autónoma del Carmen.
- Vega, S. (2017). Estudiantes de educación media superior y vulnerabilidad social. una experiencia de investigación-acción. *IE Revista de Investigación Educativa de REDIECH* 7 (13), 94-106.

Notas al final

De acuerdo con los registros de la gestoría de la Facultad de Ciencias Naturales, al cierre del primer semestre de 2020 en el que sucedió el tránsito de la modalidad presencial de los cursos a la virtual, un total de 51 estudiantes (38% de la matrícula de la facultad) dieron de baja entre 1 y 2 asignaturas del total de su carga. La baja de materias a mitad de semestre fue un procedimiento totalmente nuevo que se ofreció de manera provisional para favorecer la permanencia de los estudiantes y evitar que se dieran de baja de manera definitiva por el cambio de modalidad ya que durante este mismo semestre sucedieron 13 bajas definitivas.

ARTÍCULO

Formación universitaria del futuro profesorado desde la perspectiva de género: revisión sistemática

University training of future teachers from a gender perspective: a systematic review

DÉBORAH SANABRIAS MORENO, MARÍA SÁNCHEZ ZAFRA,
MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ, JAVIER CACHÓN ZAGALAZ*

*Universidad de Jaén, España

Correo electrónico: dsmoreno@ujaen.es

Recibido el 1 de marzo del 2023; Aprobado el 9 de septiembre del 2023

RESUMEN

Garantizar la igualdad de género en el ámbito educativo es parte de la tarea docente y debe formarse al profesorado para ello. El objetivo del estudio fue conocer si el futuro profesorado recibe formación sobre género durante su etapa universitaria. Se plantea una revisión sistemática realizada en las bases de datos Web of Science y Scopus. La muestra se compone de 16 artículos. Los resultados indican que la demanda de formación en género es cada vez más solicitada por el alumnado, especialmente el género femenino, aunque las instituciones no están incorporándola verdaderamente en los planes de estudio.

PALABRAS CLAVE: Profesorado; Género; Formación; Coeducación; Universidad

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

ABSTRACT Ensuring gender equality in education is part of the task of teaching and teachers must be trained to do so. The aim of the study was to find out whether future teachers receive training on gender during their time at university. A systematic review was carried out in the Web of Science and Scopus databases. The sample consisted of 16 articles. The results indicate that the demand for gender training is increasingly requested by students, especially women, although institutions are not really incorporating it into their curricula.

KEYWORDS: Teachers; Gender; Training; Coeducation; University

INTRODUCCIÓN

Nos hallamos en una sociedad en la que el cambio es incesante, rápido y muy competitivo. La formación de las personas resulta clave para hacer frente a los diferentes desafíos vitales y profesionales que se van planteando en un entorno cada vez más versátil. En este sentido destaca la calidad del conocimiento, entendiendo la educación como un pilar esencial para el desarrollo del país. Por ende, la formación inicial de los docentes supone una base fundamental para que jóvenes y adultos adquieran las capacidades y habilidades necesarias para desempeñarse eficazmente en las distintas facetas de su vida (Rodríguez-Ponce et al., 2021).

Un profesorado cualificado que disponga de las herramientas suficientes para atender eficazmente las distintas necesidades que puedan surgir en el aula, permitirá que el alumnado obtenga el máximo rendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez-Lirola, 2020). La Agenda 2030 propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) plantea 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). Dichos objetivos son entendidos como retos a alcanzar para el año 2030, y llevan implícito un cambio de mentalidad y una mejora en la calidad de vida de las nuevas generaciones. En concreto, este estudio presta especial atención a los objetivos, nº 4: “Educación de calidad” y nº 5: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”. El ODS 4 hace mención a la necesidad de conseguir una educación de calidad, procurando garantizar una educación que promueva nuevas oportunidades de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y equitativa. Y el ODS 5 formula que la igualdad de género debe ser un derecho humano esencial para conseguir mitigar la desigualdad de oportunidades y la violencia por cuestiones de género. La desigualdad de género es un problema sociocultural que afecta a nivel laboral, educativo, social, familiar...y cuya tendencia al cambio es positiva pero muy pausada (Muguerza y Chalmeta, 2020).

Las funciones de la educación superior, concretamente las universidades, no han de ser ajenas a estos ODS. El papel de las universidades ha de ser el de generadoras de

conocimiento y agentes de cambio, facilitando el cumplimiento de dichos objetivos, analizando sus acciones de docencia, investigación y proyección social en pro de la educación de calidad y la inclusión de la perspectiva de género (PG) en sus planes de formación (Calles, 2020).

Educar en igualdad o coeducar no presupone que todas las personas son iguales, sino que sus derechos, oportunidades y responsabilidades no han de someterse en función de su género (Resa-Ocio y Rabazas-Romero, 2021). La Real Academia Española (RAE, 2022) define el término coeducación como: “Acción educativa que potencia la igualdad real de oportunidades y la eliminación de cualquier tipo de discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género”.

Aplicar la PG en el sistema educativo supone prestar atención a las características culturales, sociales y psicológicas de las personas. La PG va mucho más allá de las meras diferencias por cuestiones biológicas entre hombres y mujeres. En el ámbito de la universidad, incorporar la PG en el currículo permitirá transformar la práctica educativa, cambiando la conciencia del futuro profesorado con el principal objetivo de hacerles conscientes de la realidad que encontrarán en el mundo laboral que se les aproxima (Arias-Rodríguez et al., 2021). Su concienciación y formación en la PG, resulta necesaria para que reflexionen y revisen sus creencias, aptitudes o prácticas docentes en torno a esta cuestión (García-Pérez et al., 2013).

En los últimos años el papel de hombres y mujeres ha ido evolucionando a la vez que la sociedad, implantándose nuevas políticas que promueven con más ímpetu la equidad de género. La educación española ha experimentado un evidente avance en materia de igualdad desde el último tercio del siglo XX. Sin embargo, las universidades se han mostrado poco predisuestas a introducir cambios en relación a este asunto (González-Pérez, 2018).

El ámbito educativo tiene la oportunidad de impulsar buenas prácticas docentes contra la lucha de estereotipos y prejuicios, pero para ello el profesorado debe haber sido formado eficazmente (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018). En los grados dirigidos a la formación del profesorado, incorporar PG supone una vía idónea para seguir avanzando hacia una escuela coeducativa (Instituto de la Mujer, 2008).

Atendiendo al enfoque de género en la universidad, algunos estudios centran su interés en la necesidad de erradicar patrones que perpetúan comportamientos y elecciones que pueden considerarse sexistas y arraigados en el pasado. Por ejemplo, el género masculino ha estado más educado para orientar sus estudios hacia la rama de la actividad científica, en cambio a las mujeres tradicionalmente se les ha orientado hacia estudios más relacionados con las humanidades y las letras, muestra de ello es el elevado número de alumnas matriculadas en los Grados de Educación Infantil (EI) (Sánchez-Salazar et al., 2019).

La inclusión de la PG en los grados del futuro profesorado de EI, Educación Primaria (EP) y en el Máster de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria (MAES), puede ser esencial para que sepan orientar al alumnado de los niveles inferiores en la elección de sus carreras profesionales. La elección de los estudios a cursar debe quedar al margen

de posibles creencias que pudieran suponer estándares diferenciados en función del género. Varios estudios actuales analizan la brecha de género en las áreas de ciencias de la tecnología, ingeniería y matemáticas, conocido actualmente como STEM (acrónimo de Science, Technology, Engineering and Mathematics), ámbito en el que las mujeres solo representan un 25% (Verdugo-Castro et al., 2019). Del mismo modo, según datos arrojados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el año 2019, el 88% de los estudios relacionados con la informática estaba cubiertos por varones y, en cambio, en los estudios relacionados con la educación un 77.5% del alumnado inscrito eran mujeres (Moreno-Llaneza, 2020). El papel de la mujer en el ámbito STEM puede tener su origen en la representación de los roles masculinos y femeninos a lo largo de la historia en los libros de texto que se utilizan en el ámbito educativo. Las imágenes masculinas siempre han predominado sobre las femeninas cuando se hacía mención a las Ciencias, por lo que resulta primordial dotar al profesorado de un buen criterio para la selección de un material docente libre de posibles estereotipos (Bel-Martínez, 2016).

Asimismo, otras investigaciones recientes revelan que la equidad deportiva es otro aspecto de interés actual en el ámbito universitario, con el fin de proporcionar experiencias coeducativas en el terreno de la Educación Física escolar (López-Postigo et al., 2021). Abordar estas cuestiones en el aula admite cambiar creencias infundadas sobre la habilidad motriz en función de si se es chico o chica, generando nuevas formas de valorar la habilidad en la práctica de actividad física (Monforte y Úbeda-Colomer, 2019). Un estudio previo que analizó las experiencias coeducativas del profesorado de Educación Física al desarrollar cada uno de los bloques de contenido, concluyó que el profesorado presenta más dificultades al trabajar el bloque de contenidos de Expresión Corporal y el de Juegos y Deportes, principalmente por los estereotipos que lleva implícitos la práctica de ciertos deportes o la realización de actividades como el baile (Valdivia-Moral et al., 2011). En este sentido también se hallan estudios que argumentan que los estereotipos de género en la asignatura de Educación Física suelen ocasionarse por mostrar distinto nivel de exigencia o retroalimentación entre chicos y chicas, lo que debería revertirse para que ambos sexos muestren el mismo interés y compromiso motriz (Luis- de Cos et al., 2019).

Sin embargo, la realidad universitaria muestra que son pocas las facultades de educación que incluyen en sus estudios asignaturas que trabajen esta temática. Los motivos de esta ausencia parecen no preocupar en exceso al profesorado y lo justifican argumentando diversas cuestiones: los contenidos de sus asignaturas no permiten introducir la PG o no saben cómo hacerlo, las agencias de evaluación del conocimiento no cercioran la necesidad de la inclusión del género en los planes de estudios universitarios o afirmando que nos hallamos ya en una sociedad igualitaria (González-Pérez, 2018; Moreno-Llaneza, 2020).

Por este motivo, el objetivo principal de esta investigación es realizar una revisión sistemática que permita analizar qué estudios existen en relación a la formación en PG que recibe en el ámbito universitario el futuro profesorado de EI, EP y/o MAES.

MÉTODO

El método utilizado para este estudio fue la elaboración de una revisión sistemática. Para ello, se ha seguido la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021) con la finalidad de conseguir una estructura adecuada y organizada del manuscrito.

Procedimiento y estrategia de búsqueda

La búsqueda se ha realizado durante las últimas semanas del mes de mayo de 2022 en las bases de datos “Web of Science (wos)” y “Scopus (sJR)”. La temática principal de esta investigación gira en torno a la inclusión de la PG en la formación del futuro profesorado. Los términos de búsqueda empleados fueron: “Teachers”, “Gender Perspective” y el operador booleano “and”.

La búsqueda produjo inicialmente un resultado de 3.873 trabajos. Se delimitó una franja temporal, seleccionando únicamente trabajos publicados entre 2012-2022 y quedaron un total de 2.859 estudios. Se refinó la búsqueda seleccionando aquellos trabajos que eran únicamente “artículos” obteniendo un cómputo de 2.427, reduciéndose este número a 1.908 cuando se seleccionaron las siguientes áreas de investigación: “Education Educational Research”, “Behavioral Science” y “Social Issues”. Por último, se eliminaron todos aquellos artículos que no estuvieran escritos en inglés o español, seleccionando finalmente 1.763 investigaciones antes de aplicar los criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión: 1) Trabajos que analicen si se forma al alumnado universitario en PG; 2) Estudios que analicen la inclusión de la PG en los grados y posgrados relacionados con la educación.

Para la aplicación de estos criterios, se llevó a cabo una primera lectura preliminar de título y resumen de cada artículo, lo que permitió descartar los trabajos que no cumplían los criterios antes mencionados. Seguidamente, se procedió a una lectura más exhaustiva de los artículos seleccionados, quedando una muestra final de 16 trabajos científicos (Figura 1).

RESULTADOS

A continuación, en la tabla 1 se muestra un resumen de algunos datos significativos de la muestra seleccionada. Los datos recogidos hacen mención a variables como: año de

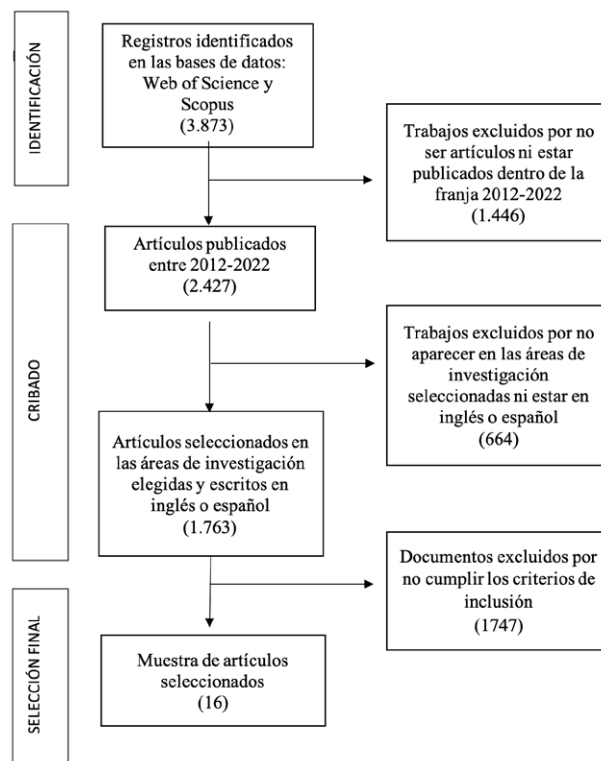


Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de artículos que componen la muestra

publicación, autores, país y universidad en la que se ha desarrollado el estudio, titulación y asignatura/área académica, modo en el que se analiza la PG y conclusiones principales del estudio. En alguno de los estudios no aparecen detallados de forma específica todos los ítems que componen la tabla y, por ello, algunos datos puntuales no se ven reflejados en la misma.

De los 16 estudios que componen la muestra, 14 son realizados en España y 2 (artículos 1 y 6) en el extranjero (Argentina y Grecia). Estos datos confirman que España es uno de los países que más se preocupa por la igualdad de género. Los estudios seleccionados muestran que el Grado de EP es donde más investigaciones se han realizado, con 11 trabajos en total. Le sigue el Grado de EI con 6 estudios y el MAES con 4. Debe tenerse en cuenta que en algunos de los estudios han analizado de forma conjunta varios grados o posgrados. Atendiendo a las áreas de estudio de los 16 trabajos, destacan notablemente aquellos relacionadas con las Ciencias Sociales (CCSS) y de la Salud (CCS), encontrándose 6 estudios que así lo detallan (Artículos 1,2,3,9,11 y 12) aunque también se han encontrado trabajos que trabajan dicha formación desde el área de Educación Física, encontrándose 3 manuscritos (Artículos 1, 4 y 10)

Tabla 1. Cuerpo base del estudio

No. Artículo	Autores y año de publicación	País/ Universidad	Titulación académica/ Asignatura	Modo en que se trabaja O analiza la pg	Conclusiones
artículo 1	Kitta y Cardona-Moltó (2022)	Grecia (Universidades de Kapodistrian, Aristotle, Democritus, Thessaly, Patras, Aegean, Crete, Peloponnese y Ioannina)	Grados de Educación, Física, Filología Griega y Ciencias	Cuestionario SAGE (Sensitive Assessment of Training for Gender Equality)	-Las alumnas valoran más alto que los alumnos la necesidad de la formación en pg. -Las instituciones universitarias no se preocupan, ni implementan la pg, según la opinión del alumnado.
Artículo 2	Martín-Gómez y Fernández-Oliveras (2022)	España	Grado EI Asignatura: Enseñanza de las Ciencias Naturales	-Dos preguntas abiertas tras ver un segmento de la película "Hidden Figures" para analizar si el alumnado sabría cómo abordar el género en la enseñanza de las ciencias. -Trabajo sobre un tema del currículo, buscando mujeres que hayan destacado en ese ámbito. -Diseño de actividades y puesta en práctica con menores.	El alumnado trató de comprender la importancia de aplicar el género en la enseñanza de las Ciencias Naturales, pero no interiorizó cómo podrían aplicar la pg de forma transversal en actividades distintas a las propuestas en este trabajo.
Artículo 3	Rausell-Guillot y Valls-Montes (2021)	España (Universidad de Valencia)	MAES (Especialidad Ciencias Sociales) Asignatura: Complementos para la formación disciplinar	Cuestionario en el que se analiza: -Formación recibida en género -Conocimientos previos -Valoración personal -Predisposición para incorporar el género a la docencia -Posibilidades contempladas en el currículo	Un 98,5 % del alumnado quiere introducir el género en su práctica docente. Un 77,4% del alumnado que ha recibido formación sobre género se muestra capaz de diseñar una intervención educativa. Este porcentaje se reduce a un 31% cuando no han recibido formación previa.
Artículo 4	Serra et al. (2016)	España	Grado de la Actividad Física y el Deporte	Análisis de los planes de estudios del Grado de Ciencias de la AF y el Deporte de 16 universidades españolas	Solo en dos universidades el género aparece trabajado como una competencia independiente. En los demás planes de estudio, o bien no aparece, o bien aparece relacionada con el término igualdad junto con otros aspectos como igualdad, religión, discapacidad... En las asignaturas que se trabaja el género son en su mayoría optativas.
Artículo 5	Resa-Ocio (2021)	España (Universidad Complutense de Madrid)	Grado EP	-Análisis de guías docentes de todas las asignaturas del Grado en EP del curso 18-19. El instrumento utilizado analiza las guías en 3 dimensiones: lenguaje inclusivo, contenidos coeducativos, revisión de la bibliografía y otros indicadores ad hoc. -Entrevistas semiestructuradas a profesores del grado	-Solo 6 de las 72 asignaturas utiliza un lenguaje inclusivo. -Solo 3 de las 72 contienen el género entre sus objetivos y contenidos. -El profesorado considera que no es una cuestión relevante y no dedica tiempo ni esfuerzo a modificar los planes de estudio. -ANECA no revisa y asegura la inclusión de la coeducación en las guías docentes y el profesorado se ampara en esa deficiencia

Tabla 1. Continúa

No. Artículo	Autores y año de publicación	País/ Universidad	Titulación académica/ Asignatura	Modo en que se trabaja O analiza la pg	Conclusiones
Artículo 6	Banegas et al. (2020)	Argentina	Grados de EI, EP y MAES	Módulo online (curso académico completo) de Enseñanza del Inglés para el análisis de la formación en PG y educación sexual realizando cuestionario, foros y trabajos	Los resultados indican que el alumnado muestra interés por incluir el género en la enseñanza del inglés. Experimentaron por primera vez el potencial de diseñar y adaptar materiales sobre sexualidad y género para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Concibieron la inclusión de la PG, además de un derecho, como una mejora para el pensamiento crítico y la diversidad en el aula
Artículo 7	Miralles-Cardona et al. (2020)	España	Grados de EI, EP y MAES	Elaboración de la Escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG), diseñada para medir las percepciones sobre la implementación de la PG en la formación docente.	Los resultados detectaron: -Percepciones de neutralidad e indiferencia por parte de la institución -Alto grado de acuerdo ante la necesidad de incluir obligatoria y transversalmente la PG en la docencia. -Baja conciencia sobre las desigualdades de género en los procesos instructivos -El alumnado (especialmente la muestra femenina) de los grados EI y EP mostraron mayor receptividad ante la formación en género que los del MAES.
Artículo 8	Miralles-Cardona et al. (2021)	España (Universidad de Alicante)	Grado de EI y EP	Elaboración del cuestionario Sensitive Assesment for Gender Equality (SAGE), compuesto de 3 dimensiones: Formación en género, Sensibilización institucional y Conciencia de las desigualdades de género	Los principales resultados indican que el estudiantado de magisterio considera muy importante la formación en igualdad de género. Son conscientes de que la institución se muestra neutral ante esta formación en los planes de estudio. En definitiva, se revela una inminente necesidad de cambio por parte de la institución
Artículo 9	Rausell-Guillot (2020)	España (Universidad de Valencia)	MAES (Especialidad Geografía e Historia) Asignatura: Complementos para la formación disciplinar	Diseño de un cuestionario para conocer el nivel de formación en género del futuro profesorado de Historia.	Los resultados indican que un 76% del alumnado han trabajado el género al menos de forma transversal. Un 98% considera relevante trabajo el género en las Ciencias Sociales. En mayor medida las mujeres son las que consideran que estudiar el género dará una visión más ajustada a la realidad social.
Artículo 10	Lleixá et al. (2020)	España	Grado de EP Asignaturas: Didáctica de la Educación Física y Juegos y Deportes Alternativos.	En las dos asignaturas se plantea una propuesta formativa que comienza con una parte teórica para trabajar de forma directa el género. Tras ello, durante todo el curso se trabaja de forma transversal en las actividades docentes programadas.	La propuesta demuestra que el correcto enfoque coeducativo debe ir más allá de formar únicamente grupos mixtos. La reflexión crítica y el conocimiento de estrategias para abordar los posibles estereotipos es esencial en el profesorado de Educación Física.

Tabla 1. Continúa

No. Artículo	Autores y año de publicación	País/ Universidad	Titulación académica/ Asignatura	Modo en que se trabaja O analiza la pg	Conclusiones
Artículo 11	Ortega-Sánchez (2019)	España (Universidad de Burgos)	Grado de EP (Asignatura de Historia)	Diseño de un cuestionario e implementación de un programa de intervención con el fin de detectar: -Por qué y cómo enseñar Ciencias sociales desde la pg -Atajar la pg como un problema social	El alumnado concluye que es necesario implementar metodologías activas para trabajar la empatía histórica. Considera necesaria una revisión de las prácticas docentes y de los programas de formación para erradicar los estereotipos sexistas.
Artículo 12	Solís-Espallargas (2018)	España (Universidad de Granada)	Grado de EP (Asignatura de Didáctica de las Ciencias)	Se realizaron y analizaron trabajos sobre mujeres científicas relevantes a lo largo de la historia.	El alumnado demanda el reconocimiento de mujeres científicas relevantes. En relación a las mujeres trabajadas mencionan que: -El estado civil como un factor influyente en el éxito profesional -El difícil acceso a los estudios -La cultura patriarcal -Menos derechos por ser mujer
Artículo 13	Ortega-Sánchez y Pagés-Blanch (2018)	España (Universidades de Burgos, Valladolid, León, Salamanca, Isabel I de Castilla, Pontificia de Salamanca y Católica de Ávila)	Grado de EP	Análisis de las guías docentes en el área de las Ciencias Sociales, mediante una hoja de registro ad-hoc para estudiar la presencia o ausencia de la cuestión de género en las mismas.	-La formación desde el enfoque de género no resulta una responsabilidad directa para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. -El contenido de género y educación en igualdad aparece principalmente en los apartados de competencias y objetivos de las guías docentes.
Artículo 14	Vizcarra-Morales et al. (2015)	España (Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz)	Grados de EI y EP	Trabajo previo a la creación de nuevas titulaciones. Acciones: -Elaboración y aplicación de cuestionarios y grupos de discusión para profesorado y alumnado con el fin de analizar si existía formación en igualdad en los planes existentes, con la finalidad de obtener ideas sobre cómo podría implementarse en las nuevas titulaciones	Se detectaron 3 necesidades: -Creación o reactivación de la comisión de coeducación -Incluir la pg en los nuevos grados de forma transversal. -Mejora de la sensibilización y formación docente desde la pg para identificar estereotipos.
Artículo 15	García-Pérez et al. (2013)	España (Universidad de Sevilla)	Grado de Pedagogía, Licenciatura en Psicopedagogía y Grado de EP	Programa de intervención con un grupo experimental y dos grupos control. Realizan un examen inicial y luego el grupo experimental recibe formación en materia de género a través de actividades, entrevistas, grupos de discusión...	Los resultados indican que tras la intervención el grupo experimental presenta mayor formación en conocimiento y meta-cognición sobre género y homofobia. No obstante, el 49% del alumnado en su totalidad, no supera una prueba sobre género y homofobia. Asimismo, un porcentaje de alumnado muestra conocimientos erróneos sobre género, lo que impide que demanden información sobre la temática porque tienen la creencia de estar ya correctamente formados.
Artículo 16	Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013)	España (Universidad de Barcelona).	Grado en Pedagogía (asignatura optativa sobre género)	Análisis de contenido de los diarios reflexivos del alumnado	Los resultados demuestran que formar en coeducación está asociado con cambios en los esquemas mentales, aportando estrategias para detectar y atajar las desigualdades por razones de género, lo cual antes no podían hacerlo por desconocimiento.

Resulta también de interés concretar qué metodologías han aplicado los estudios seleccionados, puesto que puede ser de ayuda para conocer de qué manera se está analizando el nivel de formación del profesorado en este asunto. A este respecto, se han encontrado tres tipos de metodologías en las investigaciones: elaboración o aplicación de cuestionarios (7 trabajos) (Artículos 1, 3, 7, 8, 9 y 14), análisis de los planes de estudio y/o guías docentes (3 trabajos) (Artículos 4, 5 y 13), actividades educativas realizadas con el alumnado (6 trabajos) (Artículos 2, 6, 10, 12, 15 y 16) y 1 trabajo con una metodología mixta en la que se utilizó un cuestionario y se realizaron actividades (Artículo 11). Respecto a los trabajos que utilizan cuestionarios para recabar información, se desprende que en general el alumnado solicita más formación en PG, especialmente las mujeres, porque eso les permitirá saber cómo han de abordar estas cuestiones en las aulas.

Las conclusiones de los artículos indican varias cuestiones: el profesorado en formación solicita más conocimiento sobre cuestiones de género aludiendo a que solo reciben información de forma puntual y transversal. Por otro lado, las prácticas docentes y los programas de formación han de ser revisados, pues las instituciones no están incluyendo estas cuestiones otorgándole la importancia que debería. La mayoría de los estudios son de tipo de transversal utilizando entrevistas, cuestionarios, análisis de guías docentes o foros de discusión. En lo que respecta a las intervenciones realizadas en los estudios de la muestra, han sido una minoría, pero han demostrado ayudar a mejorar y atajar las desigualdades de género.

Igualmente, atendiendo a la fecha de publicación de los artículos, se comprueba que es en los últimos años, especialmente a partir de 2020, cuando mayor atención se ha comenzado a prestar en el ámbito científico a la formación del profesorado en cuestiones de género. De este modo, los resultados relativos a la cantidad de artículos publicados atendiendo a la franja temporal son los siguientes: 2013 (2 artículos); 2015 (1 artículo); 2016 (1 artículo); 2018 (2 artículos); 2019 (1 artículo); 2020 (4 artículos); 2021 (3 artículos) y 2022 (2 artículos).

DISCUSIÓN

El objetivo de esta revisión sistemática ha sido analizar qué estudios existen en relación a la formación o propuestas realizadas para trabajar la PG en el ámbito universitario con el futuro profesorado de EI, EP y/o MAES. Según el “Global Gender Gap Report”, en sus datos a nivel mundial sobre la preocupación por la igualdad de género, de entre 156 países, España se posiciona el número 14 (World Economic Forum, 2021). Si analizamos la preocupación de género que presenta España a nivel europeo, según el informe “What Worries the World” (Ipsos, 2021), se posiciona como el país europeo más preocupado por la desigualdad de género.

También destaca la neutralidad por parte de las instituciones universitarias ante la incorporación oficial de este tipo de contenidos en los planes de estudio. Estos datos coinciden con el estudio de Hermoso-Soto y Jiménez-Cortés (2021), quienes tras un análisis para conocer si existen materias específicas de género en las titulaciones de Educación, Educación Social y Psicología de las Universidades Andaluzas, determinaron la ausencia de materias que trabajen la temática en los Grados de Educación. Sin embargo, sí hay mayor aparición de contenidos relacionados con la formación en género en asignaturas del Grado de Trabajo Social.

En relación al análisis de las metodologías conviene precisar que aquellos que han usado cuestionarios para recabar información confirmaron que el futuro profesorado solicita más formación en PG, especialmente las mujeres, puesto que eso les permitirá saber cómo han de abordar estas cuestiones en las aulas. Los datos obtenidos son congruentes con un estudio llevado a cabo en 2019 por Sanagustín y Moyano, en el que se confirmó que las mujeres muestran un mayor nivel de interés por la formación en género, mientras que los hombres tienen un índice más alto de estereotipos, mostrándose más reacios a la formación en este aspecto. Asimismo, dicho estudio determinó que el alumnado universitario de los Grados de Educación muestra menos interés en estas cuestiones que el profesorado que ya se encuentra en activo en los centros escolares.

Los trabajos de la muestra centrados en el análisis de los planes de estudio y las guías docentes destacan que no se incluyen suficientes contenidos relacionados con la PG, y que cuando aparecen suelen impartirse en asignaturas optativas o incluidos dentro de las desigualdades sociales en general. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo en la Universidad de Jaén determinó que de los créditos totales que componen el Grado de EP, solo un 15.4% hace referencia a la formación en género o coeducación. En el Grado de EI, el porcentaje es del 12.5 %, siendo cifras que corresponden a asignaturas optativas (Sanabrias-Moreno et al., 2020).

En cuanto a los estudios que utilizan actividades didácticas para trabajar el género en el aula, se centran principalmente en la utilización de fragmentos de películas, análisis del currículo educativo, búsqueda de personajes históricos femeninos, foros y grupos de discusión, diarios de reflexión o adaptaciones de materiales. Llevar a la práctica educativa en las aulas este tipo de propuestas supone que el docente esté formado correctamente y que conozca qué tipo de actividades serían las idóneas.

El profesorado no dedica esfuerzo a la modificación de los contenidos a impartir, avallándose en la ausencia de la supervisión de agencias de evaluación superiores que aseguren la inclusión de la coeducación en las guías docentes. Este hecho también está en consonancia con la creencia de gran parte del profesorado de que ya vivimos en una sociedad totalmente igualitaria y que no es necesario hacer nada más al respecto. Sin embargo, la realidad es otra y sigue resultando necesario promover acciones que ayuden a la sensibilización y análisis del sexismo en el ámbito escolar y social. Para ello, la coeducación resulta

una vía idónea para conseguir que el alumnado adquiriera la capacidad de pensamiento crítico ante los estereotipos de género (Moreno-Llaneza, 2020).

Algunos estudios proponen que en la etapa de infantil los docentes generen en el aula el rincón de “La casita”, lo que permitirá que niños y niñas desarrollen actividades propias del ámbito doméstico, eliminando así sexismos y estereotipos de género (Mesa-Alvarado y Álvarez-Barbero, 2007). Otra opción sería el uso de cuentos tradicionales para reelaborarlos orientarlos a una realidad (2009) social más equitativa. Además, la elección de la editorial debe ser algo examinado concienzudamente puesto que será la información que reciba de primera mano el alumnado (Cordero-Beas, 2013). Desde el área de la Educación Física puede trabajarse la coeducación en cualquier etapa educativa a través de deportes alternativos como el Baseball, Kin-Ball, Ultimate-Frisbee, Tchouckball o Corf-Ball, entre otros. A través de estos deportes se trabajan las interacciones sociales y el trabajo cooperativo, sin que sea importante el género, la raza o la habilidad motriz (Torras-Corchero, 2021).

Atendiendo a las áreas de estudio de los 16 trabajos seleccionados se determinó que destacan aquellos relacionados con las CCSS y las CCS, encontrándose 6 estudios. Este interés por la PG desde el campo de las ciencias puede deberse a la escasa presencia que las mujeres han tenido a lo largo de la historia, por ejemplo, en los materiales escolares. Así lo corrobora un estudio que señala que 7 de cada 10 de los personajes reconocidos en los libros escolares por sus aportaciones a la historia son hombres. Dicha selección del contenido destinado al alumnado a lo largo de los años ha parecido influir de forma directa en la creación de estereotipos sociales y en el establecimiento de identidades personales marcadas en función del género (Bel-Martínez, 2016). Algunos de los artículos seleccionados han abordado la PG desde las CCSS y CCS, trabajando con el alumnado distintos personajes históricos femeninos con la finalidad de resaltar su valor, tal y como recomiendan Marolla-Gajardo (2019).

La Educación Física es otra de las áreas destacadas en los artículos seleccionados, lo que da a entender que en esta asignatura pueden encontrarse algunos problemas relacionados con el género. Un estudio llevado a cabo por Hortigüela-Alcalá et al. (2021), cuyo objetivo era analizar las percepciones de las chicas que han tenido malas experiencias en Educación Física, concluyó que estas mostraban frustración en la práctica de esta asignatura porque en ocasiones han sufrido la infravaloración de sus compañeros y docentes por la imposibilidad de superar ciertas pruebas deportivas. Un reciente artículo (Arenas et al., 2022) coincide con esta afirmación, indicando que los estereotipos de género en esta área suelen ser debidos a cuestiones como mostrar diferente nivel de exigencia y retroalimentación al alumnado en función del género, reflejo de conductas o actitudes estereotipadas dentro del alumnado y el profesorado, o abuso de la práctica de deporte tradicionales que puede provocar aversión por parte del colectivo femenino a esta materia. Ante estas situaciones, el planteamiento de actividades que resulten atractivas para las chicas, podría ser clave para incrementar su compromiso motriz (Luis-de Cos et al., 2019).

Finalmente, es relevante destacar un dato curioso obtenido al realizar la presente investigación: se ha detectado que, de los 16 artículos seleccionados, 10 están escritos únicamente por mujeres, 4 de ellos han sido escritos de forma mixta, siendo los autores tanto hombres como mujeres y únicamente 2 de los artículos han sido elaborados íntegramente por autores masculinos. Otro estudio llevado a cabo en 2017 (Ballarín-Domingo, 2017) analizó las obras con ISBN editadas en España entre 2010 y 2016 para examinar cuántas hablan sobre coeducación y, del mismo modo, el número de publicaciones escritas por mujeres (42) era bastante superior a las publicadas por hombres (24).

Como limitaciones de la presente investigación conviene señalar que la selección de los artículos analizados está supeditada a dos bases de datos, aunque actualmente son las más relevantes en la comunidad científica. Igualmente se omitió información que no procediese de artículos científicos lo que puede producir sesgos no deseados.

CONCLUSIONES

Se concluye que este estudio ha encontrado 16 artículos que analizan la formación en PG que el futuro profesorado recibe en sus estudios universitarios. Predominan las publicaciones en España, encontrándose 14 artículos frente a 2 publicados en el extranjero.

Los datos obtenidos a través de esta revisión sistemática muestran que el futuro profesorado en formación se preocupa por la necesidad de incorporar la PG en su formación universitaria, puesto que les ayudará a saber abordar esta cuestión en su futura función educativa en las aulas.

Sin embargo, las instituciones universitarias siguen sin incorporar de forma oficial esta problemática dentro de los planes de estudio, encontrándose únicamente de forma transversal en algunas asignaturas optativas o dentro de bloques que trabajan de forma genérica las desigualdades sociales. Asimismo, los resultados afirman que la demanda de formación en esta materia es cada vez mayor, siendo las mujeres las que mayor interés presentan por cuestiones relativas al género. No obstante, ha de tenerse presente, como conclusión general, que la mayor parte de los estudios analizados que han trabajado la PG con el alumnado lo han hecho a través de grupos de discusión, foros, diarios reflexivos o cuestionarios, lo que denota que no se está incorporando la cuestión que nos ocupa dentro de los contenidos principales de los planes de estudios, sino que lo han extrapolado a actividades exclusivamente destinadas a abordar el género, demostrando así la insuficiente dedicación educativa a la consecución de la formación en coeducación.

Mejorar la formación del futuro profesorado durante su etapa formativa en la universidad será de ayuda para la consecución de los ODS planteados para el año 2030 por la ONU, buscando garantizar una educación de calidad y la igualdad de oportunidades entre géneros.

REFERENCIAS

- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión sistemática en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Arenas, D., Vidal-Conti, J. y Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de Educación Física: una revisión narrativa. *Retos*, 43,342-351 <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Arias-Rodríguez, A., Fernández-Sánchez, A. y Lorenzo-Castiñeras, J. J. (2021). Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de educación. En A. Rebollo-Catalán y A. Arias-Rodríguez (Eds.), *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (19-54). Dykinson
- Ballarín-Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1),7-31. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Banegas, D. L., Jacovkis, L. G. y Romiti, A. (2020). A Gender Perspective in Initial English Language Teacher Education: An Argentinian Experience. *Sexuality & Culture*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09604-8>
- Bel-Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, 219-233. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201622219233>
- Calles, C. (2020). ODS y Educación Superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(2), 166-200. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.288>
- Cordero-Beas, L. M. (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 201-221. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i8.887>
- Donoso-Vázquez, T., Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1),71-88.
- García-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez-Vidales, E. y Sabuco i Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287.
- García-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez-Vidales, E. y Sabuco-Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287.
- González-Pérez, T. (2018). Políticas educativas Igualitarias en España. La igualdad de género en los Estudios de Magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Hermoso-Soto, A. E. y Jiménez-Cortés, R. (2021). Materias específicas de género en titulaciones de Educación, Psicología y Trabajos Social de Andalucía. En A. Rebollo-Catalán y A. Arias-Rodríguez (Eds.), *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (145-167). Dykinson

- Hortigiuela-Alcalá, D., Barba-Martín, R.A., González-Calvo, G. y Hernando-Garijo, A. (2021). I hate Physical Education: an analysis of girls experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648-662. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- Instituto de la Mujer (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Ministerio de la Igualdad. Instituto de la Mujer.
- Ipsos (2021). *What Worries the World*. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2021-10/WWW_ESPA%C3%91A_OCT%2721.pdf
- Kitta, I. y Cardona-Moltó, C. (2022). Students' perceptions of gender mainstreaming implementation in university teaching in Greece. *Journal of Gender Studies*, 31(4), 457-477. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.2023006>
- López-Postigo, L., Burgueño, R., González-Fernández, F. T. y Morente-Oria, H. (2021). El Edublog en Educación Física como herramienta para la coeducación, el compromiso y la intención de ser físicamente activo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 1-8. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3819>
- Luis de Cos, G., Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I. y Arruza-Gabilondo, J. A. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en las clases de Educación Física. *Retos*, 36, 231-238. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.64243>
- Lleixà, T., Soler, S. y Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Marolla-Gajardo, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- Martínez-Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Martín-Gámez, C. y Fernández-Oliveras, A. (2022). Encouraging a Gender Perspective in Science Education: A Learning Experience for Pre-Service Early Childhood Education Teachers. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.30722/IJISME.30.01.001>
- Mesa-Alvarado, S. y Álvarez-Barbero, E. (2007). La coeducación en educación infantil. "Vamos a jugar a la casita". *Revista Digital Práctica Docente*, 8, 118-124.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Miralles-Cardona, C., Chiner, E. y Cardona-Moltó, C. (2021). Measurement Invariance of the Sensitive Assessment for Gender Equality (SAGE) Index Across Degree: Findings from two Teacher Education Programmes in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 157-174. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.611>
- Monforte, J. y Úbeda-Colomer, J. (2019). "Como una chica": un estudio provocativo sobre estereotipos de género en Educación Física. *Retos*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Muguerza, M. y Chalmeta, R. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: análisis del Centro de Secundaria Iturrama. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-54. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.766>
- ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>

- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into the Initial Training of Primary Education Teachers. *Education Sciences*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci9020114>
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès-Blanch, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos educativos*, 21, 53-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffman, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chour, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. y McGuinness, L. A. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recresp.2021.06.016>
- Rausell-Guillot, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei: Revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 185-203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>
- Rausell-Guillot, H. y Valls-Montes, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 109-126. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Real Academia Española (RAE, 2022). Coeducación. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 10 de junio de 2022, en <https://dpej.rae.es/lema/coeducaci%C3%B3n>
- Resa-Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa-Ocio, A. y Rabazas-Romero, T. (2021). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 281-298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C. y Rodríguez, J. (2021). Importancia y desafíos de la educación inicial docente: El rol de las universidades regionales. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 465-472.
- Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J. y Lara-Sánchez, A. (2020). La coeducación en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. En I. Aznar-Díaz., M. P. Cáceres-Reche., J. M. Romero-Rodríguez., y J. A. Marín-Marín (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa. Tendencias y Retos* (377-393). Dykinson.
- Sanagustín, L. y Moyano, N. (2019). Evaluación de la formación docente y actitudes hacia la pedagogía feminista en Aragón. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 26, 24-27.
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M.T., Garay, B. y Flintoff, A. (2016). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 23(4), 324-338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Solís-Espallargas, C. (2018). Inclusión del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias mediante el estudio de biografías de mujeres científicas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 1-14. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3602
- Torras-Corcheró, C. (2021). Propuesta didáctica sobre la coeducación del feminismo en la Educación Física. *Logía, Educación Física y Deporte*, 2(Supl. 1), 24-31.

- Valdivia-Moral, P., Sánchez-Pato, A., Alonso-Roque, J. I. y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2011). Experiencias coeducativas del profesorado de educación física y relación con los contenidos de la materia. *Education in the Knowledge Society*, 12(2), 300-320. <https://doi.org/10.14201/eks.8283>
- Verdugo-Castro, S., Sánchez-Gómez, M. C., García-Holgado, A. y García-Peñalvo, F. J. (2019). Revisión y estudio cualitativo sobre la brecha de género en el ámbito educativo STEM por la influencia de los estereotipos de género. *Revista de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 381-386.
- Vizcarra-Morales, M. T., Nuño-Angos, T., Lasarte-Leonet, G., Aristizabal-Llorente, P. y Álvarez-Uría, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *Revista de docencia Universitaria*, 13(1), 297-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6448>
- World Economic Forum (2021). Global Gender Gap Report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf

ARTÍCULO

El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado

Access to university education in Spain and Argentina between policies and institutions. A comparative case study

DAVID REVESADO CARBALLARES,* JESICA MONTENEGRO,**
EVA GARCÍA REDONDO***

*Universidad Pontificia de Salamanca y Universidad de Salamanca, España

**Universidad Nacional de La Plata, Argentina

***Universidad de Salamanca, España

Recibido el 9 de septiembre de 2022; Aprobado el 1 de septiembre del 2023

RESUMEN

En las últimas décadas, el acceso hacia las instituciones de Educación Superior ha sido objeto de importantes investigaciones. Con el presente estudio, que analiza el proceso de transición universitaria, comparando los casos de España y Argentina, se pretende contribuir, desde el presente y hacia el futuro, al desarrollo sociopolítico y a la construcción organizacional de estrategias políticas de acceso a la Universidad. El estudio de caso, como herramienta metodológica de primer orden, ofrece una aproximación empírico-interpretativa al ámbito comparado internacional. Los resultados manifiestan diferencias significativas en las pruebas, requisitos y modelos de acceso entre los países analizados.

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

PALABRAS CLAVE: Educación Superior; Acceso a la universidad; España; Argentina; Estudio de caso

ABSTRACT In recent decades, access to Higher Education institutions has been the subject of important research. With the present study, which analyzes the process of university transition, comparing the cases of Spain and Argentina, it is intended to contribute, from the present and into the future, to the sociopolitical development and the organizational construction of political strategies for access to the University. The case study, as a methodological tool of the first order, offers an empirical-interpretative approach to the international comparative field. The results show significant differences in the tests, requirements and access models between the countries analyzed.

KEYWORDS: University studies; Access to education; Spain; Argentine; Case study

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se analizan y comparan las políticas de acceso y admisión a la universidad en España y Argentina. A partir de dicho análisis, se reconocen diferencias en cuanto a los modelos adoptados por ambos sistemas educativos. Para ello, se consideran las siguientes dimensiones analíticas, que permitirán poner en relación ambos casos, lo que posibilitará trabajar sobre las diferencias, sin perder de vista las configuraciones particulares de cada uno de ellos: pruebas de ingreso, requisitos de acceso y admisión, modelos de acceso y tipo de regulación.

La elección de los casos obedece al interés por comparar modelos de acceso a los estudios de Grado universitario en la actualidad, en contextos geográficos disímiles y en sistemas universitarios que también guardan diferencias.

La educación universitaria en España ha experimentado grandes cambios a nivel legislativo. De este modo, en junio de 2022, el Consejo de Ministros del gobierno español aprobó la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que sustituirá, tras más de dos décadas, a la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU).

Desde el punto de vista organizativo, la Educación Superior está constituida a través de un sistema binario, conformado tanto por estudios universitarios, que son aquellos sobre los que se va a focalizar el presente trabajo, como por no universitarios (CINE 5); estos últimos están configurados por los Programas de Formación Profesional de Grado Superior y de Educación Especializada (Enseñanzas Artísticas Superiores, Estudios Profesionales Superiores de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas Superiores);

mientras que los universitarios, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el año 2010, están estructurados en torno a tres niveles: Grado (CINE 6), Máster (CINE 7) y Doctorado (CINE 8).

En este sentido, hemos de reconocer que las instituciones universitarias gozan de un amplio grado de autonomía, en buena lógica, gracias al modelo descentralizado, cuyo origen se encuentra en la Constitución Española de 1978. Pueden ser tanto públicas como privadas y presenciales o no presenciales (estas últimas han experimentado un gran auge a lo largo de los últimos años, situándose en un 15,4% que, en términos absolutos, supone 245.421 alumnos matriculados). Tal y como se deriva de los datos disponibles, existe una mayor presencia de instituciones públicas: de las 83 universidades españolas, 50 son públicas, mientras que solamente 33 son privadas, que suponen un 84,6% de los estudiantes en Grado (1.093.991). Sin embargo, se ha de tener en cuenta que este predominio del sector público no implica una gratuidad respecto a los estudios de Educación Superior, ya que los alumnos deben pagar unas tasas (que en el caso de las instituciones públicas vienen determinadas por la propia Administración) para poder matricularse en las distintas titulaciones universitarias. No obstante, España cuenta con un amplio sistema de becas y ayudas al estudio, destinadas a cubrir las necesidades de los alumnos más desfavorecidos. Las últimas informaciones disponibles, indican que más de 830 millones de euros se destinan a ayudas para estudiantes universitarios, de las que se han beneficiado casi 300.000 alumnos (Ministerio de Universidades, 2020).

Por su parte, el caso argentino resulta de interés dado que el acceso a los estudios del nivel superior es gratuito y sin mayor restricción que el de disponer del título de Educación Secundaria para el ingreso a las titulaciones de Grado. Estos rasgos contrastan, notablemente, con otros sistemas de Educación Superior del contexto internacional. Volviendo al caso de Argentina, conviene reseñar que se trata de un sistema binario, que distingue, a su vez, dos subsistemas: el Sistema Universitario Nacional y el Sistema de Educación Superior No Universitario, volcado este último, en la formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística. Por su parte, el mencionado Sistema Universitario domina el escenario con el 71,6% de la matrícula (SPU, 2021), motivo por el cual, en este trabajo, se analizan, exclusivamente, las políticas de acceso a los estudios universitarios. Este Sistema destaca por su tendencia a configurarse como una red donde predomina el peso de establecimientos públicos. Su seña de identidad ha sido, históricamente, el carácter gratuito (hasta el nivel de Grado) y laico que lo envuelve. No obstante, hay que reseñar que este está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada y que, en la actualidad, se configura como un sistema equilibrado en lo que refiere a la cantidad de instituciones de gestión pública y privada que alcanza a 133 instituciones en todo el país, con una composición de organizaciones cada vez más diversificada y heterogénea: 112 son Universidades, 21 se reconocen como Institutos Universitarios, 67 son estatales, 65 privadas y 1 de corte internacional (SPU, 2021). En cuanto a la oferta privada, hasta

mediados del siglo xx, era inexistente. La expansión de este sector, impulsada por las reformas neoliberales, no logró revertir el carácter todavía predominante de las universidades públicas, especialmente cuando observamos la concentración de la matrícula. Del total de estudiantes matriculados en Educación Superior en Argentina, 2.318.255 estudian en el sistema universitario, de los que el 80,8 % (1.872.591) lo hacen en universidades e institutos universitarios estatales y 19,2 % (445.664) en privados (SPU, 2021). Tal como dábamos cuenta, estos datos nos remiten al carácter predominantemente público y gratuito de la educación universitaria en este país.

Estos rasgos de los sistemas universitarios analizados permiten reconocer que los casos elegidos presentan una tendencia a la prevalencia de universidades públicas, aunque cuentan con una gran diferencia en cuanto al modelo público de universidad: gratuito/arancelado. Dado el universo particular de cada caso, se advierte que las políticas de acceso difieren notablemente, por lo que la comparación se basará, específicamente, en las diferencias sobre las similitudes, aunque podrán reconocerse algunos rasgos comunes, así como sus causas y consecuencias.

DESARROLLO METODOLÓGICO

En el imaginario colectivo de los comparatistas se refieren, de manera destacada, los planteamientos metodológicos clásicos de Bereday, (1968) así como, más recientemente y en el contexto español, del profesor García Garrido (1986). Sin embargo, la complejidad social derivada del establecimiento del pensamiento postmoderno, la globalización, los procesos migratorios y, esencialmente, los cambios en las formas de comprender los objetos de análisis (ya no solo referidos a la básica comparación de sistemas educativos y procesos) obligan al investigador a ahondar en nuevas estrategias pesquisadoras que se adecúen, de manera más concreta, a lo pretendido. Esta idea es la que comparten Luzón y Torres (2013), al afirmar que “los estudios comparados han puesto de manifiesto tendencias globalizadoras en el ámbito educativo como consecuencia de los procesos de migración, de difusión y de contacto cultural entre diferentes contextos económicos, geográficos o culturales” (p. 55).

Dado que la finalidad de nuestro trabajo es “describir, comprender, explicar y transformar la realidad” (Latorre, Rincon y Arnal, 2005, p. 22) de dos contextos, el argentino y el español, atendiendo al análisis del objeto de estudio, los sistemas de acceso a la enseñanza superior universitaria, hemos reconocido que el estudio de caso comparado (Comparative Case Study) es el más adecuado para el fin que nos ocupa acercando una realidad comparada que cumple los criterios de exhaustividad, pertinencia y actualidad (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016). A través de un proceso de triangulación, entendido como

a research strategy by which researchers attempt to accumulate as many perspectives on their cases under study as they can handle in all fairness, being not afraid of perspectives which 'make the familiar strange', in order to implement a process of meaning construction that allows for dealing with convergencies, inconsistencies and contradictories" (Herrlitz y Sturm, 1991, p. 10)

Partiendo de que la triangulación generada a través del estudio del caso comparado es una excelente herramienta analítica en la investigación educativa empírico-interpretativa internacional-comparada (Kroon y Sturm, 2000), conseguimos atender las dimensiones macro, meso y micro del fenómeno a estudiar. En este sentido, asumimos como "fenómenos" las políticas de acceso a la enseñanza superior universitaria en los mencionados contextos nacionales que, según nos recuerda Bartlett y Vavrus (2017a), puede presentar dos lógicas de comparación, "first, the more common compare and contrast logic; and second, a "tracing across" sites or scales. We consider the comparative case study approach to be a heuristic" (p.6), y que responden al reconocimiento de diversos enfoques según el contexto, el lugar, el espacio, la cultura o la propia comparación, sin ir más lejos (Bartlett y Vavrus, 2017b).

Se entiende que el hecho de contrastar lugares implica, explícita o implícitamente, que están relacionados. Históricamente y culturalmente, España y Argentina se han encontrado y se encuentran objetivamente próximos, hecho que, sin duda, determina el decantarnos por el estudio del caso comparado para estos dos territorios, en tanto que analiza, a través de la etnografía multisitio, los vínculos que, tal y como concreta Carney (2009), cobran forma de visiones, valores, prácticas, ideologías, formas de acción que se establecen entre los lugares, los espacios y los tiempos, sin olvidar a los actores (Marcus, 1995). En esta misma línea, concordamos de manera profunda con que

(...) Comparative case studies need to consider two different logics of comparison. The first may well identify specific units of analysis and compare and contrast them. The second, processual logic seeks to trace across individuals, groups, sites, and time periods (Bartlett y Vavrus, 2017a, p. 8).

Sin embargo, más allá de esa proximidad que ambos países manifiestan en el plano cultural, lo cierto es que también presentan diferencias significativas en lo que al ámbito académico se refiere. Tal y como se puede apreciar a lo largo de la investigación, el sistema educativo español y argentino presentan grandes diferencias entre sí, que se van a ver reflejadas en el proceso de transición aquí analizado, y que responden a cuestiones tanto de carácter sociohistórico como de índole político. Y es que, uno de los grandes errores que se han cometido a lo largo de la historia, es el de equiparar los términos comparación y semejanza. Bajo esta premisa, solamente sería comparable aquello que guarda similitud,

cuando, en realidad, aquello que es diferente también es susceptible de ser comparado, ya que, en muchas ocasiones, la riqueza de la comparación se encuentra en la diversidad (Farrel, 1990; Vega, 2011). En ello detendremos nuestra atención.

RESULTADOS

En los países analizados, a lo largo de las últimas décadas, se ha producido un notable incremento en la demanda de educación universitaria, tratándose de una tendencia en alza, estructural y global.

En España, la evolución del número de estudiantes presentó un gran crecimiento hasta finales del pasado siglo, gracias, entre otras cosas, al aumento de la obligatoriedad escolar hasta los 14 años, en un primer lugar, tras la promulgación de la Ley General de Educación (1970), y hasta los 16 años, dos décadas después, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990). Sin embargo, el nuevo milenio trajo consigo un importante receso como consecuencia de la caída demográfica que, junto al momento de bonanza económica del país, hacían de los estudios universitarios una opción remota para los jóvenes españoles (Revesado, 2022). Si bien, con la crisis económica del año 2008, la tendencia se invirtió de nuevo, desarrollándose un importante crecimiento en la matrícula universitaria (Sacristán, 2018). En la actualidad, el 47% de jóvenes españoles de entre 25 y 34 años, posee una titulación de Educación Terciaria, unos datos que se encuentran ligeramente por encima de los parámetros que presentan los países de la OCDE y de la Unión Europea (OECD, 2021). Este hecho, no hace más que reafirmar la gran expansión que han experimentado los estudios de Educación Superior en este país.

Una tendencia similar afectó al sistema argentino, que manifestó un gran crecimiento en las últimas décadas, logrando alcanzar las tasas más altas de escolarización en América Latina. Atendiendo a los datos de OCDE (2021), el 40 % de jóvenes argentinos de entre 25 y 34 años cuenta con formación educativa de nivel terciario, unos datos que se encuentran ligeramente por debajo de la media de OCDE, aunque supera los parámetros del resto de países latinoamericanos.

De este modo, es posible reconocer que la tradición de apertura del ingreso, propio del sistema universitario argentino, encuentra sus antecedentes en el reclamo que introdujeron los reformistas de 1918¹, que posibilitaron mayores oportunidades de acceso a las

¹ Nos referimos a la denominada Reforma Universitaria que nació como un movimiento desencadenado por los estudiantes en Córdoba en 1918 y que se extendió a toda América Latina. Este movimiento tuvo como bandera la democratización universitaria, vinculada a la renovación de los claustros manejados por viejas camarillas oligárquicas que controlaban la vida de la tradicional institución, el principio de autogobierno, la representación de los graduados y estudiantes en el gobierno universitario, la modernización de la enseñanza, acompañados de un compromiso con la cuestión social. Cabe destacar que el movimiento de la reforma introdujo el ideal típicamente latinoamericano de cogobierno de la universidad, rasgo que dio especificidad al modelo de universidad en la Argentina.

instituciones de Educación Superior, al cuestionar el carácter selectivo que presentaban las universidades, propio de los sectores socialmente privilegiados, en tanto que principal instrumento de formación de las nuevas élites políticas (Brunner, 1990). Y es que, esta institución estaba poblada, mayoritariamente, por jóvenes pertenecientes a los grupos sociales privilegiados, en donde las clases medias apenas suponían una reducida representación de este colectivo. Sin embargo, la incidencia de este segmento social crecería, ostensiblemente, gracias a la modernización económica y la inmigración.

No obstante, hemos de reconocer que la expansión del sistema universitario argentino, en realidad, se registró a partir de los años 50 y 60 del siglo xx, gracias, tal y como ocurrió en España, a la ampliación de la escolarización básica y a las crecientes expectativas de ascenso y movilidad social de los sectores medios (Montenegro, 2016). Se podría confirmar, por tanto, que sería entonces cuando se produciría el paso de una universidad de élite a una universidad de masas, motivado por la gran demanda de estudios universitarios (Krotsch, 2001). El incipiente incremento de las clases medias en el contexto universitario tuvo su racionalidad en la estrategia de ascenso y legitimación social de este estrato que, a su vez, se combinó con las políticas de ingreso abierto² y de gratuidad de los estudios universitarios. Estos procesos favorecieron el acceso de nuevos sectores sociales a la Universidad y posibilitaron la configuración de la “tradicción plebeya” de las universidades nacionales (Montenegro, 2020). En este sentido, hemos de reconocer que este crecimiento se iba a registrar, fundamentalmente, con el retorno de la democracia, en 1983 (Arias, Mihal y Gorostiaga, 2015), así como con la aparición de un importante número de instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas, a partir de esta época.

El acceso a la universidad en el sistema educativo español

Como se puede suponer, analizar el proceso de transición hacia las instituciones universitarias en España no es una tarea sencilla. A lo largo de los últimos años, se han puesto en marcha numerosas reformas educativas que pretendían modificar el modelo de acceso, no obstante, sin demasiado éxito.

Para ello, tomamos, como punto de partida, la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU), coloquialmente conocida como “Selectividad”, que fue puesta en marcha, por primera vez, durante el curso académico 1974 – 1975. Esta nace en aras de evaluar el nivel cultural y competencial de los estudiantes que estén en disposición de

² La política de ingreso abierto a la universidad reconocerá continuidades y rupturas, en un período marcado por las interrupciones institucionales y por las fuertes tensiones en las relaciones entre el Estado Nacional y las universidades públicas de la Argentina durante el siglo XX.

acceder al contexto universitario, en un momento en el que el sistema educativo español estaba experimentando un gran crecimiento, en lo que a sus niveles postobligatorios se refiere. De este modo, se establecía como un filtro académico que, bien es cierto, contaba con un gran nivel de flexibilidad (Revesado, 2022), ya que, históricamente, el porcentaje de alumnos que consigue superarla es realmente elevado, superando el 90% según los últimos datos oficiales publicados por el Ministerio de Universidades (2020). Sin embargo, pese a haber experimentado numerosos cambios que han afectado tanto a su denominación como a su estructura, esta prueba sigue manteniendo la misma esencia con la que nació años atrás (Revesado, 2018). En este sentido, pese a que desde diferentes sectores se le ha atribuido diversas funciones, como certificar y homologar los conocimientos adquiridos por los alumnos durante la Educación Secundaria Postobligatoria o ubicarlos adecuadamente en unos determinados estudios. (Lorenzo, Argos, Hernández y Vera, 2014), lo cierto es que, desde el punto de vista académico, su superación sigue manteniéndose como un requisito indispensable para el acceso a la Universidad.

La última gran reforma que experimentó (Real Decreto 412/2014 de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado) trajo consigo una transformación de su estructura, que pasaría a estar definida en dos partes: una general, que deben superar todos los alumnos, y una específica, de carácter voluntario, que les permitiría mejorar sus calificaciones (Faura-Martínez, Lafuente-Lechuga y Cifuentes-Faura, 2022). La fase general está compuesta por cuatro exámenes, tres de ellos correspondientes a las materias comunes del segundo curso de bachillerato (Lengua Castellana y Literatura, Historia de España o Historia de la Filosofía, y Lengua Extranjera), y un cuarto sobre una de las materias de la modalidad cursada en este último curso académico. Mientras que, en la fase específica, el alumno puede examinarse hasta de un máximo de cuatro materias de la modalidad cursada (a excepción de la materia elegida para la fase general), de las cuales tan sólo se tendrán en consideración las dos mejores calificaciones. Estos exámenes pueden ser ponderados hasta un máximo de 0,2. La calificación de la fase general se obtendrá a partir de la media aritmética de las calificaciones de todos los ejercicios realizados, siendo necesario obtener una calificación final igual o superior a 4 puntos para superar esta prueba. Mientras que, en la fase específica, las materias también serán calificadas de 0 a 10 puntos, si bien, será necesario que el alumno alcance una calificación igual o superior a 5 puntos (de no ser así, las materias no serían ponderadas sobre la nota final de acceso).

A esta prueba solamente se puede acceder previa obtención de un título de Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato o Técnico Superior en Formación Profesional), cuyas calificaciones serán determinantes en este proceso de transición. De este modo, la nota final para acceder a la universidad quedará fijada a partir de la siguiente fórmula:

$$0,6*NMS + 0,4*CFG + a*M1 + b*M2.$$

La nota media de los estudios de Educación Secundaria Superior (NMS), supondrá un 60% de la nota final de acceso, mientras que la calificación de la fase general (CFG), alcanzará un 40%. A esta nota, habrá que sumarle la ponderación correspondiente (a b) de las dos mejores calificaciones de las pruebas de la fase específica (M1 y M2), siempre y cuando los alumnos se hayan matriculado en ella y hayan obtenido una calificación mínima de 5 puntos. Por tanto, la calificación final se pondera sobre un total de 14 puntos, que sería la puntuación máxima a la que se puede optar.

Sin embargo, esta no es la única vía de acceso a los estudios universitarios en España, ya que existen algunas excepciones que se deben tener en consideración. En primer lugar, existen determinadas titulaciones que fijan requisitos adicionales de admisión, que se encargan de complementar este proceso de transición. Se trata de una medida un tanto inusual, ya que solamente algunos desarrollos institucionales muy concretos han apostado por incorporar estos mecanismos, si bien, han de ser tenidos en consideración. Además, también se debe tener presente que este procedimiento es el más común, pero no el único que cuenta con validez administrativa. Esto es algo característico del sistema educativo español, pero un tanto inusual en el contexto europeo (European Commission, 2015). Así, existen otras pruebas de acceso, que no son tan comunes, pero que están regladas, como son las pruebas de acceso para mayores de 25 años, las pruebas de acceso para mayores de 45 años o las pruebas para mayores de 40 años que puedan acreditar una experiencia profesional en relación a un ámbito de estudio. Por tanto, se trata de un modelo de transición sumamente complejo, que dispone de varias alternativas de acceso que, si bien no cuentan con una fuerte demanda, gozan de validez administrativa.

El acceso a la universidad en el sistema educativo argentino

Analizar el acceso en la Universidad en Argentina, hoy día, supone reconocer la consolidación de uno de los rasgos que le dio un valor distintivo (Carli, 2012): el ingreso abierto a los estudios de Grado, ligado al principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, el establecimiento de esta política no experimentó un derrotero lineal en la medida en que se sucedieron períodos de expansión y de contracción de oportunidades. Es decir, su configuración tuvo momentos fundacionales, continuidades y rupturas (Montenegro, 2020).

La política nacional de acceso a la Universidad tuvo modificaciones en el año 2015, de la mano de la Ley 27.204, que modificó algunos artículos de la Ley de Educación Superior (LES), promulgada en 1995 y que aún tiene vigencia. Para comprender el cambio que introdujo la nueva normativa nacional, es preciso señalar que la mencionada ley de 1995 le había dado un nuevo matiz a la política de ingreso libre que se había instaurado con el retorno a la era democrática. La LES habilitó sistemas de ingreso restrictivos, coexistiendo diferentes modelos de ingreso en las universidades nacionales y en las propias

instituciones, gracias a la amplia autonomía de la que disponían que, en algunos casos, llegaban hasta las propias facultades. Así, el acceso a la Universidad estaba regulado por las propias instituciones de Educación Superior, que habilitaron una amplia heterogeneidad de estrategias y políticas institucionales (nivel interinstitucional), que incluso se encontraban diferenciadas por unidades académicas y/o titulaciones (nivel intrainstitucional). Diversas investigaciones ligadas al ámbito de la Educación Superior caracterizaron, específicamente, los sistemas de ingreso durante la vigencia de la LES. En términos generales, estas mostraron la coexistencia de modelos de ingreso en las universidades públicas de Argentina, que abarcaban tanto modalidades eliminatorias como irrestrictas (Chiroleu, 1998; Montenegro, 2016; Ramallo y Sigal, 2010).

La nueva Ley de 2015 fijó, taxativamente, a la Educación Superior como “bien público y un derecho humano” (Ley N° 27.204, 2015, art. 1), algo que no estaba recogido previamente en la ley de 1995. También el Estado debía “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, permanencia, graduación y egreso” (Art.2), y que los recursos asignados para las universidades públicas “no pueden ser disminuidos ni reemplazados” (Art. 58). Además, se incorporó un artículo, que indica que “los estudios de grado en las instituciones superiores de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos” (Art. 2 bis).

Con relación al acceso a las instituciones universitarias, se eliminó el artículo que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” (con más de 50.000 estudiantes) a establecer el régimen de ingreso. Ahora, ese artículo expresa que “cada institución universitaria nacional dictará normas sobre regularidad en los estudios que establezcan las condiciones académicas exigibles” (Art.50). Pero, además, el artículo 7° indicó que

Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador (Ley 27.204, 2015, art. 7).

Por tanto, el ingreso a la universidad tiene como exigencia el título del nivel secundario, con posibilidad de excepción por el art. 7 que posibilita que mayores de veinticinco años que no reúnen esa condición, ingresen a través de evaluaciones que acrediten aptitudes y conocimientos suficientes para cursar los estudios de Grado.

La nueva Ley establece, también, que las instituciones universitarias deberán desarrollar mecanismos para asegurar la igualdad de oportunidades para el cursado de las carreras, mediante estrategias de nivelación de conocimientos y la orientación para la elección de la formación superior, pero en ningún caso, podrán impedir el acceso a estos estudios si no, por el contrario, efectivizarlo con mayor precisión. De este modo, las instituciones universitarias son las responsables de formularlos dispositivos de ingreso -los cuales son múltiples y diversos-, que requieren del estudiante el cumplimiento de diferentes instancias administrativas y académicas.

En los últimos años, se han diseñado nuevas iniciativas institucionales centradas en lo pedagógico-curricular, brindando acciones de orientación estudiantil, tutorías y talleres sobre técnicas y metodologías de estudio. Estos dispositivos se extienden, como mínimo, durante todo el primer año y, en contados casos, cubren toda la trayectoria formativa de los estudiantes. Estas estrategias institucionales suelen estar más presentes en las Universidades medianas y pequeñas -y, en general, en las más nuevas-, donde su implementación tiene lugar de manera centralizada. En las más grandes y tradicionales, estos dispositivos también son de reciente implementación, pero en la mayoría de los casos se llevan adelante de manera descentralizada, es decir, por facultades o departamentos (Lenz, 2017). Este tipo de dispositivos son los menos frecuentes, pero los más novedosos, aunque, en algunos casos, se trata de esquemas co-curriculares (Eскурра, 2011).

DISCUSIÓN

Una vez descrito individualmente el acceso a las instituciones de Educación Superior en España y Argentina, se debe efectuar un análisis comparativo entre ambos sistemas que permita vislumbrar cuáles son las principales semejanzas y diferencias que existen al respecto. Y es que, como puede parecer lógico, dos contextos tan diferentes como son los aquí analizados, presentan grandes diferencias entre sí, un hecho que repercutirá, de forma ineludible, sobre el contexto educativo, y de una forma más específica, en el proceso de transición universitaria. Cada vez son más los comparatistas que argumentan que el contexto es crucial y tiene una gran influencia sobre el desarrollo, no solo de los sistemas educativos, sino también de sus políticas (Astiz, Wiseman y Barker, 2002; Derqui 2001; Phillips y Ochs, 2003). Sin embargo, frente a estas divergencias, también se han localizado algunas similitudes, como consecuencia de las nuevas tendencias impulsadas por la globalización y el postmodernismo, que han hecho mella en nuestra sociedad y, de una forma más específica, en el contexto educativo (Carney, 2009; Steiner, 2010). La globalización ha supuesto la irrupción de un sistema mundial a nivel económico que, con el paso del tiempo, también se ha manifestado en el contexto educativo (Meyer y Ramírez, 2010).

En este sentido, una de las principales diferencias que se han localizado hace referencia al establecimiento de pruebas de acceso. Mientras que el sistema educativo español cuenta con una consolidada tradición de exámenes de ingreso, en Argentina, el acceso a la universidad es sin pruebas y no cuenta con un examen común a nivel nacional. El acceso está mediado por una regulación nacional que establece, desde 2015, un ingreso sin restricciones. Las instituciones universitarias establecen requisitos administrativos y académicos que no debieran obstaculizar el ingreso efectivo a las carreras elegidas por los estudiantes. España, en la actualidad, cuenta con una prueba de acceso a la universidad, que está vigente desde la década de los años 70 del pasado siglo. Sin embargo, se ha de reconocer que, previamente, ya existían otras pruebas similares que han precedido a la coloquialmente conocida como Selectividad, como son el Examen de Ingreso, el Examen de Estado o la Prueba de Madurez.

No obstante, la superación de esta prueba no es el único itinerario de acceso válido, ya que, el sistema educativo español cuenta con otras vías menos demandadas, como son las pruebas de para mayores de 25 años, pruebas para mayores de 45 años, acceso a través del título de Técnico Superior de Formación Profesional o mediante la Acreditación de Experiencia Profesional para mayores de 40 años. Esta es una de las principales semejanzas localizadas entre el sistema español y argentino, ya que el país latinoamericano también cuenta con otros itinerarios de acceso válidos, entre las que destacan las pruebas para mayores de 25 años que no cuenten con el título del nivel secundario. De este modo, los requisitos de acceso estarían supeditados a estos itinerarios, variando en función de la vía elegida. Si bien, a grandes rasgos, se podría afirmar que el principal requisito que establece el sistema educativo español es la superación de la prueba de acceso, mientras que en el argentino bastaría con la obtención del título de Educación Secundaria, siendo esta otra de las diferencias patentes en el proceso de transición.

Por otro lado, también existen diferencias respecto al denominado modelo de acceso. De una forma muy genérica, se puede hacer alusión a tres grandes modelos (Valle, 2001): abierto, cerrado y entreabierto. En este caso, Argentina presenta un modelo abierto, sin restricciones en el acceso de ningún tipo, más allá de los propios desempeños de los estudiantes. De este modo, la selección se realizará de manera implícita, durante el propio transcurso formativo. Por tanto, el libre acceso no equivale a un acceso igualitario, en la medida que el tránsito y la finalización del nivel secundario están atravesados fuertemente por las desigualdades sociales y escolares. Si bien la tasa bruta de escolarización superior asciende el 63, 2% y la tasa bruta universitaria alcanza el 44,4 % (SPU, 2021), guarismos que indican que este país se inscribe en el denominado modelo universal de acceso a la Educación Superior; eso convive con altas tasas de abandono, ralentización de estudios y cambio de carrera (García, 2015).

En cambio, el sistema educativo español sí establece restricciones en el acceso. En primer lugar, a través de la superación de una prueba que, pese a ser sumamente flexible

desde el punto de vista académico, lo cierto es que se presenta como un elemento selectivo. Y, adicionalmente, a través de los procesos de admisión que establecen algunos itinerarios formativos, que, pese a ser poco comunes, cuentan con validez desde el punto de vista administrativo. Entendemos el concepto de admisión como aquellas “condiciones fijadas desde la propia universidad para acceder a unos determinados estudios” (Revesado, 2018, p. 171). Estos procedimientos, que son muy variados (exámenes escritos, entrevistas orales, pruebas de aptitud, etc.), pretenden adecuar el perfil del estudiante al itinerario elegido.

Por último, también localizamos diferencias en lo que respecta al modelo de regulación que, sin lugar a dudas, guarda una gran trascendencia en el plano educativo. En Argentina, la regulación del acceso universitario se establece a nivel nacional, como marco general, si bien la forma de resolución es institucional, en cuanto son las propias universidades las que se encargan de diseñar, sin restricción alguna, los requisitos administrativos y académicos de ingreso. Por su parte, España se rige a través de un modelo descentralizado, donde las Comunidades Autónomas disponen de amplias competencias en materia de educación, que se ven reflejadas en el proceso de transición aquí analizado, siendo las administraciones regionales las encargadas de regular la prueba de acceso a la universidad, en colaboración con las propias universidades públicas radicadas en sus territorios.

CONCLUSIONES

Una vez puestas de manifiesto las principales semejanzas y diferencias en el proceso de transición universitaria en los sistemas educativos de España y Argentina, se debe ofrecer una respuesta coherente y racional, tanto el origen como las causas que estas traen consigo.

Como puede parecer lógico, dos contextos tan distintos, como son el español y el argentino, presentan grandes diferencias entre sí, en cuanto a su historia, desarrollo económico, elementos culturales y sistema político, entre otras. Todo ello va a repercutir, ineludiblemente, en el escenario educativo y, de una forma más concreta, en el proceso de transición aquí analizado. En este sentido, son cada vez más los comparatistas que argumentan que el contexto es crucial y tiene una gran influencia sobre el desarrollo, no solo de los sistemas educativos, sino también de sus políticas.

Para explicar el proceso de transición universitaria en España es necesario detenerse en el análisis de sus pruebas de acceso. Tal y como se ha podido apreciar a lo largo del trabajo, España cuenta con una consolidada tradición de pruebas para el acceso a la universidad, estableciéndose estas como un rasgo distintivo de su sistema educativo. En este sentido, varios son los motivos que pueden argumentar la puesta en marcha de estas pruebas como requisito básico, siendo el conservadurismo y arraigo pedagógico los que mejor definen el

origen de las mismas. Para tratar de argumentar esta idea, es necesario analizar el contexto en el que nace la actual prueba de acceso a la universidad, durante la década de los años setenta del pasado siglo; se trata de una época en la que el sistema educativo español experimentaría un gran crecimiento en lo que a su matrícula se refiere, especialmente en sus niveles postobligatorios. Frente a este contexto, se pone en marcha un mecanismo que permitiría establecer que los alumnos que están en disposición de acceder al contexto universitario, evidenciaran unos conocimientos mínimos a nivel cultural, y ese no es otro que la coloquialmente conocida como “selectividad”. Esta prueba, pese a su nombre, no nace con un fin estrictamente selectivo, sino que cuenta con una gran flexibilidad académica, respetando, fehacientemente, dos de los principios básicos sobre los que se sustenta el sistema educativo español: derecho a la educación e igualdad de oportunidades.

De este modo, la “selectividad”, que nace durante la época tecnocrática del franquismo y que fue legitimada posteriormente por la socialdemocracia, cuenta con un fuerte consenso social en España, estableciéndose como un filtro académico que todos los alumnos deben superar pero que, en realidad, no es tal.

Por tanto, España presenta un modelo sumamente flexible en lo que al acceso se refiere, pero un tanto riguroso en sus procesos de admisión. En cualquier caso, este está regulado, a la sazón, por la autonomía que se otorga a las propias instituciones universitarias a través de los famosos *números clausus*, disponiendo de autoridad para designar una nota mínima de acceso a cada una de las titulaciones, como mecanismo objetivo para equilibrar la oferta académica y la demanda de estudiantes en los distintos casos. De este modo, la nota de acceso a la Universidad, obtenida a partir de la calificación ponderada de la prueba de acceso a la universidad y del expediente académico en la Educación Secundaria Superior, ubica a los estudiantes, ordenándolos y clasificándolos, en los distintos itinerarios formativos. No obstante, este proceso no les da garantías de una admisión directa, sino de un orden imparcial de prelación.

En el caso argentino, se ha podido reconocer que la política de ingreso irrestricta le otorgó al sistema universitario argentino un rasgo simbólico distintivo que logró consolidarse con la Ley sancionada en 2015, aunque su configuración no ha sido lineal. Las vicisitudes de esta política símbolo se explican en la medida en que las políticas nacionales de acceso son construcciones históricamente situadas, por cuanto se insertan en las formas históricas de articulación entre sociedad, Estado y universidades, y tienen vinculación con las políticas sociales tendientes a atender las demandas de los sectores sociales movilizados. En Argentina, la política de ingreso ha sido sumamente sensible a los cambios de regímenes políticos y ha puesto de manifiesto las fuertes tensiones en las relaciones entre el Estado y las universidades públicas.

El momento fundacional de esta política se remonta al reclamo por la incorporación de otros sectores sociales a la Universidad, como el del movimiento reformista de 1918,

cuyo lucha permaneció en el tiempo y se convirtió en consigna y en símbolo. En 1953 se sancionó, por primera vez, el ingreso irrestricto a la Universidad, sin embargo, desde esa fecha, experimentó marchas y contramarchas en el marco de los vaivenes político-institucionales del país y de una Universidad atravesada por diversas intervenciones bajo regímenes políticos disímiles. En rigor, hasta el fin de la última dictadura militar (1976-1983), fueron muy pocos los ciclos lectivos iniciados sin restricciones en el acceso. Con el retorno a la democracia en 1983, se instauró la política de ingreso libre a la Universidad, como bandera ampliamente mayoritaria para las diversas fuerzas políticas. La Ley de Educación Superior, aprobada en 1995, abrió las puertas a un posible arancelamiento y al establecimiento de restricciones en el acceso. Más actualmente, en 2015, la nueva Ley traccionó sobre la base de los valores o principios de la tradición plebeya del sistema universitario argentino, bajo la premisa del derecho a la Educación Superior. Esta tuvo basamento en dos principios (gratuidad e ingreso irrestricto) con importante significado simbólico y político que remiten a postulados ampliamente compartidos por los diversos actores de la política universitaria y del mundo político. Por ello, el ingreso irrestricto logró consolidarse como parte de la tradición “plebeya” de la universidad argentina con un alto grado de relevancia para la política universitaria y de adhesión por parte de los principales partidos políticos luego del retorno de la democracia en 1983.

Se puede apreciar que la política de ingreso sancionada en este país, sin restricciones de ningún tipo, elimina la meritocracia y permite un libre acceso, sin la necesidad de ejecutar un proceso que adecúe la demanda estudiantil a la oferta académica. En este sentido, se ha de reconocer que, actualmente, Argentina cuenta con un elevado porcentaje de población que se encuentra en disposición de acceder al contexto universitario, si bien, con oportunidades diferenciales en función del estrato socioeconómico y cultural al que pertenecen, un hecho que trae consigo serios problemas en torno a la retención, el rendimiento académico y la graduación de los estudiantes. De este modo, la otra cara del proceso de expansión y crecimiento de la matrícula universitaria se expresa en los elevados índices de desgranamiento registrados, fundamentalmente, durante los primeros años del trayecto académico.

Si bien, frente a estas divergencias, también han sido localizadas algunas similitudes en las políticas de acceso aquí analizadas. Estas convergencias son fruto de las tendencias impulsadas por la globalización y el posmodernismo que han hecho mella en nuestra sociedad y, de una forma más concreta, en el contexto educativo. Y es que la globalización ha traído consigo la aparición de un sistema mundial a nivel económico que, con el paso de los años, también se ha puesto de manifiesto en el marco educativo. A ello, se debe sumar el fuerte influjo que, a lo largo de los últimos años, han experimentado distintos Organismos Internacionales como OCDE o UNESCO, en su labor de sistemas que promocionan tendencias a escala global.

REFERENCIAS

- Arias, M., Mihal, I., Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 47-69.
- Astiz, M.F, Wiseman, A. W. y Barker, D.P. (2002). Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review* 46 (1), 66–88. <https://doi.org/10.1086/324050>
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2017a). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic journal of comparative and international education (NJCIE)*, 1 (1), 5-17.
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2017b). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.
- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Editorial Herder.
- Brunner, J. (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. FCE.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M y Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada. Pistas para investigadores noveles. *RELEC*, 7 (9), 39-56.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XIX.
- Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational “Policyscapes” in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88. <https://doi.org/10.1086/593152>
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 7, 3-11.
- Derqui, J. M. G. (2001). Educational Decentralization Policies in Argentina and Brazil: Exploring the New Trends. *Journal of Education Policy*, 16 (6), 561–83. <https://doi.org/10.1080/02680930110087825>
- Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- European Commission (2015). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Ezcurra M. A. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU.
- Farrel, J. P. (1990). La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación. La relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad. EN: P. Altbach y G. Kelly (Ed.). *Nuevos enfoques en educación comparada* (pp. 229-243). Mondadori.
- Faura-Martínez, Ú., Lafuente-Lechuga, M., & Cifuentes-Faura, J. (2022). ¿Desigualdad territorial en Selectividad? Analizando la asignatura de matemáticas en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 69–87. <https://doi.org/10.6018/rie.424841>
- García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 43(1), 17-31.
- García Garrido, J.L. (1986). *Fundamentos de educación Comparada*. Dykinson.
- Herrlitz, W. y Sturm, J. (1991). *International Triangulation; A Contribution to the Development of a Procedure*. CEDE/KUN.
- Kroon, S. y Sturm, J. (2000). Comparative Case Study Research in Education. Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (4), 559-576

- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas. Cuadernos Universitarios*. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Lenz, S. (2017). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia en D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro. (comp.) *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 249-270). IEC-CONADU. CLACSO.
- Ley de Educación Superior N°24.521. Sancionada el 20 de julio de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada el 10 de agosto de 1995, Boletín Oficial N°28.204.
- Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N°27.204. Sancionada el 28 de octubre de 2015. Promulgada el 9 de noviembre de 2015. Publicada el 11 de noviembre de 2015, Boletín Oficial N°33.254.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, Núm. 307, p. 49400 – 49425.
- Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J. y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la Universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17 (1), 15-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>
- Luzón, A., y Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 53-66.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Meyer, J. W. y Ramírez, F.O. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro.
- Ministerio de Universidades. (2020). *Datos y Cifras del Sistema Universitario español. Publicación 2019-2020*. Secretaría General Técnica.
- Montenegro, J. (2016). Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015). [Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP: Ensenada].
- Montenegro, J. (2020). La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata. El caso de la Facultad de Ciencias Médicas. [Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP: Ensenada.]
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Phillips, D. y Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39 (4), 451-461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo 255. Universidad de Belgrano. 1-15.
- Rappoport, S., Thoilliez, B., & Alonso-Sainz, T. (2020). Los organismos internacionales como sistemas marcadores de tendencias en la Universidad global. *Revista Española De Educación Comparada*, (37), 26–62. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27721>
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

- Revesado, D. (2018). El proceso de Bolonia y la admisión a la universidad. La realidad del sistema universitario español en perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 169-180. <https://doi.org/10.5944/reec.32.2018.20948>
- Revesado Carballares, D. (2022). Democratización de las políticas de acceso a la universidad en el sistema educativo español. Un análisis en perspectiva histórica. *Revista TRANCES*, 14 (1), 52-70. <https://revistatrances.wixsite.com/website-1/copia-de-14-01-03>
- Sacristán, V. (2018). Acceso a la universidad y equidad. *UTE. Revista de Ciènces de l'Educació*, número monográfico, 19-44. <https://doi.org/10.17345/ute.2017.3>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2021). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021*. Departamento de Información Universitaria. Ministerio de Educación Argentina.
- Steiner, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323-342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- Valle, J. M. (2001). Desde la secundaria a la universidad: tentativa de modelos para un problema poliédrico. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 191-227.
- Vega, L. (2011b). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Octaedro.
- Vega, L. y Hernández, J.C. (2015). Spain and France: Moving from democratization towards elitism in access to higher education. EN: V. Stead (Ed.), *International Perspective on Higher Education Admission Policy. A Reader* (pp. 114-127). Peter Lang.

ARTÍCULO

La historia de la Universidad de Chile durante la Guerra Fría: Una revisión sistemática (2011-2022)

The history of Universidad de Chile during the Cold War: A systematic revision (2011-2022)

GORKA SEBASTIÁN VILLAR VÁSQUEZ*

*Universidad de Chile

Correo electrónico: gsvillar1990@gmail.com

Recibido el 23 de agosto del 2022; Aprobado el 29 de agosto del 2023

RESUMEN

Este artículo propone una revisión sistemática de las investigaciones publicadas en los últimos diez años (2011-2022) sobre la historia de la Universidad de Chile durante el período de la Guerra Fría. El objetivo es identificar las tendencias historiográficas sobre el estudio de la historia de la Universidad de Chile en la actualidad, las áreas que han hegemonizado la producción investigativa y los desafíos que plantea el estudio de la historia de las instituciones universitarias. A través de un análisis de contenido temático, se revisaron catálogos de revistas (WOS, SCOPUS, ERIHPLUS, SCIELO), repositorios de tesis universitarias chilenas, libros y capítulos de libros en editoriales con referato externo sobre el tema, a través de criterios de exclusión e inclusión determinados.

PALABRAS CLAVE: Universidad de Chile; Historia de la educación; Revisión sistemática

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

ABSTRACT The proposal of this article is a systematic revision of the research works about the history of Universidad de Chile during the Cold War period published in the last ten years (2011-2022). The objective is to identify the historiographic tendencies about the studies regarding Universidad de Chile in the current days, the areas that have the hegemony of the investigative production, and the challenges that appear when studying university institutions. Through a thematic content analysis, a revision of magazines (WOS, SCOPUS, ERIHPLUS, SCIELO), degree thesis repositories of Chilean universities, books and certain chapters of books related to this topic externally referred, through determined exclusion and inclusion criteria.

KEYWORDS: Universidad de Chile; History of Education; Systematic Revision

INTRODUCCIÓN

Este artículo propone una revisión sistemática de las investigaciones publicadas en los últimos diez años sobre la historia de la Universidad de Chile durante el período de la Guerra Fría (1945-1990). Se define revisión sistemática como “investigaciones realizadas sobre un tema determinado, en las que se reúnen, analizan y discuten informaciones ya publicadas” (Ramírez *et al*, 2009, p.21). Este tipo de análisis profundiza en líneas de trabajo emergentes que “contribuyan a profundizar dichas temáticas en el contexto latinoamericano en general y chileno en particular, así como también utilizar distintos enfoques investigativos e involucrar a otros actores en futuras investigaciones” (Concha-Toro *et al*, 2020, p. 14). El objetivo es identificar las tendencias historiográficas de la educación sobre la universidad en la actualidad, las áreas que han hegemonizado la producción investigativa y los desafíos que plantea en el estudio de la historia de las instituciones universitarias. A través del análisis de contenido temático (Díaz, 2018) se revisaron catálogos de revistas (WOS, SCOPUS, ERIHPLUS, SCIELO), repositorios de tesis universitarias chilenas, libros y capítulos de libros en editoriales con referato externo sobre el tema, a través de criterios de exclusión e inclusión determinados¹.

Durante las últimas décadas, las interpretaciones historiográficas más difundidas y citadas sobre la historia de la Universidad de Chile fueron escritas por protagonistas, testigos y militantes de partidos políticos de la época. Como ha planteado Dip (2018) trabajos de investigadores como Huneeus (1973), Garretón (1985) y Brunner (1986), dan cuenta de una corriente historiográfica representativa de quienes participaron activamente en los

¹ Aunque se profundizará sobre este tema en el apartado metodológico, adelantamos que la revisión dio como resultado 47 investigaciones sobre el tema.

procesos de reforma universitaria de los años 60 y que, posteriormente, se transformaron en tecnócratas de la educación o en arraigados académicos de las instituciones universitarias.

Planteamos que recientes publicaciones de investigaciones sobre la historia de la Universidad de Chile han contribuido a poner en entredicho esta corriente historiográfica, nuevos enfoques que han matizado las llamadas “historias institucionales” u “oficiales” que, en gran medida, legitiman los espacios académicos que ocupan dichos investigadores (Mellafe *et al*, 1992).

La universidad, entendida como el núcleo del sistema de enseñanza superior, es el centro de formación y reclutamiento de quienes desempeñan en el espacio público el papel de intelectuales y profesionales (Altamirano, 2010, p. 132). Aunque durante largo tiempo la ONU sostuvo que el acceso a la educación superior estaba vedado a gran parte de la población de América Latina (ONU, 2020), en las últimas décadas esta situación ha experimentado importantes cambios. En Chile, por ejemplo, existen actualmente 56 instituciones universitarias (Ranking Shanghai, 2021) divididas en dos grandes grupos: Universidades tradicionales (18 estatales y 12 privadas), que poseen una larga trayectoria histórica en el país y 26 universidades privadas, creadas durante y con posterioridad a la dictadura cívico-militar chilena (1973 en adelante). En efecto, durante los últimos cuarenta años post retorno a la democracia, las políticas educativas universitarias han estado enfocadas en la “libertad de enseñanza” en desmedro de la calidad. Prueba de ello fue la creación de numerosas universidades privadas con fines de lucro y estándares mínimos de exigencia académica, y la sustancial disminución del financiamiento estatal a las universidades públicas (Atria, 2013).

Dicho lo anterior, algunas universidades públicas aún mantienen un prestigio y calidad reconocido a nivel nacional y latinoamericano, como la Universidad de Chile, la más importante del país. Fundada en 1842, fue el espacio privilegiado para la formación de las élites herederas del reformismo ilustrado con vocación de poder político, especialmente durante la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX (Serrano, 2016, p. 20). Desde sus orígenes, la Universidad de Chile dependió directamente del Estado, en particular, del poder ejecutivo (Jaksić, 2021). De hecho, durante el siglo XIX y gran parte del XX, el presidente de la República designaba a sus autoridades, lo que refleja los estrechos vínculos que unían a la Universidad con el mundo político (Agüero, 1985, p. 18).

Durante el siglo XX, como consecuencia del crecimiento del Estado y de la presión del movimiento estudiantil, este espacio universitario de carácter eminentemente elitista se abrió a los sectores medios (González Le Seux, 2011). Simultáneamente con esta apertura, se constituyeron las primeras federaciones estudiantiles, entre las cuales la FECH (1906), que jugó un rol determinante en los procesos de reforma universitaria de los años 20 y 60 (Aránguiz, 2005). Más adelante, desde 1940 hasta 1973, tuvo lugar un amplio proceso de expansión universitaria, caracterizado por una lenta pero sostenida política de descentralización de la educación superior (Mellafe *et al*, 1992, Cap. 8). En todo el país se fundaron

sedes regionales de la Universidad de Chile, financiadas por el Estado y con la misión de entregarle a cada ciudadano una formación de excelencia *in situ*, sin tener que desplazarse a la capital (Subercaseaux, 2012).

Este proceso de desarrollo y descentralización universitaria cambió sustancialmente con el golpe de Estado de 1973, que marcó el inicio de un proceso de precarización, privatización y subordinación de la educación superior a la dictadura cívico-militar (Moulián, 2009). Así, durante los años 80's, las universidades estatales fueron desmembradas y despojadas de su autonomía. La dictadura se atribuyó la facultad exclusiva de nombrar rectores "delegados" con la función de perseguir y reprimir cualquier expresión de protesta, tanto de los académicos como de los estudiantes (Póo, 2016). Además, se multiplicaron las instituciones privadas de educación superior con aranceles que sólo podían pagar los sectores pudientes de la sociedad. Con la implantación del modelo económico neoliberal de los Chicago Boys, la "revolución capitalista chilena" (Gárate Chateau, 2012), impulsó un proceso de mercantilización y privatización de la educación superior considerado como uno de los más radicales en el mundo (Bellei, 2016), en desmedro del rol público y democrático que la sociedad chilena le había conferido.

En la década del 70 al 80, en el contexto del ascenso de las movilizaciones sociales y políticas opositoras en el país y del creciente repudio internacional a la dictadura, las federaciones estudiantiles lideraron grandes movilizaciones por la democratización no sólo de los espacios universitarios, sino de todo el país (Errázuriz, 2018). Asimismo, a fines de los 80's, jugaron un papel en la denuncia de las violaciones de los Derechos Humanos y la exigencia del retorno a la democracia (Thielemann, 2016).

Con el inicio de la fase de la llamada "transición a la democracia", la Universidad de Chile recuperó en los años 90's el derecho a elegir a sus rectores (Rocco, 2005), así como también amplió las posibilidades de ingreso a la universidad, condicionado a través del Crédito con Aval del Estado, un modelo financiero de endeudamiento implementado por el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2005).

Con el retorno de la democracia en 1990, comenzaron a publicarse numerosos estudios históricos de largo aliento sobre la Universidad de Chile. Entre los más destacados, podemos mencionar el libro de Sol Serrano *Universidad y Nación* (1994), que daba cuenta de los debates intelectuales en torno al rol que debía asumir la Universidad de Chile en la consolidación del Estado, un tema que distaba de ser casual. En efecto, con la elección de un civil a la presidencia - Patricio Aylwin (1990-1994) - comenzó la llegada de tecnócratas a las carteras ministeriales, algunos respetados académicos de universidades en el extranjero, otros en Chile, que hacían pensar que la función de la Universidad era aportar especialistas que habrían de tomar importantes decisiones para el Estado, no solo meros funcionarios del aparato burocrático como en el siglo xx (Silva, 2012). Otras interpretaciones apuntaban a considerar la Universidad como un espacio elitista, - idea propia de la cultura occidental cristiano-española -, al que, por lo tanto, no podía acceder cualquier

persona (Bravo Lira, 1993). Según estos resabios de la dictadura militar, la Universidad debía limitarse a reproducir la cultura europea, evitando la difusión de “corrientes ideológicas” (Herrera Cajas, 1986).

También durante los noventa se publicó una de las más importantes contribuciones a la historia de una institución universitaria: *Historia de la Universidad de Chile*, de Rolando Mellafe *et al* (1992), que describía los avances y retrocesos de sus principales rectorados a lo largo del siglo xx.

Progresivamente, demandas como la gratuidad de la educación superior y la igualdad de acceso a las universidades para enfrentar los problemas socioestructurales del país, pusieron en el orden del día el interés por conocer la historia de la universidad. A partir del año 2011, al alero de las movilizaciones del estudiantado universitario por el acceso gratuito a la educación liderado, entre otros, por Camila Vallejo - presidenta de la FECH entre 2010-2011 - y Gabriel Boric -presidente de la Federación de Estudiantes de Chile en 2012 - la Universidad se situó nuevamente en el centro de los debates políticos (Urta, 2012).

Es así como en los últimos años, en contraposición con el rol que le atribuían a la Universidad las interpretaciones hegemónicas neoliberales, se ha desarrollado en Chile una visión alternativa que le restituye a la educación superior su función democrática, esto es, generar conocimiento, en estrecha vinculación con el espacio sociopolítico. Ésta había dejado de ser un espacio donde se generaba y disputaba el conocimiento y la política - dentro o fuera del sistema democrático liberal -, para pasar a ser una institución que redujo su función exclusivamente a la de proveedor de profesionales para el sistema económico (Ruiz Schneider, 2010). Esta perspectiva instrumental-económica del modelo universitario chileno, validada a los ojos del mundo por algunos “especialistas” de la educación (Brunner, 2007) ha sido cuestionada desde una perspectiva crítica, que le atribuye a la educación superior una función social más que económica (Friz Echeverría, 2016; Rojas Mix, 2006; Santos Herceg, 2006). Esta visión ha contribuido en gran medida a la reconstrucción del tejido político a través de la formación de una generación de estudiantes que, desde el espacio universitario y los movimientos sociales, han llegado al gobierno (Durán y Muñoz Tamayo, 2020), experiencia que ha sido exitosa en Chile y que ha replanteado la necesidad de analizar los procesos históricos de las universidades y su vinculación con la sociedad latinoamericana (Markise, 2016). En particular, ante el agotamiento del modelo de educación superior reducido a la formación de capital humano avanzado (Salazar y Rifo, 2019), ha resurgido la necesidad de proceder a una revisión sistemática de las investigaciones historiográficas sobre las universidades y de las narrativas que se han construido durante los últimos años. Esto podría darnos algunas luces sobre la manera como se piensa la Universidad en Chile desde una perspectiva histórica y, como plantea Polenghi y Bandini (2016), como fuente de referencialidad y autoridad de control para la teoría de la educación. En este sentido, desde una perspectiva histórica, podemos mencionar tres factores fundamentales para estudiar la universidad en la actualidad.

En primer lugar, simultáneamente con el inicio del período de la Guerra Fría² (1945), los espacios universitarios adquirieron mayor relevancia para los gobiernos, como generador de militantes de partidos políticos y agentes estatales. En Chile, en particular, durante la década del 50 al 60, esta visión de un mundo polarizado se expresó en la presión que ejercieron determinados sectores políticos por plasmar su proyecto en la Universidad de Chile. Así, por ejemplo, el agente del gobierno norteamericano Richard Atcon propuso un proyecto de educación superior basado en lo que llamó “la modernización de las estructuras académicas”. Con este fin, impulsó la creación de centros de investigación en todas sus áreas, limitar la participación estudiantil en la toma de decisiones y crear “Colegios Universitarios” en regiones (Atcon, 1961). En la otra vereda, el Partido Comunista de Chile planteó un proyecto de Educación Superior inspirado en la experiencia cubana y soviética, que promoviera el acceso a la universidad de los obreros y de los campesinos sin la exigencia de exámenes de admisión. Además, propuso el cese de los programas de intercambio con universidades norteamericanas y propender a una mayor participación de los estudiantes y funcionarios en la toma de decisiones (Ramírez Necochea, 1964). Por último, el proyecto del entonces emergente centro político, el Partido demócratacristiano planteó que había que restringir la enseñanza del marxismo en las aulas, porque era una ideología que vulneraba los valores democráticos occidentales (Vial Larraín *et al.*, 1965). Fue así como durante los tres años de gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), los sectores de izquierda, coherentes con su concepción de que la Universidad, como parte de la superestructura aseguraba la reproducción de la ideología de la clase dominante en el conjunto de la sociedad, plantearon la necesidad de abrir el espacio universitario a otros sectores de la sociedad (Reca, 1970). El golpe de Estado cívico-militar de 1973 habría de clausurar por largo tiempo estos distintos proyectos en disputa.

En segundo lugar, durante el último tercio del siglo xx, las dictaduras latinoamericanas dismantelaron las universidades públicas utilizando para ello la política de terrorismo de Estado, es decir, exilio, desaparición, tortura y asesinato de los académicos y estudiantes de izquierda que habían participado en la actividad política (Villar, 2020, p. 15; Póo, 2016). Con el pretexto de “curar el país del cáncer marxista” y utilizando como matriz ideológica el discurso anticomunista de la Guerra Fría, las dictaduras latinoamericanas en Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, entre otros países, cancelaron el pensamiento crítico y, por lo tanto, la construcción de tejido político. En este sentido, como ha planteado Casals (2019), el anticomunismo como ideología se consolidó en un espacio de colaboración con los aparatos de seguridad de las dictaduras latinoamericanas en las

² Entendemos por Guerra Fría como un proceso histórico de polarización ideológica que enfrentó diversas formas de capitalismo con diversas formas de comunismo entre 1945 y 1990. Esto también tuvo su correlato en América Latina, con disputas ideológicas por espacios de poder nacionales y transnacionales más allá de la política tradicional, como los espacios educativos (Westad, 2005).

universidades, y se convirtió en un mecanismo de legitimación global al reclamar para sí el rol de vanguardia en la lucha contra el comunismo (Casals, 2019; McSherry, 2009).

En tercer lugar, desde hace varias décadas se publican memorias e investigaciones sobre los procesos históricos en las universidades (Grito de Córdoba 1918, procesos de reforma universitaria en 1968, entre otros), cuyos autores fueron estudiantes que posteriormente se convirtieron en prestigiosos intelectuales. Entre estos e independientemente de sus derivaciones ideológicas y trayectorias profesionales, podemos mencionar las investigaciones del sociólogo Manuel Antonio Garretón (1985), el cientista político Cristián Huneeus (1973) y el gestor de las políticas de educación superior durante la transición a la democracia en Chile, José Joaquín Brunner (1986). Según Dip (2018), estos y otros investigadores latinoamericanos, además de legitimar con sus narrativas históricas sus propias militancias, coinciden en señalar que el lugar predominante que ocupó la política en los años 60' y 70' relegó a un segundo plano los debates específicos sobre lo universitario, estudiantil e intelectual.

En síntesis, la “depuración” del espacio universitario realizada por las dictaduras latinoamericanas, el respaldo de los organismos internacionales a la hegemonía de la concepción economicista de la educación superior a nivel mundial y el monopolio ideológico de las visiones de los procesos históricos ejercido por sus protagonistas o testigos, plantean la urgencia de estudiar la “cuestión universitaria” desde una perspectiva estrictamente histórica. Por “cuestión universitaria” entendemos el debate sobre el perfil académico y de las instituciones de la educación superior y su relación con la sociedad, la cultura, la ciencia y los intelectuales en un contexto histórico determinado (Sarlo, 2001, p. 91).

De lo expuesto anteriormente, se infiere la necesidad de sistematizar los estudios históricos referidos a la Universidad de Chile durante el periodo de la Guerra Fría (1945-1990), desde la perspectiva del conflicto político y la lucha por alcanzar posiciones de poder al interior de las estructuras académicas y estudiantiles universitarias, con la finalidad de ejercer la hegemonía cultural y difundir ideas desde un espacio legitimado en tanto creador de conocimiento y desarrollo científico en la sociedad. En el contexto de polarización ideológica de la Guerra Fría, la universidad se transformó en un espacio de politización, formación de cuadros y militancias y también de debate entre académicos e intelectuales por plasmar su proyecto de sociedad en el espacio universitario.

Según se verá más adelante, en América latina se ha investigado el vínculo entre izquierdas y universidades a partir del análisis de los procesos reformistas (Bergel, 2008), la ideología anticomunista de las dictaduras (Sá Motta, 2014), la hegemonía académica de los sectores de derecha (Jung, 2019) y la participación de movimientos revolucionarios, juventudes políticas y movimientos estudiantiles en dichos procesos (Markarián, 2019). En particular, nos abocaremos a los estudios sobre la Universidad de Chile, dado que ésta fue, indiscutiblemente, la casa de estudios superiores más importante del país hasta el golpe de Estado de 1973. De este modo, el análisis de los debates académicos y estudiantiles en la educación superior en Chile, nos permitirían comprender a cabalidad los procesos que incidieron en la polarización y politización de estas casas de estudio.

METODOLOGÍA

En términos metodológicos, este trabajo revisa las investigaciones sobre la historia de la Universidad de Chile publicadas durante los últimos 10 años. Delimitamos el marco temporal de búsqueda en las investigaciones publicadas en el período posterior a las movilizaciones estudiantiles universitarias de 2011, porque éstas marcaron un hito en el proceso político que llevó a algunos representantes de los movimientos universitarios y sociales al gobierno, en marzo de 2022. Para realizar este ejercicio, hemos utilizado el análisis de contenidos temáticos (Díaz, 2018), que a través de la revisión de los trabajos de investigación acotados, busca agrupar campos de investigación, orientaciones temáticas e identificar áreas poco exploradas sobre un tema determinado. En este sentido, la revisión intenta identificar las tendencias historiográficas de la educación sobre la historia de las universidades en la actualidad, las áreas que han hegemonizado la producción investigativa y los desafíos en el estudio de la historia de las instituciones universitarias.

Nuestra búsqueda, orientada específicamente a los estudios sobre la historia de la Universidad de Chile, abre la posibilidad de ampliar la revisión de catálogos de indexación. Por este motivo se ha realizado una acabada revisión de artículos en los catálogos WOS, SCOPUS, y ERIHPLUS. Trabajamos con los operadores booleanos Universidad de Chile, University of Chile, Historia e History, con el resultado de 14 artículos en WOS y SCIELO³, 7 artículos en SCOPUS y 9 en ERIHPLUS⁴. Excluimos de la búsqueda otros estudios, como la historia de universidades latinoamericanas o europeas, dado que el objetivo del ejercicio no es dar cuenta de estudios y perspectivas comparadas con otras localizaciones geográficas, sino una sistematización de los estudios universitarios en una institución de educación superior determinada, lo que, no obstante, abre a futuro, interesantes posibilidades y desafíos de análisis del estado de las investigaciones latinoamericanas.

Revisamos, asimismo, los 5 repositorios de tesis universitarias más importantes del país: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Concepción y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (QS World University Rankings, 2022), lo que nos dio un resultado de 11 tesis. Excluimos la búsqueda de otros catálogos universitarios, entendiendo que existen importantes investigaciones históricas sobre las universidades en otros espacios académicos, pero que no dan cuenta de las particularidades de la historia de la Universidad de Chile. El criterio de búsqueda tuvo como conceptos clave: “Universidad de Chile” e “historia”.

³ La opción de búsqueda de artículos con operadores booleanos en Scielo se encuentra suspendida al momento de redacción de este artículo. Por lo tanto, agregamos como criterio de búsqueda en la base Web Of Science las investigaciones que aparecen en el catálogo de indexación SCIELO. Para corroborar información véase <https://www.webofscience.com/wos/allldb/summary/355f2591-0cb8-47eb-923f-68ddb84a2bdd-3a530fbf/relevance/2>. Consultado el 26 de mayo de 2022.

⁴ Véase https://erih.dimensions.ai/discover/publication?search_mode=content&search_text=Universidad%20de%20Chile&search_type=kws&search_field=text_search&and_facet_for=2221 Consultado el 26 de mayo de 2022.

Revisamos también los catálogos de las 9 editoriales académicas más relevantes en el área de la investigación en historia de la educación durante los últimos 10 años (Informe ISBN, 2021): Editorial Universitaria, LOM ediciones, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana de la Biblioteca Nacional, RIL ediciones, Ediciones UC, Editorial USACH, Fondo de Cultura Económica Sede Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado y Ediciones Universidad Diego Portales, con un resultado de 6 libros. Aunque en el transcurso del trabajo mencionamos excepcionalmente algún trabajo de otras editoriales, hemos decidido excluir al resto a efectos de enfocar nuestra búsqueda en editoriales que aseguran la evaluación de un Comité Editorial y de “pares ciegos” para aprobar la publicación. Esto nos dio un resultado de 47 investigaciones en total.

Dado que las investigaciones relativas a la historia de la Universidad de Chile son escasas, nos hemos enfocado en una búsqueda nacional, aunque también realizamos un barrido por los principales buscadores de artículos del mundo, para descartar posibles vacíos en la pesquisa. Otro criterio de exclusión fue el marco temporal de nuestro tema de estudio: solo analizaremos las investigaciones referidas a la Universidad de Chile cuyo marco temporal se circunscribe al llamado período de la Guerra Fría (1945-1990).

Hemos decidido revisar las investigaciones que tratan el marco temporal de la Guerra Fría por 2 razones: 1) La Guerra Fría se definió como un conflicto global que enfrentó, a nivel mundial, distintas formas de capitalismo y diversas expresiones de comunismo, entre 1945 y 1990. Estas interpretaciones han estado asociadas al concepto de Guerra Fría global (Westad, 2005; Westad, 2010) y - en el caso de América Latina - al de Guerra Fría interamericana (Harmer, 2014). Estos conceptos aluden a que la Guerra Fría fue un conflicto mucho más complejo que una simple confrontación bipolar entre las dos grandes potencias contemporáneas, puesto que en ella incidieron también actores públicos, sociales y políticos de los diversos estados nacionales de todos los continentes, que establecieron o estrecharon relaciones entre sí, toda vez que conocieron y valoraron mutuamente sus experiencias, confrontando sus visiones o coincidiendo en éstas. Por esta razón, el período transcurrido en América Latina entre los inicios de la Guerra Fría (1945) y principios de los 70's estuvo acompañado por un “hervidero de discursos” sobre cómo se debía encarar la educación superior (Dip, 2020). Esto la transformó en el centro de los debates ideológicos, no solo de los actores vinculados al ámbito de la educación, sino también en la esfera pública.

Muchos de los trabajos analizados en esta investigación no utilizan el marco conceptual y metodológico propio del estudio de la Guerra Fría, es decir, que la entienden como un conflicto ideológico, y, por lo tanto, conciben la Universidad de Chile como un espacio en constante disputa. Sin embargo, ya sean historias institucionales, memorias de estudiantes o académicos publicadas en los últimos años, dan cuenta de conflictos políticos, académicos, disciplinares, estudiantiles, institucionales, que ocurrieron durante el período de la Guerra Fría, los que podrían ampliar el marco de referencias sobre la historia de la Universidad de Chile.

IDENTIDADES DISCIPLINARES, PROFESIONALES E INTELECTUALES DEL ESPACIO UNIVERSITARIO

La llegada del siglo XXI trajo consigo nuevos fenómenos y problemas históricos. La historiografía de la educación fue permeada por la influencia de la globalización, la sociedad del conocimiento y la historia intelectual en los espacios académicos. Esto generó una preocupación por parte de especialistas de la historia de la educación sobre el rol que cumplen en la sociedad las disciplinas universitarias y de los egresados, en particular, la historia de las profesiones y disciplinas universitarias como parte de las identidades, grupos y asociaciones.

Fueron varios los factores que incidieron en estas nuevas perspectivas de estudio. En primer lugar, con la apertura de nuevas carreras universitarias durante el siglo XX, tanto egresados como académicos se interesaron por conocer los orígenes de sus respectivas disciplinas, cuya consecuencia fue el explosivo crecimiento de las investigaciones sobre la historia de sus propias carreras. Segundo, la creación y consolidación de agrupaciones gremiales y profesionales que reivindicaban sus demandas en la sociedad, incidió en la organización de estudios sistemáticos de sus disciplinas. Es decir, publicaciones científicas de sus propios campos de conocimiento, así como estudios históricos realizados por los mismos gremios que aportaran antecedentes de los orígenes de su profesión, formación e inserción en la sociedad desde la Universidad. En este sentido, la mayoría de las investigaciones durante el siglo XX fueron realizadas no por historiadores, sino por académicos especialistas en sus disciplinas académicas. Esta falta de conocimiento en el oficio histórico denotaba en su mayoría la consolidación de interpretaciones que tendían a sobredimensionar a ciertos personajes de la historia de sus profesiones. Por otra parte, la identidad profesional es un factor relevante para el estudio de su historia. Médicos, arquitectos, abogados, rescataron la historia de personajes, materias, campos disciplinares, sin contar con un conocimiento de la metodología histórica. Dicho lo anterior, estas investigaciones constituyen material importante para el estudio de la historia de la Universidad de Chile.

Es así como durante los últimos años se han publicado numerosos trabajos sobre la historia de los médicos y la medicina en la Universidad de Chile. En particular, se ha explorado la historia de los campus en que se formaron los médicos (Osorio, 2015), las salas de anatomía -, que posteriormente se transformaron en el Museo de Anatomía de la Universidad (Cárdenas, 2018), así como también la historia de los cursos de medicina o de historia de la medicina. Por ejemplo, se ha estudiado la figura de Juan Marín Rojas, médico de profesión y primer profesor de Historia de la Medicina de la Universidad de Chile (Laval, 2014). Durante los últimos años se ha desarrollado, asimismo, una corriente historiográfica que analiza la actividad del gremio de los médicos en la política, la educación, la salud pública, así como el rol que algunos de estos profesionales médicos jugaron

durante la dictadura militar, en particular, su participación en torturas y la utilización de sus conocimientos por los aparatos represivos del Estado (Navarro, 2015).

También en el ámbito del Derecho, surgió una corriente que definía al abogado como un intelectual de la república (Jaksic, 2016). Se comenzó a investigar la historia de la pedagogía y didáctica del derecho, así como el estudio del Instituto de Docencia e Investigación Jurídica vinculado a la Facultad de derecho de la Universidad de Chile durante los sesenta (Elgueta-Rosas, 2021). En la misma línea se ha investigado la forma de enseñar la historia de Chile en la Facultad de Derecho, a cargo de historiadores conservadores como Jaime Eyzaguirre y sus querellas contra las interpretaciones marxistas (González Inostroza, 2021). También se ha investigado el vínculo de algunos docentes de la Facultad de Derecho con los proyectos ideológicos de la izquierda chilena, en particular, el perfil académico e intelectual de Eduardo Novoa Monreal, profesor de Derecho Penal de la Universidad de Chile, quien fuera el encargado de detectar los resquicios legales que permitieran llevar a cabo las reformas programáticas del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) (Villalonga, 2021). Asimismo, el de Carlos Altamirano (Poltzer, 2012), profesor de Hacienda Pública y Derecho económico quien fuera secretario general del Partido Socialista durante el Gobierno de la Unidad Popular. Por último, se abrió una veta de investigación de la historia de las profesoras en la Facultad de Derecho, de Ana Hederra Donoso, la primera mujer que fue profesora en la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile (Moya Flores, 2014).

Se abrieron otros campos disciplinarios para el estudio en profundidad de la Universidad de Chile, por ejemplo, la historia de la Ingeniería como disciplina universitaria y su profesionalización durante el siglo xx (Armijo y Gutiérrez, 2022), así como los planes de estudio de la carrera de psicología, su evolución en la universidad (Quezada, 2015) y su incorporación en la enseñanza de los profesores (Parra Moreno, 2017), además de otras áreas, como la astronomía durante los sesenta (Mujica, 2020).

Ahora bien, más allá de estas incursiones asistemáticas, durante los últimos años se consolidó el estudio del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, pero no necesariamente desde la institucionalidad, sino más bien de los profesores y profesoras que aportaron, más allá de sus aportes pedagógicos, desde las distintas disciplinas humanistas, sociales y científicas en tanto que intelectuales públicos. En otras palabras, el Instituto Pedagógico, en tanto que centro de los pensadores más importantes del país en todas sus áreas, generó una corriente que, desde la historia intelectual, aborda su contribución tanto en determinadas áreas del conocimiento como sus influencias en la política. De este modo se ha investigado la enseñanza de la historia y la profesionalización de la disciplina histórica a través de distintos intelectuales y profesores de la época como Mario Góngora (Geraldo y Vergara, 2014), Hernán Ramírez Necochea y Julio César Jobet (Villar, 2020), Álvaro Jara y Sergio Villalobos (González Inostroza, 2021b), la historiadora Olga Poblete

(Riobó Pezoa, 2021), etcétera. Sin olvidar a aquellos intelectuales y poetas que estudiaron en el Instituto Pedagógico, pero que no terminaron sus carreras. Sin embargo, en los últimos años se han escrito biografías que entregan un panorama esclarecedor de lo que significaba estudiar en el centro de estudios de pedagogía más importante del país. Es el caso de Pablo Neruda (Amorós, 2015), Jorge Teillier (Valverde y Marín, 2015), Gabriela Mistral (Gorrochotegui, 2020), así como las de quienes ejercieron la docencia en determinada área, para después inclinarse por la poesía, como Nicanor Parra (Gumucio, 2018), entre otros. Por último, hubo profesores que publicaron sus memorias, las que visibilizan los procesos educativos y disciplinares del “Pedagógico”, como Viola Soto (2016), Iván Núñez (Nervi, 2014) Juan Rivano (2021) y Humberto Giannini (2016).

Por último, es posible identificar, aunque de manera incipiente, un retorno a los estudios centrados en una historia institucional. Por ejemplo, en el contexto del desarrollo de los estudios transnacionales en las universidades, se ha abordado la influencia que ha ejercido el Instituto Pedagógico a través de sus diversas misiones en Latinoamérica. En efecto, el prestigio que gozaba en la región durante el siglo xx le permitió ayudar a fundar instituciones de la misma naturaleza en Centroamérica (Rivera Mir, 2022) y Venezuela (Uzcátegui, 2018). Por otra parte, se han realizado investigaciones sobre el financiamiento externo y la influencia de corrientes disciplinarias foráneas a través de centros de investigación, como la fundación Rockefeller, Ford y Carnegie en la Universidad de Chile (Quesada, 2011) y su respuesta en la izquierda académica universitaria (Villar, 2020 b).

En síntesis, en la historiografía reciente se observa la consolidación del estudio de las identidades profesionales y disciplinares como campos de estudio. En efecto, existe una identidad universitaria, una impronta dejada por esta casa de estudios en los intelectuales que se formaron en ella y de su rol en el mundo público y pedagógico. También se observa un interés investigativo por la conformación de los orígenes disciplinares, dada la complejización de los institutos y perfeccionamiento del cuerpo docente en las universidades. Por último, se abrió un innovador campo de estudio, el de las influencias económicas e intelectuales sobre las instituciones privadas y el impacto que éstas tienen en la circulación de los saberes transnacionales y del conocimiento universitario.

MOVIMIENTOS REFORMISTAS Y ESTUDIANTILES UNIVERSITARIOS: DE LA HISTORIA SOCIAL A LA POLÍTICA

Las radicales movilizaciones estudiantiles del 2011 así como la relevancia que adquirió la corriente de la historia social y política en la historiografía chilena, reavivaron el interés de numerosos investigadores por el estudio del movimiento estudiantil universitario, en particular, por su rol en los procesos educativos y políticos en distintos momentos del siglo xx. En *Santiago subversivo* (Craib, 2018), Raymond Craib reconstruyó los espacios

de sociabilidad, intelectualidad y movimiento social de los profesores y de la FECH de la UChile a inicios del siglo xx, en tanto que otro autor, Aránguiz, destacó el impacto que ejerció en el movimiento estudiantil la recepción de la Revolución Rusa a través de la revista *Claridad* (Aránguiz, 2012). Posteriormente, se desarrolló el campo de estudio de las reformas universitarias de las décadas de 1930 y especialmente la vinculación de la Universidad de Chile con los sectores populares a través de los proyectos de extensión cultural y las Escuelas de Temporada en la Universidad de Chile (1932-1952) (Brown Cabrera, 2018).

Por diversas razones, los esfuerzos de los investigadores se orientaron fundamentalmente a intentar comprender el proceso de la Reforma universitaria de los sesenta. En primer lugar, porque el movimiento estudiantil de 2011 había instalado la idea de que el cambio de las estructuras universitarias solo sería posible desde el movimiento social (Jackson, 2011), tesis que generó polémicas. En segundo lugar, porque si bien el proceso de reforma universitaria en Chile comenzó en la Universidad Católica de Valparaíso, alcanzó su mayor impacto mediático en la Pontificia Universidad Católica de Chile - con el famoso lienzo “El Mercurio miente” colgado en el frontis de la casa central de la Alameda. Los historiadores de la educación superior comenzaron a preguntarse por la reforma en la Universidad de Chile, precisamente porque en esa casa de estudios se inició el proceso de triestamentalidad que más impacto tuvo en Chile, en la ola de los movimientos estudiantiles que recorrió el mundo en 1968.

Sobre los procesos de reforma del 68 se ha escrito también desde una perspectiva comparativa. Así, se ha abordado el proceso de Reforma en la Universidad de Chile y de la Universidad de Buenos Aires, destacando sus características comunes, como la conciencia histórica del Grito de Córdoba (1918), así como sus particularidades, como la rigidez institucional propia de Argentina (Millán, 2013). También se ha estudiado el imaginario de los sectores conservadores frente a la reforma en la Universidad de Chile, especialmente desde la emocionalidad y el miedo que difundían *El Mercurio* y otros periódicos (Toro Blanco, 2021).

En esta línea investigativa se sitúan los trabajos de Aldo Casali, quien hasta ahora ha hecho los mayores aportes sobre el proceso de reforma universitaria de los sesenta. En sus investigaciones destaca la importancia que tuvo el periodo de la Guerra Fría en la polarización ideológica, la conciencia histórica del grito de Córdoba y la participación estudiantil (Casali, 2011). En su balance de la Reforma, Casali la considera como un doble “fracaso”; primero, porque la dictadura canceló por largo tiempo la experiencia de la participación estudiantil y porque durante los gobiernos de la Concertación quienes habían sido protagonistas de la Reforma, no sólo abrazaron, sino que justificaron y publicitaron las lógicas neoliberales impuestas por la dictadura cívico-militar (Casali, 2011, p. 83). También indagó en el prolongado proceso de construcción de la reforma en el caso particular de la Universidad de Chile, desde inicios de los sesenta hasta su detonación en 1968 (Casali, 2015).

En la última década se publicaron numerosas memorias y entrevistas escritas por los protagonistas del proceso de Reforma Universitaria de los sesenta e inicios de los setenta, en particular, por quienes ya en democracia se transformaron en académicos universitarios connotados, como Manuel Antonio Garretón, quien fuera director del Centro de Estudios de la Realidad Nacional y codirector de la Biblioteca de movimientos estudiantiles durante los años ochenta. Según Garretón, las disputas políticas en torno a la Reforma en la UChile habrían sido un reflejo de lo que sucedía en la sociedad durante el periodo de construcción de la vía chilena al socialismo (Garretón, 2018). Por su parte, en sus *Memorias*, publicadas poco antes de su fallecimiento, Alfredo Jadresic quien fuera Decano de Medicina durante la Reforma Universitaria, subraya los conceptos de cogobierno y triestamentalidad (Jadresic, 2020). Otra perspectiva de estudio ha sido la de las militancias políticas en los movimientos reformistas, por ejemplo, las Juventudes Comunistas durante los sesenta, a partir de sus revistas principales (Ponce, 2014), los intelectuales del PCCCh que idearon un proyecto universitario inspirado en la experiencia de los países socialistas, como Hernán Ramírez Necochea (Villar, 2020 a), y los intelectuales conservadores (Riobó, 2021), que jugaron un rol importante en el proceso de Reforma como Juan Gómez Millas quien fuera Ministro de Educación del gobierno de Frei Montalva (1964-1970).

Otros estudios sobre los movimientos estudiantiles universitarios se concentran en el periodo de la dictadura cívico-militar (1973-1990). Uno de los trabajos más importantes es el de Ximena Póo (2016), a partir de una acuciosa investigación de los sumarios instruidos contra los estudiantes universitarios acusados de pertenecer a partidos políticos “revolucionarios”. Muchos de ellos fueron expulsados de la Universidad de Chile y posteriormente detenidos, torturados, asesinados y desaparecidos (Póo, 2016). También se han estudiado las transformaciones derivadas de la privatización de la educación superior y, por lo tanto, la mutación del perfil estudiantil durante la dictadura (Jiménez y Durán, 2012), y la tipología del perfil de los militares que ingresaban a la Universidad para controlar los movimientos estudiantiles. En esta misma línea se aborda la intervención militar de la Facultad de Derecho (Ruíz-Tagle, 2013), la transformación de las cátedras universitarias (Mönckeberg, 2013) y los mecanismos burocráticos de la represión (Montecino, 2013).

Sin embargo, el foco de muchas de estas investigaciones apunta a los movimientos universitarios opositores a la dictadura cívico-militar. En particular, a las relaciones de poder y resistencia al interior de la universidad intervenida a partir de los sumarios de la escuela de Sociología de la Universidad fundados en acusaciones de realizar activismo político y la mala calidad de la docencia (Candina Polomer, 2018). Desde una perspectiva comparativa, Víctor Muñoz Tamayo (2012) aborda la experiencia de los diversos actores político-juveniles que, entre 1984 y 2006, se disputan la conducción del movimiento universitario en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad de Chile. Por otra parte, Pablo Toro Blanco, desde la historia de las emociones, estudia el

movimiento estudiantil opositor en la Universidad de Chile durante los ochenta (Toro Blanco, 2015). Por último, los trabajos de Thielemann incursionan en los movimientos estudiantiles de 1987 y de la transición, estableciendo vínculos y conexiones en la configuración de una cultura política de los movimientos de izquierda en el espacio universitario (Thielemann, 2014).

En síntesis, sostenemos que las movilizaciones estudiantiles del 2011 despertaron el interés de los historiadores por investigar el rol de los estudiantes en los procesos de reformas de las estructuras universitarias. Por su parte, los protagonistas de los procesos de reforma, a través de sus vivencias plasmadas en memorias, entregaron sus particulares interpretaciones históricas de dichos procesos. También hubo una línea de estudio de las violaciones de los Derechos Humanos perpetradas por los organismos represivos de la dictadura militar en la Universidad de Chile, en particular, el rol de los estudiantes en los movimientos opositores, sus emocionalidades, sus prácticas de resistencia y organización. Es decir, se estudiaron las trayectorias políticas estudiantiles a partir de distintas perspectivas historiográficas.

REFLEXIONES FINALES

Este trabajo constituye un recuento de las principales temáticas de la historia de la Universidad de Chile entre 1945-1990, que fueron abordadas en las investigaciones publicadas en la última década. Los dos grandes temas que concitaron el interés por la historia de la universidad fueron, por una parte, las identidades disciplinares, profesionales e intelectuales del espacio universitario, la conformación de los campos disciplinares derivada de la complejización de los institutos y el perfeccionamiento del cuerpo docente en las universidades. Asimismo, se abrió un innovador campo de estudio enfocado en las influencias económicas e intelectuales de las instituciones privadas y su impacto en la circulación de saberes transnacionales, en particular del conocimiento universitario. La segunda temática dice relación con los movimientos universitarios reformistas, que reavivó el interés por estudiar los procesos de reforma y el rol importante que tuvieron los estudiantes en las movilizaciones por cambiar las estructuras universitarias. Los protagonistas de la reforma han entregado sus propias interpretaciones históricas de dicho proceso. Por último, desde distintas perspectivas historiográficas, se han estudiado las trayectorias políticas de los estudiantes y las violaciones de los Derechos Humanos durante la dictadura cívico-militar en Chile.

Estas dos temáticas dejan al descubierto vacíos y campos que sugieren nuevas vetas de investigación, como el análisis de la articulación de las recepciones, traducciones y simultaneidades con el desarrollo teórico y metodológico de las disciplinas universitarias y los campos disciplinares de la Universidad de Chile. También la circulación de ideas y los

actores que contribuyeron a desarrollar los procesos de consolidación de las disciplinas y profesiones y de las redes transnacionales de académicos (congresos, asociaciones, fundaciones). Por último, hubo algunas incursiones asistemáticas en el estudio de la militancia política en las universidades, que abren la posibilidad de indagar con mayor profundidad en la influencia que ejercieron los partidos políticos en los procesos de cambio de las instituciones de la educación superior, para una mejor comprensión de los procesos pretéritos de la reforma en toda su complejidad.

REFERENCIAS

- Academic Ranking of World Universities, (2021). Consultado el lunes 6 de junio de 2022. Véase <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021>
- Agüero, F. (1985), “La Reforma en la Universidad de Chile”. En: Garretón, M. y Martínez, J. Biblioteca del Movimiento estudiantil. Tomo III, Santiago de Chile, Ediciones sur.
- Altamirano, C. (2012) *Intelectuales. Notas de investigación de una tribu inquieta*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2012.
- Amorós, M. (2015) *Neruda el Príncipe de los Poetas*, Madrid, Ediciones B.
- Aránguiz, S. (2005), “ La reforma estudiantil en la Universidad de Chile entre 1920-1923 examinada a través de la revista Claridad de la Federación de estudiantes: algunos elementos para su comprensión”, en Mapocho, Revista de Humanidades, 58, segundo semestre, pp.111-127.
- Aránguiz, S. (2012) “ La reforma estudiantil en la Universidad de Chile entre 1920-1923 examinada a través de la revista Claridad. Algunos elementos para su comprensión”. Mapocho n°58.
- Armijo y Gutiérrez, A. (2022) *Ingeniería chilena: orígenes de su enseñanza y profesionalización*, Santiago, Editorial Universitaria.
- Atcon, R. (1963), “La Universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina”. *Eco. Revista de la Cultura de Occidente*, VII, pp. 1-169.
- Atria, F. (2013), *La Constitución Tramposa*, Santiago, Lom ediciones, 2013.
- Bellei, C. (2016), *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago, Lom Ediciones.
- Bergel, M. (2008). “Latinoamérica desde abajo. Las redes transnacionales de la Reforma Universitaria (1918-1930)”. En: Sader, E., Aboites, H. y Gentili, P. (eds.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires: CLACSO. 2008.
- Bravo Lira, B. (1994) *La Universidad en la historia de Chile 1622-1992*, Santiago, Pehuén editores.
- Brown Cabrera, F. (2018) «La universidad que no vibra con el medio social es una cosa muerta»: extensión cultural y Escuelas de Temporada en la Universidad de Chile (1932-1952)”. Seminario para optar al grado de Licenciado en Historia UChile.
- Brunner, J. (1986). *Informe sobre la Educación Superior en Chile*, Santiago, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO, 1986.
- Brunner, J. (2007), *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2007.
- Burke, K. (2019), *Revolutionaries for the Right: Anticommunist Internationalism and Paramilitary Warfare in the Cold War*. The University of North Carolina Press.

- Candina Polomer, A. (2018) "Dictatorial marks and university: the case of students who made fun of their school. Santiago, Chile, 1977", *Historia Contemporánea* 56: 249-275.
- Cárdenas, (2018) El Museo de Anatomía de la Universidad de Chile, un monumento nacional. *Revista Médica*, vol.146, n.12
- Casali Fuentes, A. (2011). "Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada". *Intus - Legere Historia*, 5(1), 81-101.
- Casali, A. (2015), Reforma, modernización y conflicto político en la Universidad de Chile, 1963-1973, en *Historia* 396, N° 1.
- Casals, M. (2016), La creación de la amenaza roja. Del surgimiento del anticomunismo en Chile a la "campaña del terror" de 1964. LOM Ediciones.
- Casals, M. (2019), "Anticommunism in 20th-Century Chile: From the "Social Question" to the Military Dictatorship". En *Oxford Research Encyclopedia of Latin American History*. Oxford University Press.
- Concha-Toro M, Anabalón Yasna Belén, Lagos San Martín Nelly Gromiria y Mora Donoso Marcela Liliána, (2020), Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57 (1),2020, pp. 1-19.
- Craib, Raymond (2017). Santiago subversivo 1920: anarquistas, universitarios y la muerte de José Domingo Gómez Rojas. Santiago: LOM Ediciones,
- Dip, N, (2018), Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974). Rosario, Prohistoria Ediciones. 2018.
- Dip, N. (2020) "La cuestión universitaria en debate. Antropología 3er. Mundo, cuerpos de delegados y centros de estudiantes 1968-1972". En *Conflicto Social. Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social – Instituto de Investigaciones Gino Germani*, N° 23, 2020.
- Durán C y Muñoz Tamayo, V, (2021) "La "Nueva Acción Universitaria" y el origen de "Revolución Democrática". Trayectorias de la centroizquierda estudiantil de la Universidad Católica de Chile (2008 – 2012)", en *Izquierdas*, n° 50.
- Elgueta-Rosas, R. (2021) "La Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile: su lugar en la historia de la reforma de la enseñanza del Derecho". *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 8(2), 1–8.
- Errázuriz, J. (2018) "El movimiento estudiantil chileno durante la Transición a la Democracia: resurgimiento y movilización contra las herencias de la dictadura de Pinochet", en *Cuadernos de historia contemporánea*. N°40, pp. 349-370.
- Friz Echeverría, C, (2016). La universidad en disputa. Sujeto, educación y formación universitaria en la concepción neoliberal. Santiago de Chile, Ceibo ediciones.
- Gárate Chateau, M. (2012), La revolución capitalista de Chile (1973-2003), Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Garretón, M; Dip, N, (2018) "Una mirada sobre la Reforma Universitaria en Argentina y Chile: Entrevista a Manuel Antonio Garretón". *PolHis*, 11 (21) : 105-121
- Garretón, M. (2011) [1982]. "Universidad y política en los procesos de transformación en Chile 1967-1973". *Pensamiento Universitario*, V.14, N° 14.
- Geraldo y Vergara, J. (2014) Mario Góngora: El diálogo continúa... once reflexiones sobre su obra. Santiago, Historia Chilena.
- Giannini, H.(2016) *Giannini público*. Artículos, entrevistas , columnas, Santiago, ediciones Universidad de Chile.

- González Inostroza, M (2022). “Revista Estudios De Historia De Las Instituciones políticas Y Sociales: La última Querrela De Jaime Eyzaguirre Contra Hernán Ramírez Necochea”. *Estudios De Historia Moderna Y Contemporánea De México*, n.º 63 (marzo):173-201.
- González Inostroza, M. (2020) “Transitar por las revistas conservadoras en la década de los cincuenta y sesenta del siglo XX: Álvaro Jara, Rolando Mellafe y Sergio Villalobos en el Boletín de la Academia Chilena de la Historia y la revista Historia de la Universidad Católica”, *Sur y Tiempo*, Número 1.
- González Le Seux, M, (2011), *De empresarios a empleados: Clase media y Estado Docente en Chile, 1810-1920*, Santiago, Chile, LOM Ediciones.
- Gorrochotegui, C. (2020) *Gabriela Mistral, Educadora*, Santiago, Ril editores.
- Gumucio, R. (2018) *Nicanor Parra, Rey y mendigo*, Santiago, Editorial Diego Portales.
- Harmer, Tanya. (2014), “Chile y la Guerra Fría interamericana, 1970-1973”, en Tanya Harmer y Alfredo Riquelme (eds.), *Chile y la Guerra Fría global*, Santiago, Instituto de Historia PUC-RIL, 2014, pp. 193-223.
- Huneus, C. (1973) *La reforma en la Universidad de Chile*. Santiago, Corporación de Promoción Universitaria (CPU).
- Informe estadístico Agencia Chilena International Standar Book Number, 2021.
- Jackson, G. (2011), “Lineamientos para las reformas necesarias en la educación superior”, en Giménez y Durán, *Un Recorrido por la Historia Reciente de la Educación Superior Chilena 1967 – 2011*, Santiago, Universidad Santo Tomás.
- Jadresic, (2020) *La reforma de 1968 en la Universidad de Chile. Con especial referencia a la Facultad de Medicina. Cincuenta años después*. Santiago, Universitaria.
- Jaksic, I. (2021) *Andrés Bello: La pasión por el orden* (4ª edición), Santiago, Editorial Universitaria.
- Jaksić, I. (2021), *Andrés Bello, la pasión por el orden*, Santiago, Editorial Universitaria.
- Jung, M, (2019) “Derechas y universidad en los sesenta. Lecturas inspiradoras y modelos universitarios: Tres estudios de caso en Uruguay y Argentina”. *Cuadernos de Marte*, 10 (17).
- Laval, (2014) *El Doctor Juan Marín Rojas Primer Profesor de Historia de la Medicina de la Universidad de Chile y su «Ensayo Sobre el Origen de la Sífilis»*. *Revista chilena de infectología*, 31(3), 341-345.
- Markarián, V, (2019), *Uruguay, 1968. Algunas líneas de análisis derivadas del estudio de la protesta estudiantil en un país periférico*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6 (1), 129-140.
- Markise, R, (2015), “La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación”, en *Universidades*, núm. 65, julio-septiembre, pp. 59-68.
- McSherry, J. P, (2009), *Los estados depredadores. La Operación Cóndor y la guerra encubierta en América Latina*. LOM Ediciones, 2009.
- Mellafe, R, Rebolledo, Antonia, Cárdenas, Mario, (1992), *Historia de la Universidad de Chile*, Santiago, Ediciones Universidad de Chile.
- Millán, M. (2013) “Estudiantes y política en Argentina y Chile (1966 – 1973)”, *Revista Izquierdas* N° 16, agosto.
- Mönckeberg, M, (2013) *Golpe en la Cátedra*, en Varios autores (2013) *Anales de la Universidad de Chile: Las huellas de un acecho*. Ediciones Tinta Azul y Ediciones Universidad de Chile.
- Montecino, S. (2013) *El Atmterrorismo Burocrático*, en Varios autores (2013) *Anales de la Universidad de Chile: Las huellas de un acecho*. Ediciones Tinta Azul y Ediciones Universidad de Chile.
- Moulián, T, (2009) *Contradicciones del desarrollo político chileno, 1920-1990*, Santiago de Chile: LOM ediciones.

- Moya Flores, S. (2014) Ana Hederra Donoso. La primera mujer designada profesora en la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile, Memoria para optar al grado de Ciencias Jurídica. Universidad de Chile.
- Mujica, J. (2020) «Ahora vamos a ser la capital astronómica del sur»: Astronomía y Guerra Fría bajo la gestión de Federico Rutllant en el Observatorio Astronómico Nacional de Chile (1950-1963). Tesis para optar al grado de Magíster en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Muñoz Tamayo Víctor (2012) Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México. (Universidad de Chile- UNAM 1984-2006). Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Nervi, L. (2014) Iván Núñez Prieto: trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX, Santiago, Editorial Universitaria.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2021), *Pensar más allá de los límites Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*, Francia, ONU ediciones.
- Osorio, (2015) “Historia de los terrenos del Hospital Clínico y la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile”, en *Revista Medica de Chile*, Volumen 143, Issue 2, 2018, Pages 252-256.
- Parra Moreno, D. (2017) La Irrupción de la(s) Psicología(s) sin Psicólogos/os en el Sistema Educativo en Chile (1901-1947), Tesis para optar al grado de doctor en Psicología, Universidad de Chile.
- Polenghi, S. y Bandini, G. (2016) “Interview with Marc Depaep”, en *Espacio, Tiempo y Educación* 3(1), pp.445-453.
- Politzer, P. (2012) *Altamirano*. Santiago, Debate.
- Ponce, J. (2014) “En busca de la Universidad democrática. La Jota durante los sesenta”, en Loyola, M y Álvarez, R. (2014). *Un trébol de cuatro hojas. Las Juventudes Comunistas de Chile en el siglo XX*, Santiago, Ariadna ediciones.
- Póo, X. (2016), *La Dictadura De Los Sumarios (1974-1985)*. Universidad de Chile intervenida, Santiago, Editorial Universitaria, 2016.
- QS World University Rankings, (2022). Consultado el 1 de junio de 2022. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022>
- Quesada, F. (2011). «El financiamiento externo y las disputas por la autonomía: el Centro de Investigaciones de Historia Americana». *Revista de Historia de América*. (144)
- Quezada, R. (2015) Evolución histórica de los planes de estudios de psicología de la universidad de Chile y la pontificia universidad católica de Chile, Santiago, Memoria para optar al grado de Psicología, Universidad de Chile.
- Ramírez Necochea, (1964), *El Partido Comunista y la Universidad*, Santiago, Editorial Austral.
- Ramírez-Ramírez, F, Jaffet De León-Peguero Norma, Gisel Cansino-Vega Rafael Antonio, Arellano-Contreras Damián, Ochoa-Ayala David, (2009), “¿Cómo redactar un artículo científico de revisión?” *Revista Médica*, Número 2, volumen 1, pp.21-22.
- Riobó Pezoa, E, (2021) “Tres momentos en las ideas sobre Historia Universal, antigüedad y civilización en el pensamiento de Olga Poblete, 1932-1962”, *Revista Historia y Geografía*, n°44.
- Riobó, E, (2021) “Algunas formulaciones posibles del par civilización-cultura en el pensamiento de Juan Gómez Millas”, *Cuadernos Americanos* Vol. 3, núm. 177
- Rivano, J. (2021) *Diarios del exilio y del retorno*, Santiago, Ediciones Diego Portales.

- Rivera Mir, S. (2021) *Historias entrelazadas: El intercambio académico en el siglo xx: México, Estados Unidos, América Latina*, Ediciones el Colegio Mexiquense.
- Rocco, R. (2005), “La FECH de fines de los 90: Relatos de una historia presente”, *Anales de la Universidad de Chile*, sexta serie, N° 17, Santiago, diciembre 2005.
- Rojas Mix, M. (2006), *La educación superior entre la torre de marfil y la torre del shopping*. En su: *Siete preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*. Santiago, USACH/LOM.
- Ruiz Schneider, C. (2010), *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM, Santiago.
- Ruiz-Tagle, P. (2013) *La Intervención Militar de la Facultad de Derecho: Una Historia de Resentimiento y Cobardía*, en Varios autores (2013) *Anales de la Universidad de Chile: Las huellas de un acecho*. Ediciones Tinta Azul y Ediciones Universidad de Chile.
- Sá Motta, P. (2014), *As universidades e o regime militar. Cultura política brasileira e modernização autoritária*. Río de Janeiro: Zahar.
- Salazar, J, y Rifo, M, (2020), “Bajo el péndulo de la historia: Cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019)”, en *Economía y Política*, 7(1), pp. 27-61.
- Santos Herceg, J. (2006), “Anomalías del modelo neoliberal en Chile. La Universidad chilena hoy: el espejismo de su progreso” en *Estudios Avanzados Interactivos*. 5(7).
- Sarlo, B, (2001), *La batalla de las ideas*, Buenos. Aires.: Editorial Ariel. 2001.
- Serrano, S, (1995) *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria. 2016.
- Silva, P. (2012) *En el nombre de la razón. Tecnócratas y políticos en Chile*. Santiago, Universidad Diego Portales.
- Soto, V. (2016) *Toda mi Vida Dedicada a la Educación Chilena y Latinoamérica*. Santiago. Editorial Universitaria.
- Subercaseaux, B, (2012), *Historia de las ideas y la cultura en Chile*, Tomo III, Santiago, Editorial Universitaria.
- Thielemann, (2016) *La anomalía social de la transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)*, Santiago, Tiempo robado editores.
- Thielemann, L, (2018), *La anomalía social de la Transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa*. Santiago, Tiempo robado editores.
- Toro Blanco, P. (2021) *Social movements and pedagogical renewal in the twentieth century: thoughts, practices, and resistances*. *Espacio, Tiempo y Educación*, v.8, n°2, pp.1-4.
- Toro, P. (2017) “Entre la lana y el gel: notas sobre opciones y estilos artísticos y culturales en el movimiento estudiantil de la Universidad de Chile (ca. 1977-ca. 1990)”. En Renate Marsiske (coord.) *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V. IISUE-UNAM*, México,
- Urra, J, (2012) “La movilización estudiantil chilena en 2011: una cronología”, *OSAL*, Año XIII, N° 31, Buenos Aires, mayo 2012, pp. 23- 38, 2012.
- Uzcátegui, (2018) *Estado docente, educación venezolana y. La misión pedagógica chilena (1936 - 1948)*, en Silva, B (2018), *Historia social de la educación chilena*, tomo 4, Santiago, ediciones UTEM.
- Valverde y Marín, J. (2015) *Nostalgia del futuro. Una biografía de Jorge Teillier*, Santiago, Del Aire editores.

- Vasconi, T. A. y Reca, Inés. (1971), “Modernización y crisis en la universidad latinoamericana”. En: Cuaderno del Centro de Estudios Socioeconómicos, N° 14. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile.
- Vial Larraín, J. et al, (1965), *La Universidad en tiempos de cambio*, Santiago, Editorial el Pacífico.
- Villalonga, C. (2021) *Revolución y ley: la teoría crítica del derecho en Eduardo Novoa* Monreal, Santiago, Centro de Estudios Bicentenario.
- Villar, G (2020), *Compromiso militante y producción historiográfica. Hernán Ramírez Necochea y Julio César Jobet (1930-1973)*, Santiago, Editorial Universitaria.
- Villar, G. (2020) “La idea de Universidad según el académico comunista Hernán Ramírez Necochea”, en Cuadernos de Historia n°53, 153-183.
- Westad, O. (2005), *The Global Cold War: Third World Interventions and the Making of Our Times*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Westad, O. (2010), “The Cold War and the international history of the twentieth century”, en Melvyn P. Leffler y Odd Arne Westad, *The Cambridge History of the Cold War, Volume I. Origins*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-19.

ARTÍCULO

Eficiencia de las universidades y sus implicancias para el financiamiento público del sistema universitario en Chile

Universities efficiency and their implications for public financing of the university system in Chile

MARIO ALARCÓN*, JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER**, JUAN DÍAZ RÍOS***

*, **Universidad Diego Portales, Chile

***Universidad Andrés Bello, Chile

Correo electrónico: mario.alarcon@me.com

Recibido el 23 de octubre del 2022; Aprobado el 3 de septiembre del 2023

RESUMEN: El objetivo de este estudio es estimar la eficiencia de las universidades y contribuir a la discusión sobre las orientaciones de las políticas públicas para el financiamiento del sistema universitario chileno. El método de análisis envolvente de datos (DEA)¹ se utiliza para determinar la eficiencia relativa de 41 universidades. Los resultados se analizaron a nivel general de la muestra y en función del tamaño de las entidades, muestran que el tamaño no es un factor condicionante para lograr el óptimo. Sin embargo, los resultados indican que el grupo de universidades más pequeñas tiende a ser menos eficiente.

PALABRAS CLAVE: Financiamiento universitario; Recursos públicos y privados

¹ Por sus siglas en inglés DEA -data envelopment analysis-

ABSTRACT: The purpose of this study is to estimate the efficiency of universities and to contribute to the discussion on the orientations of public policies for financing the Chilean university system. The data envelopment analysis (DEA) method is used to determine the relative efficiency of 41 universities. The results are analysed at the general level of the sample and according to the size of the institutions. The findings show that size is not a conditioning factor for achieving the optimum. However, the results indicate that the group of smaller universities tends to be less efficient.

KEYWORDS: University funding; Public and private resources

INTRODUCCIÓN

Durante la segunda mitad del siglo xx se establece un nuevo marco de relaciones entre Estado, mercado y universidad. Este proceso de transformación iniciado en Europa bajo la corriente del *New Public Management* se ha extendido a escala mundial a través de una combinación entre patrones globales comunes y reformas locales con características propias (Shattock, 2014). Una de las principales tendencias comunes está relacionada con promoción de una mayor autonomía y autogestión de las universidades (Paradeise, Reale y Goastellec 2009). En efecto, se busca que las universidades funcionen como un sistema integrado, racional y orientado a objetivos (Enders, de Boer y Weyer, 2013; Krücken, 2011). Dicho de otra manera, se promueve que el comportamiento de las universidades se asimile más a una organización y menos a un esquema de institución social (Amaral y Magalhães, 2003; Sporn, 2007).

En este contexto, la literatura especializada evidencia un creciente interés por estudiar el desempeño de las universidades (Krüger, Parellada, Samoilovich y Surssock, 2018; Veiga, Magalhães y Amaral, 2015). Esta disposición ha estado motivada básicamente por cuatro razones. En primer término, por la intención de los gobiernos nacionales de mejorar la eficiencia en el uso de los recursos públicos destinados a la producción de bienes públicos en educación superior (Lee y Johnes, 2022); a menudo a través de la asignación de recursos públicos de manera competitiva a las instituciones en función de sus resultados de gestión (Bleiklie *et al.*, 2011). En segundo lugar, por la necesidad de las propias universidades de alcanzar elevados niveles de efectividad en contextos de cuasi mercados altamente competitivos entre instituciones (Gornitzka, Maassen y de Boer, 2017). Tercero, a causa de una ascendente disputa por reconocimiento y prestigio, espacio influenciado por variados rankings a nivel global y local que en mayor o menor medida consideran la relación entre insumos y productos (Shattock y Horvath, 2019). Cuarto, debido a crecientes presiones

por una mayor rendición de cuentas públicas considerando que todavía una parte importante de los ingresos de las universidades proviene de fondos estatales (Austin y Jones, 2016; Sporn, 2007).

Más aún, se advierte un particular interés por examinar el desempeño de las universidades desde el punto de vista de su productividad y eficiencia (De Witte y López-Torres, 2017). Conceptualmente, los diversos estudios previos consideran que la universidad es una entidad con capacidad para transformar un conjunto de insumos en productos por medio de una determinada función de producción, de manera similar a una organización o empresa (Cantele, Guerrini y Campedelli, 2016). Asimismo, la literatura da cuenta de un animado debate con respecto a los métodos matemáticos más apropiados para medir la eficiencia de las universidades (Barra, Lagravinese y Zotti, 2015; Johnes y Tone, 2017). En efecto, los estudios acerca de la eficiencia de las universidades se han extendido por el mundo durante las últimas décadas, incluso en el caso de Latinoamérica. En Chile, se han desarrollado escasas investigaciones y se ha puesto poca atención a las implicancias de la eficiencia en las políticas públicas de financiamiento del sistema universitario.

Así, este artículo tiene dos objetivos centrales. Primero, estimar el nivel de eficiencia relativa de las universidades chilenas a partir de los procesos de producción asociados a la enseñanza y la investigación. Segundo, indagar en torno al nivel de efectividad del proceso de asignación de financiamiento público a las universidades chilenas. Su contenido se organiza en cinco secciones: primero, se abordan los factores que han influido en la medición de la eficiencia de las universidades con una breve referencia a estudios previos. Enseguida, se describen aspectos relacionados con la economía política del sistema universitario chileno. Luego, se explica la metodología utilizada incluyendo la descripción del modelo de eficiencia utilizado, las variables y las fuentes de los datos. Posteriormente, se presentan y discuten los resultados empíricos obtenidos. Por último, se plantean las principales conclusiones basadas en los hallazgos obtenidos.

MEDICIÓN DE LA EFICIENCIA EN LAS UNIVERSIDADES

La universidad en tiempos de capitalismo académico y gerencialismo

La mayoría de los sistemas universitarios del mundo reciben al menos una parte de sus ingresos de fondos públicos (de Boer y Enders, 2017). Por consiguiente, los gobiernos nacionales han desarrollado un creciente interés por medir la eficiencia de las políticas públicas relacionadas con la educación terciaria como una forma de asegurar el cumplimiento de fines a través de medios apropiados. Por una parte, los beneficios sociales relacionados con la disminución de la pobreza, el aumento de la productividad y un mayor desarrollo económico, entre otros, reflejan la importancia de promover el desarrollo de bienes

públicos tales como la formación de capital humano y la generación de conocimiento. Por otra, la escasez de recursos y las diversas demandas sociales imponen a los gobiernos nacionales exigencias asociadas a un uso eficiente de los recursos estatales y una mayor rendición de cuentas públicas.

En este contexto, se visualiza una tendencia global de las políticas públicas del sector orientadas a aumentar el nivel de competencia entre las instituciones, la reducción de recursos públicos, un mayor énfasis en el desempeño institucional y la incorporación de mecanismos para la evaluación de resultados (Bleiklie, Enders, Lepori y Musselin., 2011; Dill, 2014). En concreto, la asignación de recursos con base en resultados u orientada a resultados constituye una de las principales políticas de financiamiento utilizada por diversos gobiernos nacionales con el propósito de promover una mayor eficiencia en sus sistemas universitarios (Araneda-Guirriman y Pedraja-Rejas, 2016; Erickson *et al.*, 2020). En efecto, estos cambios, tanto en la organización como en el financiamiento de la educación superior, han sido estudiados bajo el lente del capitalismo académico (Slaughter y Rhoades, 2004), en diversos contextos, principalmente en países anglosajones (Sigahi y Saltorato, 2019). No obstante, el enfoque del capitalismo académico se está ampliando a otras latitudes, tal es el caso de Latinoamérica (Brunner, Labraña, Rodríguez-Ponce y Ganga, 2021; Pedraja-Rejas, Brunner, Rodríguez-Ponce y Labraña, 2021).

Este nuevo marco ha llevado a las universidades a adoptar instrumentos de gestión propios del sector privado. Este fenómeno, denominado gerencialismo o nuevo gerencialismo, ha sido examinado prolíficamente durante las últimas dos décadas (Deem y Brehony, 2005; Pitcher, 2013; Shepherd, 2017). Al respecto, se reconoce que este proceso en curso está cambiando la cultura de las instituciones desde el esquema colegial tradicional hacia uno burocrático y jerárquico (Cano, Murray y Kourouklis, 2020). Así, la gestión de las universidades ha incorporado análisis comparado de competitividad (*benchmarking*), planificación por objetivos, indicadores, metas, instancias de control y rendición de cuentas, entre otros instrumentos (Erickson, Hanna y Walker, 2020).

De esta manera, se va instalando un esquema de gestión centrado en la eficiencia que ha conducido a una intensificación del trabajo académico por medio del incremento de la proporción entre estudiantes y profesores y además, a través de mediciones comparadas de la producción científica (Salmi, 2013). De hecho, existen diversos estudios que recogen las experiencias de distintos sistemas universitarios respecto a los cambios que está experimentando la gestión del trabajo académico individual bajo modelos de tipo gerencial con énfasis en la productividad y eficiencia. A modo de ilustración, algunos casos tales como el estudio del cumplimiento de los imperativos de rendimiento académico en China (Huang y Xu, 2019), las implicancias del modelo de universidad emprendedora en el trabajo académico en el Reino Unido (Jones y Patton, 2020), los efectos de la gestión empresarial en la vida laboral de los académicos en Australia (Kenny y Fluck, 2014), y la implementación de contratos e incentivos para el cumplimiento de resultados académicos en Chile (Alarcón, 2020).

Estudios previos

En la literatura no se aprecia un consenso generalizado respecto a cuál es el mejor método para la estimación de la eficiencia de las instituciones de educación superior (Nkohla, Munacinga, Marwa y Ncwadi, 2021). En efecto, cada investigación adopta el modelo que mejor se adapta a sus objetivos, muestra y datos disponibles (Barra *et al.*, 2015). No obstante, se advierte el predominio de dos modelos matemáticos: el análisis de frontera estocástica (SFA) y el análisis envolvente de datos (DEA) (Gromov, 2017).

Ambos modelos tienen sus propias ventajas y limitaciones. El modelo de SFA es un enfoque paramétrico que considera la existencia de un error basado en dos partes: un error aleatorio y una ineficiencia. Este método requiere supuestos respecto de la función de producción y las formas de distribución de la ineficiencia y el ruido. La principal ventaja del modelo es que reconoce la existencia de errores aleatorios que están fuera del control del productor. Su mayor limitante es la posibilidad que la función de producción esté mal especificada y puede conducir a errores de estimación o sesgos (Gromov, 2017).

Por su parte, el DEA es un modelo no paramétrico que a diferencia del SFA resulta menos exigente en cuanto a los supuestos; en efecto, no requiere conocer la función de producción. No obstante, no proporciona estimaciones de las medidas estadísticas de los resultados. En contraste con el SFA, el DEA asume que los datos están libres de inexactitud. Una de las ventajas del DEA es que proporciona información útil como puntos de referencia de cada unidad evaluada que puede ser valiosa para realizar recomendaciones (Gromov, 2017). Otra ventaja del DEA es que se pueden manejar varios números de insumos y productos de manera simultánea y estimar la eficiencia donde los precios de mercado no están disponibles dada las dificultades para determinar los reales costos de producción (Bornmann, Wohlrabe y Gralka, 2019; Johnes y Tone, 2017).

Los estudios sobre la eficiencia de las universidades han estado centrados mayormente en evaluar la eficiencia relativa de las instituciones, por un lado, y, por otro, de los departamentos académicos en contextos nacionales específicos. En cambio, las investigaciones que comparan realidades entre diferentes países han sido menos desarrolladas (Cantele *et al.*, 2016).

En cuanto al análisis comparado de la eficiencia entre universidades nacionales, durante las últimas dos décadas destacan el estudio sobre los efectos de la política pública en la eficiencia de las universidades (Glass, McCallion, McKillop, Rasaratnam y Stringer, 2006); la evaluación de la estructura de costos, eficiencia y productividad de un grupo de universidades de Inglaterra (Thanassoullis, Kortelainen, Johnes y Johnes, 2011) y el análisis y comparación de resultados de eficiencia de universidades bajo diversos modelos no paramétricos (Johnes y Tone, 2017) en el Reino Unido; el análisis de la eficiencia relativa de 58 universidades públicas y sus implicancias políticas en Italia (Agasisti y Dal Bianco, 2006); la estimación de la eficiencia de 72 universidades públicas con foco en la producción científica y sus implicancias para establecer incentivos a la investigación en Alemania (Bornmann

et al., 2019); la medición de la eficiencia técnica de las universidades utilizando diversas combinaciones de insumos y productos mediante DEA en Australia (Abbott y Doucouliagos, 2003); la estimación de la eficiencia técnica y los costos de las universidades públicas en base a diferentes conjuntos de insumos y productos utilizando DEA en Turquía (Erkoç, 2016); el análisis de eficiencia técnica y productividad de las instituciones de educación superior en Suecia (Andersson, Antelius, Månsson y Sund, 2017); la examinación de la eficiencia relativa en la producción de investigación de 109 universidades regulares en China (Johnes y Yu, 2008); la estimación de la ineficiencia atribuible a fallos en la gobernanza de las universidades en España (Duch-Brown y Vilalta, 2010); y la evaluación de la eficiencia de 23 universidades públicas en Sudáfrica comparando su desempeño entre 2009 y 2016 (Nkohla *et al.*, 2021).

A nivel Latinoamericano resaltan investigaciones orientadas a estudiar la eficiencia de la educación de grado en 37 universidades públicas de Argentina (D'Elia y Ferro, 2021); la medición de la eficiencia de las 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Ramírez y Alfaro, 2013) y la estimación de la eficiencia relativa de 33 universidades chilenas y su comparación según su acreditación y posicionamiento en ranking (Cossani, Codoceo, Cáceres y Tabilo, 2022); el análisis de eficiencia de 32 universidades públicas (Navarro, Gómez, Torres y Zacarías, 2016) y la evaluación de eficiencia comparada de 33 instituciones de educación superior (Vázquez, Rodríguez y González, 2020) en México; y la medición de eficiencia y cambios de productividad de 32 universidades públicas de Colombia (Maza, Vergara y Román, 2014).

Respecto de los estudios a nivel de departamentos académicos destacan: el análisis de eficiencia de la docencia e investigación de los departamentos en una universidad politécnica (Trillo, 2002); la estimación del rendimiento de la investigación de los departamentos en una universidad de Grecia (Kounetas, Anastasiou, Mitropoulos y Mitropoulos, 2011); la evaluación de la eficiencia de los departamentos de enseñanza en una universidad de India (Sharma y Mehra, 2019); la medición de eficiencia de producción de la formación de capital humano en una universidad de Italia (Ferrari y Laureti, 2005); la estimación de la eficiencia de 42 departamentos académicos de una universidad pública de Estados Unidos (Moreno y Tadepalli, 2002). Mientras que en Latinoamérica sobresalen la evaluación de eficiencia de 69 carreras de 11 universidades públicas del Estado Plurinacional de Bolivia (Jordan y Quispe, 2017) y el estudio de eficiencia comparada de 15 unidades académicas de una universidad de Chile (Cáceres, Kristjanpoller y Tabilo, 2014).

Entre las investigaciones que abordan comparación de la eficiencia de universidades de diversos países cabe mencionar el estudio de la eficiencia comparada entre universidades italianas y españolas y sus condicionantes locales (Agasisti y Pérez-Esparrells, 2010); la medición de la eficiencia relativa en la utilización del gasto público en educación, investigación y desarrollo de los Estados miembros de la Unión Europea (Aristovnik, 2012) y la medición de la eficiencia comparada con foco en investigación de 4,800 instituciones a nivel mundial (Bornmann, Gralka, de Moya Anegón y Wohlrabe, 2020).

ECONOMÍA POLÍTICA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO

Organización

El sistema universitario chileno cuenta con una significativa tradición de provisión mixta conformada por instituciones estatales y privadas con vocación pública (Brunner, 2005). Al año 2020 el sistema está integrado por 61 instituciones que agrupan el 60% de matrícula total de estudiantes del sector terciario: 18 universidades estatales, 12 universidades privadas pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH) y 31 universidades privadas no pertenecientes al CRUCH (CGR, 2020). El Consejo de Rectores está integrado por las 18 universidades estatales, 9 universidades privadas denominadas tradicionales (creadas antes de la reforma de 1980) y 3 universidades privadas incorporadas recientemente (creadas después de la reforma de 1980).

Las universidades estatales concentran el 27% del total de la matrícula universitaria mientras que las privadas pertenecientes al CRUCH el 29% y las privadas no CRUCH el 44%. En efecto, desde el punto de vista de la distribución de la matrícula del sistema universitario, en Chile predomina un esquema de provisión privada. De hecho, la matrícula total privada alcanza el 73% el año 2020 (CGR, 2020).

Financiamiento

El financiamiento público al sistema universitario se canaliza a través de 3 vías: recursos asignados para el financiamiento institucional para la gratuidad, recursos asignados a los estudiantes y recursos asignados a las instituciones. El año 2020, la primera vía correspondió al 39% del total de recursos estatales transferidos al sistema universitario, la segunda vía al 30% mientras que la tercera vía al 31%. En total las universidades concentraron el 79% del total de los recursos transferidos desde el Estado a las instituciones de educación superior el año 2020 (CGR, 2020).

La línea de financiamiento para la gratuidad corresponde a una transferencia de recursos públicos hacia las universidades que cumplen un conjunto de requisitos establecidos en la ley. Los recursos se estiman a partir de la cantidad de estudiantes beneficiarios y el valor de los aranceles regulados definidos cada 5 años por el Ministerio de Educación. El año 2020, 33 universidades se hallaban adscritas a la gratuidad (29 pertenecientes al CRUCH y 4 no pertenecientes). Las universidades estatales recibieron un 46% del total de los recursos entregados a las universidades el año 2020. Las universidades privadas pertenecientes al CRUCH captaron un 40%, mientras que las universidades no CRUCH recibieron un 14%.

Por su parte, la línea de financiamiento a los estudiantes está asociada a aportes públicos orientados a financiar créditos y becas a estudiantes matriculados en las instituciones

del sistema. Las universidades estatales recibieron un 17% del total de estos recursos otorgados a las universidades el año 2020. Por su parte, las universidades privadas del CRUCH obtuvieron un 22% y las universidades no CRUCH un 61% durante el mismo período.

A su vez, la línea de financiamiento a las instituciones agrupa un conjunto amplio de instrumentos o fondos de diversas características: directos (con predominio de criterios históricos) o indirectos (que incorporan criterios de competencia entre instituciones); abiertos (a todas las universidades del sistema) o cerrados (restringidos según criterios de propiedad o antigüedad de las universidades); por resultados (que favorece la asignación de recursos a las universidades con mejores resultados) o para mejorar resultados (que apuntan a elevar resultados de universidades con desempeño deficiente); y generales (de libre disposición) o específicos (asignación de recursos con foco en alguna de las misiones o temática particular). El año 2020, las universidades estatales recibieron 58% del total de los fondos de la línea de financiamiento a instituciones mientras que las universidades privadas del CRUCH un 38% y las privadas no CRUCH un 4%.

Teniendo en cuenta las 3 vías de financiamiento público, las universidades estatales captaron 41% de los recursos asignados al sistema universitario el año 2020; las universidades privadas pertenecientes al CRUCH obtuvieron 34% y aquellas privadas no CRUCH un 25% (CGR, 2020).

Ahora bien, los diversos estudios comparados realizados durante las últimas décadas evidencian que Chile es uno de los países donde el gasto privado en instituciones de educación superior supera ampliamente el gasto público (MINEDUC (2019)). No obstante, los recientes cambios introducidos en la ley de Educación Superior N°20.091, promulgada en mayo de 2018, aumentan la preponderancia del Estado a través de mayores regulaciones públicas y un aumento del financiamiento estatal, principalmente por medio del subsidio a la gratuidad. Entre 2018 y 2020 la gratuidad pasó del 38% al 44% del total del financiamiento fiscal anual. De esta manera, la economía política del sistema de educación superior chileno está transitando desde un esquema con predominio de *costos compartidos y mercado* a un modelo híbrido entre *estatal y tercer sector* (Brunner, 2017). Por consiguiente, tiene mayor sentido profundizar en estudios que permitan evaluar la eficiencia de las universidades y la efectividad del proceso de asignación de fondos públicos.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Considerando los objetivos de esta investigación se ha optado por utilizar el DEA para medir la eficiencia relativa de las universidades chilenas. Entre las principales razones que justifican esta elección pueden mencionarse al menos tres. Primero, su capacidad para

incluir diversas entradas y salidas se ajusta a la realidad de las universidades chilenas que funcionan como entidades multipropósito. Durante los últimos años, tanto la normativa que regula la calidad como los criterios de asignación de fondos públicos hacia las universidades están promoviendo un mayor balance en el desarrollo la enseñanza y la investigación (Fernández, 2015). En segundo lugar, el modelo DEA asigna ponderaciones a entradas y salidas de tal manera que evita la subjetividad del evaluador. Por último, el modelo ofrece la posibilidad de contar con información relevante para recomendar mejoras tanto a las universidades como a los tomadores de decisión responsables de la asignación de los fondos públicos hacia las universidades (Thanassoulis *et al.*, 2009).

Después de revisar las variantes de enfoques que ofrece el DEA, se ha optado por aplicar el modelo DEA-BCC (Banker, Charnes y Cooper, 1984) que considera la existencia de rendimientos variables a escala. Esto supone que hay una relación significativa entre la escala de operación y la eficiencia de las universidades (Vázquez *et al.*, 2020). Dicho de otra manera, se asume que un aumento de insumos produciría un desproporcionado aumento en los productos. En efecto, para confirmar esta hipótesis se realizaron pruebas iniciales con los datos disponibles y los resultados evidencian que la ineficiencia de escala promedio del grupo de universidades analizadas explica un 50% de la ineficiencia global. De este modo, se entiende que la ineficiencia se explica, en promedio, tanto por las decisiones de asignación de recursos al interior de las universidades como por el tamaño o escala de operación.

Asimismo, se ha preferido mostrar los resultados de la eficiencia técnica de las universidades chilenas desde dos perspectivas: orientación a insumos (*input*) y orientación a productos (*output*). La primera busca que el DEA determine la menor cantidad de insumos que una universidad necesita sin disminuir la cantidad de productos considerando el desempeño de la muestra. Por su parte, la orientación a productos solicita al DEA simular el incremento máximo posible de los productos sin modificar la cantidad de insumos con base en el análisis comparado del comportamiento de la muestra. La presentación de ambos resultados tiene la ventaja de ofrecer a los responsables de tomar decisiones (tanto a nivel de política pública como en la dirección de las universidades) información relevante para evaluar tres alternativas orientadas a aumentar la eficiencia global de las universidades: disminuir la cantidad de insumos para alcanzar los mismos productos, aumentar la cantidad de productos manteniendo constante los insumos o una combinación de ambas opciones (Vázquez *et al.*, 2020).

Muestra, variables y datos

El principal criterio para definir el tamaño de la muestra fue el estado de acreditación de las universidades establecido por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Dicho organismo tiene la labor de evaluar a las universidades y certificar su acreditación con base

en tres niveles: básico, avanzado y de excelencia (MINEDUC, 2018). Con el fin de configurar una muestra lo más homogénea posible, ésta incluye al conjunto de universidades clasificadas en los niveles avanzado y de excelencia. En total son 41 instituciones, 16 estatales, 12 privadas del CRUCH y 13 privadas no pertenecientes al CRUCH.

En cuanto a las variables, por el lado de los insumos se han seleccionado dos: 1) financiamiento público que incluye todos los recursos fiscales transferidos a cada universidad anualmente; y 2) financiamiento privado que agrupa al resto de los ingresos con que cuenta cada universidad. Respecto a los productos, también se consideran dos: 1) la matrícula total de estudiantes incluyendo estudiantes de pregrado y postgrado en un año; y 2) la cantidad de artículos Scopus² publicados anualmente por cada universidad. Dichas variables han sido escogidas considerando los objetivos de este estudio, la experiencia de investigaciones previas (Buitrago, Espitia y Molano, 2017) y, en particular, la necesidad de mantener un número acotado de variables para evitar distorsiones en los resultados (Gromov, 2017).

En el caso particular de los productos, se asume que las universidades han generado tradicionalmente dos bienes públicos esenciales: la enseñanza y la investigación. No obstante, se reconoce que las universidades están cambiando su función objetivo para incorporar también aportes en el ámbito de la tercera misión (Cantele *et al.*, 2016). En el caso del sistema universitario chileno, los cambios en su marco regulatorio han apuntado precisamente en la dirección de reconocer a la tercera misión o vinculación con el medio como una labor misional formal equivalente a las dos tradicionales. Sin embargo, la literatura reconoce las dificultades para medir las actividades de extensión debido a su amplitud y las restricciones de acceso a información. En este sentido, se advierte que hasta el momento sus efectos sobre la eficiencia de las universidades han sido escasamente abordados en la literatura empírica (D'Elia y Ferro, 2021). Con todo, existe la posibilidad que una o más universidades con niveles de ineficiencia estén desarrollando de manera destacada productos reconocidos como bienes públicos relevantes en el área de vinculación con el medio. Si tal fuese el caso, estas universidades estarían siendo perjudicadas con el modelo empleado ya que implícitamente se asume que todas las instituciones estudiadas tienen niveles equivalentes de desarrollo en las áreas no incluidas en dicho modelo.

Además, es preciso señalar que el DEA-BCC se ha aplicado con un enfoque de multiactividad (Vázquez *et al.*, 2020). Es decir, se asume que las labores de enseñanza e investigación se producen de manera conjunta compartiendo los insumos. En efecto, se reconoce la dificultad para vincular de manera cierta insumos específicos con productos específicos, dada la interdependencia que existe entre ellos.

² Base de datos de citas y resúmenes seleccionados por expertos, <https://www.elsevier.com/es-mx/solutions/scopus>

Asimismo, los hallazgos se han analizado desde dos perspectivas: primero, considerando los resultados generales con base en la muestra de las 41 universidades bajo estudio. En segundo lugar, se realiza un análisis estableciendo *clusters* de universidades según el nivel de actividad estimado con base en la magnitud de los productos matrícula total y publicaciones. De este modo, se establecen tres *clusters*: nivel de actividad bajo el promedio de la muestra, cercano al promedio y sobre el promedio. Para clasificar a las universidades se utiliza el método de agrupación K-medias basado en el centroide (MacQueen, 1967) que utiliza la distancia euclídea para medir la distancia de cada caso respecto al punto de referencia (ver Apéndice 2).

Los datos asociados a las distintas variables han sido obtenidos desde fuentes públicas. Se ha consultado el informe de Financiamiento para la Educación Superior (CGR, 2018) y los reportes de Información Financiera en la Educación Superior disponible en el sitio web³ del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación de Chile, para acceder a los datos relacionados con recursos públicos y privados que registraron como ingresos las universidades el año 2018. En el caso de los ingresos privados, se estimaron a partir de la diferencia entre los ingresos operacionales y el financiamiento público. Adicionalmente, se ha revisado la información de matrícula total de estudiantes (pregrado, postgrado y postítulos) del mismo año también disponible en el informe de Financiamiento para la Educación Superior (CGR, 2018). Por último, se ha consultado la plataforma Scival⁴ para acceder a la cantidad de publicaciones Scopus registrada por universidad el año 2018⁵.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados generales

Los resultados de ambos modelos (BCC-I y BCC-O) evidencian que 17 universidades logran el máximo nivel de eficiencia técnica. De ellas 6 son estatales, 4 privadas pertenecientes al CRUCH y 7 privadas no CRUCH (ver Apéndice 1). Bajo el modelo orientado a insumos, el promedio de la eficiencia técnica (EI) de las 41 universidades estudiadas alcanza un 90% mientras que con el enfoque hacia productos dicha eficiencia (EO) aumenta levemente a 91%. En ambos modelos, la ineficiencia técnica explica la mitad de la ineficiencia global, mientras que la otra mitad se explica por la ineficiencia de escala.

³ www.sies.cl

⁴ www.scival.com

⁵ Datos actualizados al 4 de octubre de 2022

Desde otra perspectiva, los resultados asociados al modelo orientado a insumos (BCC-I) indican que en un escenario contrafactual de máxima efectividad del proceso de transferencia de recursos desde el Estado hacia las universidades que forman parte de la muestra, la cantidad total de financiamiento entregado el año 2018 pudo ser un 7% menor para alcanzar los mismos niveles de matrícula y producción científica. En concreto, el monto global del ahorro en condiciones ideales ascendería a más de \$127,000 millones. Ahora, los resultados derivados del modelo orientado a productos (BBC-O) muestran que, en un escenario optimizado, las universidades de la muestra pudieron haber alcanzado una cobertura de matrícula total de estudiantes un 8% mayor junto con un 9% más de artículos Scopus, con la misma cantidad de fondos públicos recibidos el año 2018.

Por cierto, todo lo anterior constituye un ejercicio teórico más fácil de realizar con los datos empíricos que en un escenario prefactual o durante el proceso de asignación de los recursos públicos hacia las instituciones. En este sentido, se reconoce la existencia de un conjunto de restricciones que limitan la posibilidad de alcanzar un nivel de eficiencia óptimo. Sin ir más lejos, la gran cantidad de instrumentos de financiamiento público y variedad de organismos gubernamentales que participan en el proceso de distribución de fondos públicos crean un escenario complejo para estimaciones bajo un esquema de tipo centralizado con foco en la optimización.

En cualquier caso, pareciera que el proceso de fijación de aranceles regulados establecido en la nueva normativa (Ley 20.091) podría ofrecer una oportunidad para asegurar una mayor eficiencia en la asignación de los fondos públicos desde una orientación a insumos, a condición de que dicho proceso sea realizado con una sofisticada base técnica, con transparencia y con base en la mejor evidencia disponible. Lo mismo cabe esperar de una revisión sistemática sobre cómo se organiza y distribuye el financiamiento de los recursos públicos destinados a investigación y desarrollo.

Una siguiente alternativa a explorar para la búsqueda de una mayor eficiencia en el desempeño de sistema universitario está asociada a la promoción de una mayor coordinación entre las diversas agencias gubernamentales que intervienen en la transferencia de fondos públicos hacia las instituciones. El fortalecimiento de las agencias públicas como contraparte de las universidades podría ofrecer oportunidades de eficiencia tanto desde la orientación a insumos como hacia productos.

Una tercera opción sería buscar que las universidades puedan comprometer mayores niveles de producción en la generación de bienes públicos tales como la enseñanza, la producción de conocimiento y otros. En tal sentido, sería recomendable que la política pública en materia de financiamiento universitario pueda ampliar el alcance y la relevancia de instrumentos que vinculan recursos y resultados, tales como los Convenios de Desempeño desarrollados durante la última década (Brunner, 2015a; Fernández, 2015).

Resultados por clusters según tamaño

El conjunto de la muestra ha sido dividido en 3 *clusters* según la envergadura de los productos (matrícula total y publicaciones) que genera cada una de las universidades (ver Apéndice 2). En efecto, el promedio de la cantidad de productos ha sido el punto de referencia para clasificar a cada universidad. El clúster 1 corresponde a las 26 universidades que presentan un nivel de actividad (por productos) por debajo del promedio. Está conformado por 13 universidades estatales, 6 universidades privadas pertenecientes al CRUCH y 7 universidades privadas no CRUCH. Por su parte, el clúster 2 incluye a las 10 instituciones que evidencian un nivel de actividad cercano al promedio. Está compuesto por 2 universidades estatales, 5 universidades privadas del CRUCH y 3 universidades privadas no CRUCH. El clúster 3 agrupa a las 5 universidades que presentan un nivel de actividad superior al promedio de la muestra. Está integrado por 1 universidad estatal, 1 universidad privada perteneciente al CRUCH y 3 universidades privadas no CRUCH.

Considerando el modelo orientado a insumos (BBC-I), el clúster 1 evidencia una eficiencia técnica promedio de 87%, mientras que el clúster 2 una de 96% y el clúster 3 una de 97%. La tabla 1 presenta la distancia de cada clúster respecto al punto óptimo de eficiencia técnica calculado en base a los dos modelos de DEA. Según el enfoque orientado a insumos (BBC-I), el clúster 1 pudo haber recibido un 15% menos de fondos públicos el año 2018 sin disminuir su nivel de producción. Mientras que el clúster 2 un 5% y el clúster 3 un 2%. En lo referido al financiamiento privado, el clúster 1 pudo haber logrado el mismo nivel de producción con un 10% menos de los recursos fiscales disponibles el 2018. Por su parte, el clúster 2 pudo haber recibido un 7% menos mientras que el clúster 3 un 1% menos.

Ahora bien, en promedio por institución, las universidades no-eficientes del clúster 3 evidencian una mayor brecha en relación con el óptimo de fondos públicos aunque el clúster 3 en conjunto presenta una eficiencia técnica (BCC-I) del 97%. Esto ocurre por la elevada magnitud de los recursos asociados a la brecha de fondos públicos de la única institución con niveles de ineficiencia relativa del clúster. Se trata de la Universidad San Sebastián que explica el 100% de la brecha al óptimo. En segundo lugar, el clúster 1 muestra una brecha promedio por institución menor que el clúster 3 y mayor que el clúster 2. En este caso, 5 instituciones concentran 53% de la brecha al óptimo asociada a los fondos públicos. Dichas instituciones son la Universidad de Talca, Universidad de Antofagasta, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule y Universidad de Tarapacá. Asimismo, las universidades estatales del clúster 1 constituyen el 50% de total de las instituciones, no obstante, agrupan el 70% de la brecha en términos de financiamiento público. A su vez, 3 instituciones –Universidad de Valparaíso, Universidad Mayor y Universidad de Concepción– dan cuenta del 92% de la brecha del clúster 2.

Referente al financiamiento privado, la universidad no-eficiente del clúster 3 evidencia el mayor nivel de brecha promedio, seguidas de las instituciones (no-eficientes) del clúster 2 y, en tercer lugar, las universidades (no-eficientes) del clúster 1. En el caso del clúster 3, la Universidad San Sebastián representa el 100% de la brecha al óptimo del clúster. En cuanto al clúster 2, las 3 instituciones que agrupan un 96% de la brecha de fondos privados de dicho clúster son la Universidad Mayor, Universidad de Valparaíso y Universidad de Concepción. En el clúster 1, son 4 las instituciones que explican 60% de los fondos privados asociados a la brecha del clúster: la Universidad de Antofagasta, Universidad Finis Terrae, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Talca.

Tabla 1: Brechas en un escenario óptimo por clúster

Brecha al óptimo por clúster		Clúster 1 (26)	Clúster 2 (10)	Clúster 3 (5)
Cantidad de universidades con ineficiencia		18	5	1
BCC-I	Financiamiento Público (Millones de pesos)	-\$93.321	-\$26.171	-\$7.740
	Financiamiento Privado (Millones de pesos)	-\$43.553	-\$30.361	-\$8.684
BCC-O	Matrícula Total	+37.575	+8.419	+3.575
	Publicaciones (Scopus)	+1.233	+296	+142

Fuente: Elaboración propia

Con base en el modelo orientado a productos (BCC-O), los resultados establecen que el clúster 1 logra una eficiencia técnica de un 88%, el clúster 2 un 97% y el clúster 3 un 98%. Las estimaciones señalan que el clúster 1 pudo haber alcanzado un 15% más de matrícula y 22% más de publicaciones Scopus con los mismos recursos públicos y privados recibidos el año 2018. Asimismo, el clúster 2 evidencia una sub-producción de un 4% de matrícula total y 4% en las publicaciones. Por su parte, el clúster 3 presenta una brecha de un 2% tanto en la matrícula total como en la cantidad de publicaciones.

Así, los resultados revelan que el clúster 3 tiene, en promedio por institución, la mayor sub-producción de matrícula total en comparación con los otros *clusters*. En concreto, la Universidad San Sebastián explica el 100% de la brecha asociada al clúster, en contraste con el desempeño del clúster que refleja un 98% de eficiencia técnica relativa. Luego, el clúster 1 evidencia un nivel de sub-producción promedio por institución menor que el clúster 3 y mayor que el clúster 2 en relación con la variable matrícula total. En realidad, hay 5 instituciones que suman un 48% de la brecha al óptimo del clúster. A saber: la Universidad de Antofagasta, Universidad de Talca, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule y Universidad Finis Terrae. Además, las 9 universidades estatales con algún grado de ineficiencia explican el 66% de la brecha de matrícula del clúster 1. En el caso del clúster 2, la Universidad Mayor, Universidad de Valparaíso y Universidad de Concepción, concentran un 92% de la sub-producción de este clúster.

Por otro lado, el clúster 3 también presenta el mayor nivel de sub-producción en promedio por institución, respecto a la variable publicaciones. Así, la Universidad San Sebastián explica nuevamente la brecha del clúster en 100%. Igualmente, el clúster 1 muestra un nivel de sub-producción en promedio por institución menor que el clúster 3 y mayor que el clúster 2. En este conjunto 4 instituciones –Universidad de Talca, Universidad de Antofagasta, Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad de Viña del Mar– concentran un 43% de la brecha al óptimo en cuanto a publicaciones. Asimismo, las 9 universidades estatales con algún grado de ineficiencia agrupan el 60% de la brecha de publicaciones del clúster 1. A su vez, en el clúster 2 la Universidad de Concepción y la Universidad de Valparaíso explican un 81% de la sub-producción.

Los hallazgos sugieren que las universidades de mayor tamaño en términos de su matrícula total y publicaciones logran una mayor eficiencia. Asimismo, los resultados muestran que existe una relación directa relativamente fuerte entre la matrícula total y las publicaciones (factor de correlación de un 0.68). De esta manera, se puede simplificar el análisis del tamaño de la universidad a la matrícula total de estudiantes. Al examinar el clúster 1, que evidencia el menor nivel de eficiencia técnica, se advierte que un 50% de las instituciones con algún grado de ineficiencia son universidades estatales. Por tanto, aparecería como obvia la conveniencia de promover que las universidades de menor tamaño puedan crecer y mejorar su desempeño. No obstante, se trata de una cuestión compleja considerando las proyecciones demográficas de la sociedad chilena que revelan una contracción del tramo etario entre 18 y 24 años que constituye la base del sistema universitario del país. Adicionalmente, la actual normativa establece que las universidades adscritas a la ley de gratuidad tienen restricciones para el crecimiento de su matrícula de primer año. En tal sentido, los resultados sugieren que dicha política estaría limitando la posibilidad de que las universidades de menor tamaño puedan crecer y mejorar su eficiencia. En este escenario, la posibilidad de fusionar universidades estatales es una alternativa que al menos debiese ser estudiada en profundidad.

Los resultados de este estudio señalan que para alcanzar el óptimo de eficiencia (BBC-o) las 9 universidades estatales debiesen alcanzar una matrícula total de alrededor de 100 mil estudiantes. Por otro lado, el análisis del clúster 2 conformado por las universidades de tamaño promedio establece que las 5 instituciones con el máximo nivel de eficiencia tienen una matrícula total promedio en torno a los 20 mil estudiantes. Pues bien, las estimaciones preliminares sugieren que una alternativa para aumentar su eficiencia sería pasar de 9 universidades con una matrícula total promedio de 8 mil estudiantes aproximadamente a un esquema de 5 instituciones con 20 mil estudiantes cada una. En efecto, la fusión de universidades ha sido una política pública desarrollada por varios países europeos durante las últimas décadas (EUA, 2019). En este sentido, existe un conjunto de experiencia acumulada que podría servir como referencia para el estudio y evaluación de este tipo de política pública para el caso de Chile.

CONCLUSIONES

Este estudio exploratorio contribuye a la discusión acerca de la eficiencia relativa de las universidades chilenas con base en sus procesos de producción relacionados con la docencia y la investigación. Al mismo tiempo, sus hallazgos permiten tener una estimación del nivel de efectividad del proceso de asignación de fondos públicos hacia las universidades y una aproximación a los principales instrumentos de política pública que pueden ser útiles para mejorar la eficiencia del sistema universitario chileno.

Los resultados empíricos señalan que la naturaleza de la propiedad de las universidades no representa una condicionante para alcanzar el máximo nivel de eficiencia técnica relativa. Dicho de otro modo, el conjunto de instituciones que logran una eficiencia óptima está conformado por universidades tanto estatales como no estatales. No obstante, las estimaciones evidencian que en términos agregados, el grupo de universidades estatales con algún grado de ineficiencia presenta, por el lado de los insumos, el mayor nivel de sobre-utilización de fondos públicos y privados y, por el lado de los productos, el mayor nivel de sub-producción de los principales bienes públicos considerados en los ámbitos de la docencia y la investigación.

Por otra parte, los resultados evidencian que el tamaño de las universidades en función de la matrícula total no representa una barrera para alcanzar el máximo nivel de eficiencia técnica. En todo caso, las estimaciones muestran que el conjunto de universidades de menor tamaño alcanza el menor nivel de eficiencia relativa y la mayor brecha al óptimo tanto desde la perspectiva de los insumos como de los productos. Ahora, más de la mitad de las instituciones pequeñas con algún grado de ineficiencia son universidades estatales. Esta situación refuerza la necesidad de abordar la cuestión de la eficiencia con un foco prioritario en este tipo de instituciones.

Los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la coherencia y consistencia de las políticas de financiamiento público de las universidades con especial énfasis en la búsqueda de mayor eficiencia en el uso de los recursos. En este sentido, sería conveniente que el gobierno central pueda desarrollar un marco de política orientador que establezca si el acento estará en ajustes por el lado del financiamiento (insumos), la generación de bienes públicos (productos) o en un esquema combinado. Esto permitiría renovar y desplegar de forma coherente diversos instrumentos y normas, tales como: la fijación de aranceles regulados, el crecimiento anual de la matrícula de estudiantes y los presupuestos para y por resultados. Asimismo, se sugiere explorar alternativas que permitan aumentar el tamaño de las universidades pequeñas con el propósito de aprovechar los beneficios de las economías de escala y, en ese contexto, evaluar las ventajas y desventajas de una política de fusión de instituciones. Igualmente, sería recomendable avanzar en implementación de medidas orientadas a mejorar las capacidades de gestión de las universidades y promover un mayor interés por la eficiencia en el ámbito de la gestión institucional.

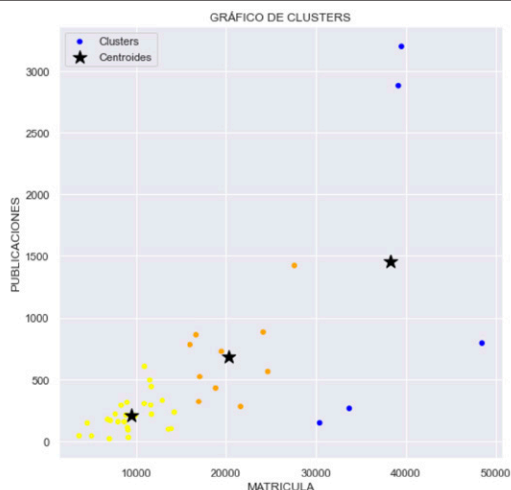
Apéndice 1

Tabla 2: Resultados de eficiencia técnica de 41 universidades chilenas año 2018

Universidades	BCC-I	BBC-O
Pontificia Universidad Católica de Chile	1	1
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1	1
Universidad Austral de Chile	1	1
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	1	1
Universidad Adolfo Ibáñez	1	1
Universidad de Los Andes	1	1
Universidad Autónoma de Chile	1	1
Universidad Bernardo O'Higgins	1	1
Universidad de Chile	1	1
Universidad de Atacama	1	1
Universidad del Desarrollo	1	1
Universidad de La Frontera	1	1
Universidad de La Serena	1	1
Universidad Nacional Andrés Bello	1	1
Universidad Arturo Prat	1	1
Universidad de Santiago de Chile	1	1
Universidad Santo Tomás	1	1
Universidad Católica del Norte	0,9955	0,9959
Universidad Diego Portales	0,9864	0,9886
Universidad Técnica Federico Santa María	0,9731	0,9765
Universidad Católica de la Santísima Concepción	0,9729	0,9757
Universidad de Magallanes	0,9328	0,9106
Universidad Central de Chile	0,924	0,9287
Universidad de Valparaíso	0,9168	0,9297
Universidad de Viña del Mar	0,9045	0,9117
Universidad Mayor	0,8805	0,8947
Universidad San Sebastián	0,871	0,9041
Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez	0,8704	0,879
Universidad del Bío-Bío	0,8536	0,8678
Universidad Católica de Temuco	0,8527	0,8695
Universidad de Concepción	0,8489	0,8764
Universidad de Tarapacá	0,8095	0,8134
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	0,7897	0,819
Universidad de Los Lagos	0,7884	0,8136
Universidad Finis Terrae	0,7596	0,7791
Universidad Alberto Hurtado	0,7573	0,7913
Universidad Tecnológica Metropolitana	0,7548	0,7876
Universidad de Talca	0,7348	0,7384
Universidad Católica del Maule	0,7179	0,7529
Universidad de Antofagasta	0,5681	0,6525
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	0,5481	0,5704

Fuente: Elaboración propia

Apéndice 2
Gráfico 1: *Clusters* de universidades chilenas según tamaño



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Universidades de tamaño pequeño (clúster 1)

	IES	MATRICULA	PUBLICACIONES
2	Universidad de Antofagasta	8358	291
4	Universidad Alberto Hurtado	8010	159
5	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	3671	43
6	Universidad Adolfo Ibáñez	11639	293
7	Universidad de Los Andes	10928	305
9	Universidad del Bío-Bío	12919	331
10	Universidad Bernardo O'Higgins	6825	178
11	Universidad Central de Chile	13612	97
13	Universidad Católica del Maule	8880	212
14	Universidad Católica del Norte	11535	496
15	Universidad Católica de la Santísima Concepción	14250	235
16	Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez	7026	20
17	Universidad Católica de Temuco	11716	219
18	Universidad de Atacama	7128	169
22	Universidad de La Frontera	10946	606
23	Universidad Finis Terrae	9111	90
24	Universidad de Los Lagos	9871	207
25	Universidad de La Serena	7690	220
26	Universidad de Magallanes	4559	149
28	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Ed...	5051	42
30	Universidad Arturo Prat	13911	102
31	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la E...	8695	159
35	Universidad de Tarapacá	8995	315
36	Universidad de Talca	11691	442
37	Universidad Tecnológica Metropolitana	9043	112
40	Universidad de Viña del Mar	9144	30

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Universidades de tamaño mediano (clúster 2)

	IES	MATRICULA	PUBLICACIONES
1	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	16672	861
3	Universidad Austral de Chile	16001	783
8	Universidad Autónoma de Chile	24659	565
19	Universidad del Desarrollo	16975	321
20	Universidad de Concepción	27606	1423
21	Universidad Diego Portales	18864	430
27	Universidad Mayor	21634	280
32	Universidad de Santiago de Chile	24157	883
38	Universidad Técnica Federico Santa María	19500	729
39	Universidad de Valparaíso	17082	523

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5: Universidades de tamaño grande (clúster 3)

	IES	MATRICULA	PUBLICACIONES
0	Pontificia Universidad Católica de Chile	39154	2879
12	Universidad de Chile	39493	3198
29	Universidad Nacional Andrés Bello	48481	795
33	Universidad San Sebastián	33695	265
34	Universidad Santo Tomás	30417	150

Fuente: Elaboración propia

REFERENCIAS

- Abbott, Malcom & Doucouliagos, Hristos (2009). Competition and efficiency: overseas students and technical efficiency in Australian and New Zealand universities. *Education Economics*, 17(1), 31-57.
- Agasisti T. & A. dal Bianco (2006). "Data Envelopment Analysis to the Italian University System: Theoretical Issues and Policy Implications." *Int J Bus Per Man* 8(3): 344-367.
- Agasisti, Tommaso & Pérez Esparrells, Carmen (2010). Comparing efficiency in a cross-country perspective: the case of Italian and Spanish State Universities. *Higher Education*, 59 (1), 85-103.
- Alarcón, M. (2020). El gobierno de la universidad desde la perspectiva de la teoría de agencia: abriendo la caja negra. [Tesis doctoral, Universidad de Leiden, Países Bajos]. <https://hdl.handle.net/1887/87274>
- Amaral, A., Tavares, O., & Santos, C. (2013). Higher education reform in Portugal: A historical and comparative perspective of the new legal framework for public universities. *Higher Education Policy*, 26(1), 5-24.
- Andersson, C., J. Antelius, J. Månsson, & K. Sund. (2017). "Technical efficiency and productivity for higher education institutions in Sweden." *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(2): 205-223.

- Araneda-Guirriman, CA & Pedraja-Rejas, LM. (2016). Financiamiento por Desempeño en Chile: análisis Conceptual de un instrumento para la Educación superior. *Formación universitaria*, 9(3), 75-86.
- Aristovnik, A. (2012). 'The relative efficiency of education and R&D expenditures in the new EU member states'. *Journal of business economics and management*, Vol. 13, No.5, 832-848.
- Austin, I., & Jones, G. (2016). *Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices*. New York, NY: Routledge.
- Banker, R. d., Charnes, a. & Cooper, W. W. (1984). some models for estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis. *Management Science*, 30, 1078-1092.
- Barra, C., R. Lagravinese, & R. Zotti, 2015. "Explaining (in)efficiency in higher education: A comparison of parametric and non-parametric analyses to rank universities." MPRA Paper No. 67119. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/67119/>.
- Beiklie, I., Enders, J., Lepori, B., & Musselin, C. (2011). NPM, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization. In T. Christensen, & P. Lagreid (Eds.), *The Ashgate Research Companion to: New Public Management* (pp. 161-176). (The Ashgate Research Companion to:). Surrey, England: Ashgate.
- Bornmann L., Wohlrabe K., & Gralka S. (2019) The graduation shift of German universities of applied sciences. *PLoS ONE* 14(1): e0210160. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210160>
- Bornmann L., Gralka S., de Moya Anegón F., & Wohlrabe K. (2020) Efficiency of Universities and Research-Focused Institutions Worldwide: An Empirical DEA Investigation Based on Institutional Publication Numbers and Estimated Academic Staff Numbers. (CESifo Working Paper Series). Report No.: 8157.
- Brunner, José Joaquín, Julio Labraña, Emilio Rodríguez- Ponce & Francisco Ganga (2021), "Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 29, núm. 35.
- Brunner, J. J. (2017) La Economía Política del Capitalismo Académico: El Caso de Chile. En Hugo Lavados y Ana María Durán Baez (eds.) *DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO EN CHILE*. Valencia, España: Tirant Humanidades.
- Brunner, J.J. (2015a). Medio siglo de transformación de la educación superior chilena: Un estado del arte, en: Bernasconi, A. (ed.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Santiago de Chile: Ediciones UC. vol. 3, n°1, p. 632.
- Brunner, J.J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología* N°19 - 2005. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile (p31-49).
- Buitrago, O. Y., Espitia, A.A. & Molano, L. (2017, enero-junio). Análisis envolvente de datos para la medición de la eficiencia en instituciones de educación superior: una revisión del estado del arte. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 15(19), 147-173.
- Cáceres, H., Kristjanpoller, W., & Tabilo, J. (2014). Análisis de la eficiencia técnica y su relación con los resultados de la evaluación de desempeño en una Universidad chilena. *Innovar* 24(54), 199-217.
- Cano M., Murray R., & Kourouklis A. (2020): Can lean management change the managerial culture in higher education?, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1817892
- Cantele, S., Guerrini, A., & Campedelli, B. (2016). "Efficiency of Italian Universities: The Effect of Controllable and Non-Controllable environmental and Operational Variables", *International Journal of Public Policy*. 12(3/4/5/6), pp. 243-260.

- Charnes, A., Cooper, W. W., & Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of DMUs. *European Journal of Operational Research*, 2(6), 429–444.
- Contraloría General de la República de Chile (2020). Financiamiento Público a la Educación Superior.
- Cossani, G., Codoceo, L., Cáceres, H., & Tabilo, J. (2022) Technical efficiency in Chile's higher education system: A comparison of rankings and accreditation, *Evaluation and Program Planning*, Volume 92, 2022, 102058, ISSN 0149-7189
- de Boer, H. & Enders, J. (2017). Working in the Shadow of Hierarchy: Organisational Autonomy and Venues of External Influence in European Universities. In: Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B. (eds) *Managing Universities*. Palgrave Studies in Global Higher Education. Palgrave Macmillan, Cham.
- Deem, R. & Brehony, K. J. (2005) Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education, *Oxford Review of Education*, 31:2, 217-235.
- D'Elia, V., & Ferro, G. (2021). Efficiency In Public Higher Education: A Stochastic Frontier Analysis Considering Heterogeneity. *Revista de Análisis Económico – Economic Analysis Review*, 36(2), 21-51.
- De Witte, K., & López-Torres, L. (2017). Efficiency in education: A review of literature and a way forward. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 339–363.
- Dill, D. (2014) 'Public policy design and university reform: insights into academic change', in C. Musselin and P. N. Teixeira (eds) *Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation* (pp. 21–37) (Dordrecht, The Netherlands: Springer).
- Duch-Brown, Néstor & Vilalta, Montserrat (2010). Can better governance increase university efficiency?. Documents de Treball de l'IEB 2010/52.
- Enders, J., de Boer, H. & Weyer, E. (2013). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education*, 65(1), 5–23.
- Erickson, E., Hanna, P. & Walker, C. (2020) 'The UK Higher Education Senior Management Survey: A Statactivist Response to Managerialist Governance', *Studies in Higher Education*.
- Erkoç, T. E. 2016. "Measuring efficiencies of Turkish public universities with non-parametric efficiency estimation method." <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/3429-nonparametric-eficienci-estimacion.pdf>.
- European University Association (2019). University Mergers in Europe. www.eua.eu
- Fernández, E. (2015). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente. En Bernasconi, A. (ed.), *La Educación Superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones UC.
- Ferrari, G. & Laureti, T. (2005) 'Evaluating technical efficiency of human capital formation in the Italian university: Evidence from Florence', *Statistical Methods and Applications*, Vol. 14 No. 2, pp. 243–270.
- Glass, J.C., McCallion, G., McKillop, D.G., Rasaratnam, S. & Stringer, K.S. (2006) 'Implications of variant efficiency measures for policy evaluations in UK higher education', *Socio-Economic Planning Sciences*, Vol. 40 no. 2, pp. 119–42.
- Gornitzka, Á., Maassen, P., & de Boer, H. (2017). Change in university governance structures in continental Europe. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 274–289.
- Gromov, A. D. 2017. "The efficiency of Russian higher education institutions and its determinants." HSE Working paper WP BRP 40/EDU/2017. National Research University Higher School of Economics. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2905028>.

- Huang, Ya-Ting & Xu, Jian (2020) Surviving the performance management of academic work: evidence from young Chinese academics, *Higher Education Research & Development*, 39:4, 704-718.
- Johnes, G. & K. Tone. 2017. "The efficiency of higher education institutions in England revisited: comparing alternative measures." *Tertiary Education and Management* 23(3): 191-205.
- Johnes, Jill. & Yu, Li (2008). Measuring the research performance of Chinese higher education institutions using data envelopment analysis. *China Economic Review*, 19 (4), 679-696.
- David R. Jones & Dean Patton (2020) An academic challenge to the entrepreneurial university: the spatial power of the 'Slow Swimming Club', *Studies in Higher Education*, 45:2, 375-389.
- Jordán, M. Wendy & Quispe, F. Gabith (2017). Aplicación del análisis envolvente de datos en las Universidades Autónomas de Bolivia. *European Scientific Journal*, 13 (28), 155-181.
- Kenny, J., & Fluck, A. E. (2014). The effectiveness of academic workload models in an institution: a staff perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(6), 585-602.
- Kounetas, K., Anastasiou, A., Mitropoulos, P. & Mitropoulos, I. (2011) 'Departmental efficiency differences within a Greek university: an application of a DEA and Tobit analysis', *International Transactions in Operational Research*, Vol. 18 No. 5, pp. 545-559.
- Krücken, G. (2011). A European Perspective on New Modes of University Governance and Actorhood. Research & Occasional Paper Series: CSHE.17.11
- Krüger, K., Parellada, M., Samoilovich, D., & Sursock, A. (2018). Governance Reforms from a European Perspective (pp. 159-202). In *Governance Reforms in European University Systems. The Case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal*. Cham: Springer International Publishing. ISBN 978-3-319-72212-2 (eBook).
- Lee, BL., & Johnes, J. (2022). Using network DEA to inform policy: The case of the teaching quality of higher education in England. *Higher Educ Q.*; 76: 399- 421. <https://doi.org/10.1111/hequ.12307>
- MacQueen, J. (1967) Some Methods for Classification and Analysis of Multivariate Observations. Proceedings of the 5th Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability, 1, 281-297.
- Maza Ávila, F. J., Vergara Schmalbach, J. C., & Román Romero, R. (2017). Eficiencia y productividad en la cobertura de las universidades públicas colombianas. *Investigación & Amp; Desarrollo*, 25(2), 6-33.
- Ministerio de Educación Superior (2018). Sobre Educación Superior. Ley N° 21.091.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). Education at a Glance 2019: Análisis de los resultados más relevantes para Chile. *Evidencias* No 45. Santiago, Chile.
- Moreno, A. & Tadeballi, R. 2002. Assessing Academic Department Efficiency a Public University. *Managerial and Decision Economics*, 23(7): 385-397.
- Navarro, C. José C.; Gómez, M. Rodrigo & Torres, H. Zacarías (2016). Las universidades en México: una medida de su eficiencia a través del análisis de la envolvente de datos con bootstrap. *Acta Universitaria*, 26(6), 49-58.
- Nkohla, T. V., Munacinga, S., Marwa, N., & Ncwadi, R.. (2021). A non-parametric assessment of efficiency of South African public universities. *South African Journal of Higher Education*, 35(2), 158-187
- Paradeise, C., Reale, E. & Goastellec, G. (2009) A Comparative Approach to Higher Education Reforms in Western European Countries. In Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds.) *University governance: Western European comparative perspectives*. Dordrecht: Springer.

- 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>
- Pitcher, G. S. 2013. "Managing the Tensions Between Maintaining Academic Standards and the Commercial Imperative in a UK Private Sector Higher Education Institution." *Journal of Higher Education Policy and Management* 35 (4): 421–31.
- Ramírez, P. E., & Alfaro, J. (2013). Evaluación de la Eficiencia de las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: Resultados de un Análisis Envolverte de Datos. *Formación Universitaria*, Vol.6, No 3, 31-38.
- Salmi, J. (2013). Formas exitosas de gobierno universitario en el mundo. Estudios CYD 03/2013. Barcelona
- Sharma, M. & Mehra, A. (2019). Departmental efficiency of Panjab University: an analysis using dea and tobit model. *Economic Affairs*, 64(4): 769-781.
- Shattock, Michael & Horvath, Aniko (2019) *Governance of British Higher Education* (Bloomsbury Higher Education Research). Bloomsbury Publishing. Kindle Edition.
- Shattock, M. (2014). *International Trends in University Governance: Autonomy, self-government and the distribution of authority*. Abingdon, Oxon and New York: Routledge.
- Shepherd, Sue. 2017. "Managerialism: An Ideal Type." *Studies in Higher Education* 5: 1–11.
- Sigahi, T.F.A.C. & Salatorato, P. (2020). Academic capitalism: distinguishing without disjoining through classification schemes. *High Educ* 80, 95–117. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00467-4>
- Slaughter, Sheila, & Rhoades, Gary (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Johns Hopkins University Press.
- Sporn B. (2007) Governance and Administration: Organizational and Structural Trends. In: Forest J.J.F., Altbach P.G. (eds) *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht.
- Thanassoulis, E., Kortelainen, M., Johnes, G. & Johnes, J. (2011). Costs and efficiency of higher education institutions in England: a DEA analysis. *Journal of the Operational Research Society*, 62, 1282-1297
- Thanassoulis, E., Kortelainen, M., Johnes, G., & Johnes, J. (2009). Costs and Efficiency of Higher Education Institutions in England: A DEA Analysis. Lancaster University Management School Working Paper 2009/008.
- Trillo, David (2002). La función de distancia: un análisis de la eficiencia en la Universidad. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos.
- Vázquez Rojas, A., Rodríguez Juárez, E., & González Cadena, M. (2020). Determinando la eficiencia en docencia e investigación en las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 49 (196), 57-79.
- Vázquez Rojas, Angélica M. (2011). Eficiencia técnica y cambio de productividad en la educación superior pública: un estudio aplicado al caso español (2000-2009). Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Veiga, A., Magalhães, A. & Amaral, A. (2015). From Collegial Governance to Boardism: Reconfiguring Governance in Higher Education. In Jeroen Huisman, Harry de Boer, David D. Dill and Manuel Souto-Otero. *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Palgrave Macmillan UK. Kindle Edition.

ARTÍCULO

Evaluación de pensamiento crítico: Recuento de una experiencia interuniversitaria

Critical Thinking Assessment: An Interuniversity Experience Account

JULIÁN MARIÑO, NATALIA RONDEROS, JUAN JACCOBO GARZÓN MARTELO,
CARLOS CORTISSOZ, CAROLINA SEPÚLVEDA, JUANA HABER MARIÑO,
PAULINA YEPES VILLEGAS, JUAN SEBASTIÁN RUIZ, FELIPE BELTRÁN VEGA,
CLAUDIA YINETH CASTRO, JUANA MARÍA RÍOS JIMÉNEZ

jp.marino@uniandes.edu.co

Recibido el 13 de octubre del 2022; Aprobado el 10 de septiembre del 2023

RESUMEN

El desarrollo y promoción del pensamiento crítico resulta de gran importancia para las instituciones de educación superior, dado el valor que tienen para la vida académica y profesional de los estudiantes. Para explorar la posibilidad de contar con pruebas de desempeño que evalúen el pensamiento crítico, un grupo de siete universidades colombianas adaptó y aplicó una de estas pruebas a una muestra de 356 estudiantes. Este artículo tiene como objetivo hacer un recuento del proceso de adaptación, pilotaje y aplicación final de la prueba.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico; Evaluación; Pruebas de desempeño; Adaptación de pruebas; Educación superior

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

ABSTRACT The development and promotion of critical thinking is of great importance for Higher Education Institutions, due to their implicit value for the academic and professional life of students. To explore the possibility of having performance tests that evaluate critical thinking, a group of seven Colombian universities adapted and applied one of these tests to a sample of 356 students. This article aims to make an account of the adaptation process, piloting and final application of the test.

KEYWORDS: Critical thinking; Assessment; Performance assessment; Test adaptation; Higher education

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, tanto para la vida académica y profesional, como para el ejercicio ciudadano es fundamental el desarrollo del pensamiento crítico (PC). Éste es considerado como un conjunto complejo de habilidades que se manifiestan al momento de evaluar información para emitir juicios, en el marco de un propósito específico, utilizando la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, entre otros procesos de pensamiento de orden superior (Shavelson et al. 2018, p. 349). Desde esta perspectiva, es fundamental que las instituciones de educación superior integren en sus procesos formativos estrategias en las cuales los estudiantes desarrollen habilidades de conceptualización, síntesis, análisis y valoración de la información con el fin de promover el PC. El desarrollo del PC es uno de los objetivos más frecuentemente promovido por las instituciones de educación superior en Estados Unidos (Braun et al., 2020) y es obligatorio en las instituciones de educación superior en Colombia (MEN, 2006).

En este sentido, y para el contexto latinoamericano, Rolon (2014) plantea que uno de los objetivos de las universidades es proponer planes de formación y evaluación que permitan a los estudiantes tener espacios para poner en práctica sus habilidades de PC. En cuanto a los procesos evaluativos, en Colombia no se cuenta aún con una prueba que permita reflejar el desempeño de los estudiantes en esta habilidad. Es por eso que el propósito de este proyecto fue diseñar, adaptar, validar y aplicar una prueba a gran escala, en diferentes universidades colombianas, que evaluara el PC en estudiantes de distintos programas y semestres académicos. El objetivo fue desarrollar un instrumento que ofreciera información diagnóstica del PC de una muestra de estudiantes en las instituciones de educación superior participantes y estudiar la factibilidad de afinar una prueba interuniversitaria de desempeño en PC en el contexto colombiano.

El presente artículo relaciona, en sus distintas fases, el proceso de implementación de una prueba de PC, en el marco del proyecto IPAL (International Performance Assessment of Learning), con el grupo PALCO (Performance Assessment of Learning in Colombia) conformado por académicos de diferentes instituciones colombianas de educación superior: Universidad de los Andes, Universidad EAFIT, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Universidad del Rosario, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad de Cundinamarca y Politécnico Grancolombiano.

Para articular la temática propuesta, este texto está compuesto por tres partes. En la primera, hacemos una conceptualización del PC, enfatizando sus principales características y la manera como lo abordamos para evaluarlo con la prueba de desempeño. En la segunda parte, hacemos referencia a los procesos de diseño, adaptación, pilotaje y aplicación de la prueba. En la tercera parte, exponemos cómo se llevó a cabo el proceso de codificación de las respuestas de 356 estudiantes.¹ Por último, exponemos los resultados generales del proyecto y finalizamos con algunas consideraciones y conclusiones.

MARCO TEÓRICO

En el diseño de la prueba partimos de la definición operativa de Shavelson et al. (2018, p. 341), según la cual el PC es una competencia multifacética que abarca “los procesos de conceptualización, análisis o síntesis, evaluación y aplicación de información con el objetivo de resolver un problema, decidir sobre un curso de acción, encontrar una respuesta a una pregunta compleja o sacar una conclusión”. Shavelson et al. (2018) recogen en su definición dos vertientes. Por un lado, la propuesta de Wheeler & Haertel (1993) que plantea que el PC no solo se expresa en contextos de formación académica, sino en los contextos más habituales de resolución de problemas. Por otro lado, la visión de Kosslyn & Nelson (2017) del PC en cuatro partes: (1) evaluación de afirmaciones, (2) análisis de inferencias, (3) evaluación de decisiones y (4) análisis de problemas. A partir de allí, Shavelson et al. (2018) construyen una definición que abarca los procesos observables en la ejecución de tareas que suscitan PC (conceptualización, análisis, evaluación, etc.) y que se dan naturalmente en la enorme variedad de problemáticas de la vida diaria.

Esta definición implica algunos compromisos con respecto a importantes cuestiones teóricas que aún están abiertas a discusión y que, si bien no podemos dirimir aquí, sí debemos reconocer y discutir brevemente. Estas cuestiones son: (1) ¿cuáles son los componentes del PC?, ¿es el PC un conglomerado de habilidades o disposiciones, o de ambas?; (2) ¿en qué tareas se expresa el PC?; (3) ¿cuál es la relación entre el PC y los conocimientos

¹ Este artículo, entonces, se ceñirá a las reflexiones que suscitó el proceso de elaboración y validación de la prueba, no a la exposición y análisis de sus resultados, los cuales serán objeto de otro artículo.

específicos?, ¿es la competencia en PC transferible de un dominio a otro, de un contexto disciplinar a otro?; y (4) ¿cómo puede evaluarse?

En lo que atañe a la cuestión de los componentes, podemos decir que esta definición, si bien es compatible con las aproximaciones que le otorgan gran importancia a las disposiciones, se enfoca exclusivamente en las habilidades cognitivas. Éstas incluyen no sólo los procesos cognitivos más generales (conceptualizar, analizar, sintetizar y evaluar), sino su expresión más concreta en tareas como detectar relevancia y consistencia, identificar agendas, comprender información cuantitativa y cualitativa, estructurar una posición, argumentarla y comunicarla de manera clara, entre otras (Case, 2005; Lipman, 1988). En el contexto de una prueba como esta, la evaluación de rasgos disposicionales (apertura mental, flexibilidad, deseo de informarse bien, razonabilidad, etc.) resulta difícil de materializar, en virtud de la enorme variedad de elementos que podrían evidenciarlos, así como del poco desarrollo de herramientas y recursos, probados empíricamente, para evaluarlos. Si bien podemos distinguir conceptualmente la *habilidad* de pensar críticamente de la *disposición* a hacerlo, discriminar los efectos de una y otra a través de una evaluación es particularmente difícil en la práctica (Norris, 1989).

En lo referente a las tareas, asumimos que el PC se evidencia en aquellas tareas de la vida diaria que implican la resolución de problemas, la toma de decisiones sobre un curso de acción, la respuesta a preguntas complejas y la inferencia de conclusiones, principalmente en contextos prácticos, de naturaleza social o política (Bonk & Smith, 1998; Fischer et al., 2009; Halpern, 1998; Silva, 2008; Shavelson, 2013). Este tipo de contextos no solo proveen la oportunidad de reflejar desempeños auténticos, sino que suelen ser contextos con vacíos de información y que tienen más de una interpretación o solución plausible o defendible. Además, suelen ser contextos que los estudiantes perciben como cercanos y auténticos.

En cuanto a la relación con conocimientos particulares, esta definición reconoce que el PC implica habilidades no específicas a un dominio en particular, aunque ciertamente requiere de alguno para aplicarse. El diseño e implementación de una prueba de PC para estudiantes universitarios de diversas carreras se compromete con la idea de que esta competencia, o al menos algunas de sus habilidades constitutivas, son genéricas y pueden ejercitarse independientemente del contexto de aplicación y de la formación disciplinar del estudiante. En este sentido, nuestro ejercicio, aunque no se compromete con la concepción del PC como exclusivamente genérico, sí se desmarca de una concepción para la cual pensar críticamente consiste en la apropiación de los estándares y valores de una cierta disciplina (cf. Paul, 1992). Si este fuera el caso, las habilidades de PC serían inherentes a sus dominios de acción o a las disciplinas subyacentes y, por ende, no podrían transferirse: pensar críticamente sería una cosa en las artes, otra en las matemáticas y otra enteramente distinta en las ciencias sociales. Nuestra prueba necesariamente observa habilidades como conceptualizar, sintetizar, analizar, entre otras, como independientes del universo de la prueba o de los dominios de experticia relevantes.

En cuanto a la evaluación de una competencia así concebida, es necesario enfocarla en el desempeño, en un escenario de simulación de alta fidelidad de situaciones cotidianas y reales como las que podrían encontrarse en medios de comunicación, redes sociales o, en general, en situaciones que hagan parte del debate público (Braun et al., 2020; Shavelson, 2013). Frente a esta simulación, el estudiante debe leer y comprender adecuadamente documentos que representan múltiples dimensiones, perspectivas y posiciones con respecto a la problemática. Luego, considerando la relevancia y la credibilidad, debe valorar la información cualitativa y cuantitativa sobre la cual construirá un juicio, propondrá una solución o recomendará un curso de acción.

ADAPTACIÓN Y DISEÑO DE LA PRUEBA

Frente al objetivo de evaluar el PC en las universidades colombianas, se optó por adaptar un escenario de desempeño ya existente. La razón de esta elección, y de no desarrollar una nueva prueba, se relacionó con los costos económicos y el tiempo que debían ser invertidos en el proceso (Schendel & Tolmie, 2017). Dado que el objetivo del proyecto era contar con un instrumento que evaluara el PC en estudiantes colombianos de educación superior, y no reproducir una prueba existente ni establecer una comparación entre el desempeño de éstos y los estudiantes de otro país, desde el inicio fue claro que el instrumento evaluativo debería ser sensible al contexto colombiano y responder a sus especificidades sociales, económicas, políticas y culturales² (Ronderos et al., 2021).

El primer paso fue la exploración de escenarios elaborados por diferentes grupos del proyecto IPAL. Se revisaron tres opciones: (i) la admisión universitaria por legado, en donde los estudiantes deben analizar los perfiles académicos de tres candidatos y los vínculos con la universidad, para así recomendar quién debe ser admitido (Estados Unidos) (Braun et al., 2019); (ii) la crisis de refugiados, en la que los evaluados deben elaborar una recomendación sobre aumentar o no el número de refugiados que acoge un país (Hyytinen & Toom, 2019); (iii) la construcción de un parque eólico, en la cual los estudiantes deben hacer una recomendación que ayude a decidir si aceptan o no la oferta de una compañía para su construcción en una comunidad (Alemania) (Shavelson et al., 2019). Luego de analizar la relevancia y pertinencia de las temáticas de las pruebas para los estudiantes colombianos, decidimos adaptar el examen de la Universidad de Helsinki³, *Crisis de refugiados*.

² Las pruebas de desempeño, a diferencia de las pruebas estandarizadas basadas en preguntas de selección múltiple, enfrentan un mayor reto de ser sensibles al contexto local. Más sobre lineamientos para adaptar pruebas de desempeño de pensamiento crítico puede encontrarse en Ronderos et al (2021).

³ La prueba es de autoría de los profesores Heidi Hyytinen y Auli Toom y fue diseñada para estudiantes de pregrado.

Este escenario trata de un país ficticio europeo que enfrenta un aumento en el número de refugiados que llegan a su territorio. El gobierno debe decidir entonces si aumentar o no el número de refugiados acogidos, teniendo en cuenta las posiciones que exponen diferentes actores. Así, los estudiantes deben enunciar las perspectivas que están a favor y en contra de que estos centros aumenten y estructurar una propuesta de acción sobre esta problemática, basados en la información de los documentos presentados en la prueba (Hyytinen & Toom, 2019; Ronderos et al., 2021).

Luego de la lectura en grupos de trabajo, consideramos que el tema de este escenario suponía un reto interesante para los estudiantes de las instituciones involucradas en el proyecto puesto que, cuando debatíamos esas alternativas, el tema migratorio estaba muy presente en los medios y el debate público nacional. Concretamente, dadas las condiciones políticas, económicas y sociales del país vecino, Venezuela, un número significativo de personas seguía migrando a diferentes países de América Latina. Al compartir su frontera terrestre, Colombia era uno de los principales destinos de la población venezolana migrante. A diario, desde diferentes ámbitos, los medios de comunicación se ocupaban de esta problemática, lo cual ha generado opiniones diversas, controversias, circulación de información falsa, y análisis desde diferentes orillas.

La adaptación local con base en el escenario finlandés se hizo en cinco fases antes de su aplicación final, las cuales se detallan a continuación. Este proceso comprendió la (i) definición del constructo, (ii) traducción, (iii) contextualización del tema de refugiados, (iv) selección de documentos y desarrollo de las tareas o retos (v) aplicación del ejercicio de pensamiento en voz alta. Posteriormente, elaboramos la prueba definitiva, reuniendo las observaciones derivadas de la etapa anterior. Además, realizamos un pilotaje de la prueba que permitiera reunir otras percepciones y trabajar en la construcción de la rúbrica y la aplicación final.

Adaptación de la prueba

Definición del constructo. El primer paso del proyecto fue definir qué facetas del PC se querían evaluar con la prueba. Después de varias deliberaciones, el grupo optó por las siguientes facetas: (1) análisis y evaluación de información y argumentos; (2) comunicación coherente de una posición justificada en evidencia; (3) reconocimiento y consideración de las posibles consecuencias de un curso de acción; y (4) razonamiento cuantitativo. Esta última se entiende como el análisis y evaluación de información cuantitativa para apoyar la toma de decisiones, es decir, se aborda desde el PC. Esta faceta se incluyó por la cantidad de información cuantitativa que tenía la prueba finlandesa original, y por ser el razonamiento cuantitativo una de las competencias genéricas más reconocidas en la educación superior colombiana.

Traducción. El escenario original estaba en finlandés. Antes de iniciar la adaptación del instrumento, y con el objetivo de poder entenderlo, se realizó una traducción al español. La traducción presentó una serie de retos importantes. En primer lugar, al no tener en el equipo nadie que hablase finlandés, fue necesario explorar el sentido del texto original por medio de diversas traducciones automáticas al español y al inglés. En segundo lugar, verificamos que la traducción no se limitara a equivalencias lingüísticas, sino que se enfocara en la construcción del sentido global y la coherencia interna de la prueba.

Así pues, primero hicimos una traducción automática del finlandés al español usando la herramienta de traducción de Google; no obstante, generó inquietudes con respecto a la consistencia de algunos pasajes. En esa medida, optamos por hacer otras traducciones (del finlandés al inglés y del inglés al español) empleando herramientas de Google y Microsoft. Posteriormente, contrastamos estas traducciones y pasamos a la edición. En esta etapa, identificamos algunas palabras y expresiones cuyos significados y usos podrían ser ajenos a la situación o al contexto de migración en la región, razón por la cual las cambiamos por otras más cercanas, que permitieran apropiarse de manera más directa de la problemática. Tal es el caso del término *refugiados*, el cual analizaremos en el siguiente apartado. Finalmente, después de obtener una prueba consistente en español, contactamos a los autores de la prueba original y a un grupo de expertos de IPAL, con el fin de recibir retroalimentación y constatar que la prueba se ajustara al marco de IPAL.

Contextualización del tema de refugiados. La revisión de la prueba nos llevó a determinar un tópico más relacionado con la realidad de los estudiantes de las universidades participantes, de modo que decidimos centrar la problemática en la migración, en contraste con el tema original que era el de refugiados. La elección del tema de la prueba suscitó discusiones sobre la caracterización del concepto de refugiado en contraposición al de migrante. Dichas discusiones fueron clave en su traducción contextual, pues la situación del país en el que se diseñó la prueba, Finlandia, y su problemática, tiene unas características geopolíticas particulares que no se aplican al contexto latinoamericano.

Según la oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados, un refugiado es aquella persona que se encuentra fuera de su país de origen y que, al no poder regresar —por cuestiones de persecución, conflicto o violencia— requiere protección internacional (ACNUR, 2022). Por otro lado, un migrante es aquella persona que se está trasladando o se ha trasladado a través de una frontera internacional o dentro de un mismo Estado, fuera de su habitual lugar de residencia, independientemente de su estatus legal, de si el traslado es voluntario o involuntario, y de su causa (Naciones Unidas, 2022a). El grupo de trabajo consideró que en Colombia no se utiliza tan frecuentemente en el debate público el concepto de refugiado, es más recurrente el uso del concepto de migrante, como se puede constatar a través de sus medios de comunicación, discusiones y debates sobre el tema. Adicionalmente el concepto de migrante refleja de mejor manera la realidad migratoria latinoamericana.

Selección de documentos. El primer paso para la selección de documentos fue identificar aquellos documentos de la prueba original que eran disonantes con nuestro contexto, y desarrollar una búsqueda de textos y noticias que tuvieran relación con la migración en nuestra región. El objetivo era obtener información y casos que fueran cercanos a la realidad latinoamericana para ubicar la prueba dentro de un contexto similar al nuestro. Los textos elegidos analizaban la migración desde diferentes ámbitos (económico, jurídico, humanitario, social, cultural) y presentaban posiciones a favor y en contra de la migración. Asimismo, incluían datos e información, en algunos casos sesgada, y exigían un análisis tanto de las fuentes (autores y medios de publicación) como de las evidencias que citaban, para determinar su credibilidad y veracidad.

Encontramos 26 documentos. Para la selección de los que se utilizaron en las etapas posteriores de validación, elaboramos una tabla en la que se presentaba, para cada uno, su categorización en términos del constructo de la prueba (confiabilidad, relevancia, implicaciones éticas y presencia de información cuantitativa) y sus características (autenticidad en el contexto latinoamericano, complejidad del texto, posición frente a la migración, ideas principales). A partir de estos aspectos, analizamos las particularidades de cada uno de los documentos para determinar cuáles de ellos se ajustaban mejor a la naturaleza de la prueba y realizar así el proceso de adaptación. En la Tabla 1 exponemos los 8 textos escogidos inicialmente para las primeras versiones de la prueba de PC (A, B y C).

Tabla 1. Textos para versiones A, B y C

Texto	Descripción
1. Correo electrónico de Patricio Ríos, FT, Ph.D. Director Internacional de la Casa del Migrante	Documento adaptado de los documentos de la prueba original. Formato de correo electrónico proveniente del director de la Casa del Migrante, quien ofrece sus servicios y expone los beneficios de su programa para aliviar la situación de los migrantes.
2. Extracto del Informe sobre migración de la Fundación para el Futuro (FF)	Documento nuevo, para reemplazar un documento similar, con datos cuantitativos sobre la relación entre migración y criminalidad, que estaba situado en el contexto europeo. Documento adaptado de informe real de datos de migración y criminalidad en Colombia, de la Fundación Ideas para la Paz (Castillo et al., 2019).
3. Extracto de reporte de la OIM: <i>Las migraciones en América Latina y el Caribe. Una mirada de género</i>	Documento nuevo. Artículo de la OIM que expone la problemática migratoria en América Latina desde una perspectiva de género (Fries, 2019).
4. La influencia negativa de la migración en el proceso educativo de la ciudad	Documento nuevo, para reemplazar un artículo académico de la prueba original que resultaba muy complejo y poco adecuado para el contexto colombiano. Adaptado de un extracto de texto académico sobre las consecuencias de la migración en el proceso educativo (Ramón & Guahichullca, 2018).
5. Artículo de periódico de <i>El Dorado Justo</i>	Documento adaptado de la prueba original. Artículo de opinión sobre la criminalidad y la migración.

Tabla 1. Continúa

Texto	Descripción
6. Seguridad ciudadana y migración	Documento nuevo, para reemplazar un artículo académico de la prueba original que resultaba muy complejo y poco adecuado para el contexto colombiano. Adaptado a partir de un informe de la Fundación Ideas para la Paz, que expone causantes y consecuencias tanto positivas como negativas de la migración (Castillo et al., 2019).
7. Extracto de la Declaración Universal de Derechos Humanos	Documento de la prueba original, tomando la versión en Español de las Naciones Unidas. Extracto con sus respectivos artículos.
8. Extracto del pacto Internacional de derechos civiles y políticos	Documento nuevo, para complementar los derechos humanos. Pacto de derechos civiles con sus respectivos artículos (Naciones Unidas, 2022b).
9. Comunicado de Gonzalo Harboe, senador de la República del Dorado	Documento nuevo. Artículo adaptado con información económica a favor de la migración proveniente de un senador de la república (Harboe, 2018).
10. Extracto adaptado de la página web oficial de la Presidencia de la República del Dorado	Documento nuevo, adaptado de la página de la presidencia de EEUU durante el gobierno de Donald Trump sobre la migración en este país (White House, 2019).

Fuente: Elaboración propia.

Tarea o reto. Siguiendo el marco IPAL, para observar el desempeño en PC, utilizamos una combinación de preguntas abiertas, en forma de texto argumentativo, y cerradas, de respuesta de selección múltiple. Además, en todas las versiones se expuso de la misma manera la problemática que el país estaba viviendo, así como las instrucciones y cinco preguntas con base en los textos. Estas fueron las preguntas planteadas:

1. Con respecto a la relación entre migración y criminalidad, ¿qué conclusiones se pueden extraer de las cifras presentadas?
2. ¿Qué información y perspectivas de los documentos apoyan establecer una política de apertura hacia los migrantes? Justifique su respuesta teniendo en cuenta el contenido de los documentos y su confiabilidad.
3. ¿Qué información y perspectivas de los documentos apoyan restringir la entrada de migrantes al país? Justifique su respuesta teniendo en cuenta el contenido de los documentos y su confiabilidad.
4. (Versión A) Como miembro del grupo de inmigración, elabore un texto que responda a la pregunta: ¿qué debería hacer el gobierno de la República de El Dorado ante la expectativa de que la presión migratoria siga creciendo en los próximos años? Por favor, dé las razones de sus recomendaciones y haga referencia a la información de los documentos que apoya su conclusión. Justifique su respuesta cuidadosamente.

(Versión B y C) Como miembro del grupo de inmigración, elabore un texto que responda a la pregunta: ¿El gobierno de la República del Dorado debería restringir la entrada de migrantes al país? Por favor dé las razones de sus recomendaciones y haga

referencia a la información de los documentos que apoya su conclusión. Justifique su respuesta cuidadosamente.

5. ¿Qué información adicional podría necesitar el Comité? ¿Por qué sería útil esta información?

La diferencia entre las versiones de las pruebas radicaba en dos elementos: los textos que las conformaban y la formulación de la cuarta pregunta. En todas las versiones se incluyeron los textos presentados en la tabla, con las siguientes variaciones. La versión A presentaba el texto de la OIM y solamente un texto que hacía referencia a los derechos humanos (texto 7, ver Tabla 1). Por otro lado, en la versión B cambiamos el texto de la OIM por un texto académico sobre las consecuencias de la migración en el proceso educativo (texto 4, ver Tabla 1) y dos textos relacionados con los derechos humanos y civiles (textos 7 y 8, ver Tabla 1). Por último, la versión C presentaba el texto de la OIM y los dos textos sobre derechos humanos y civiles. En cuanto a las preguntas, en la versión A la cuarta pregunta indagaba por lo que se debería hacer ante la problemática migratoria; y en las versiones B y C se preguntaba si se debía restringir o no la migración. Fue así como, con estas tres pruebas, realizamos el proceso de validación descrito en la siguiente sección.

Pensamiento en voz alta y entrevistas (laboratorios cognitivos). Para la validación de la prueba, se utilizó la técnica de pensamiento en voz alta, ampliamente utilizada por la psicología cognitiva para analizar actividades de resolución de problemas y procesos de escritura. Esta metodología “implica el uso de sujetos ‘pensando en voz alta’ de manera continua mientras llevan a cabo una actividad” (Castells, 2007, p. 29).

Con los responsables de realizar los ejercicios de pensamiento en voz alta se acordaron protocolos que especificaban en detalle cómo se debían adelantar. De acuerdo con esas indicaciones, se debía solicitar a los estudiantes que, al tiempo que respondían cada una de las preguntas de la prueba, verbalizaran sus procesos cognitivos, desde el momento en que iniciaban la lectura, pasando por la reflexión sobre las respuestas, hasta el momento de su escritura. Para aplicar el protocolo de pensamiento en voz alta, cada universidad eligió entre 3 y 5 estudiantes, con los cuales se realizó el ejercicio durante tres horas aproximadamente.

El protocolo se aplicó individualmente y fue asistido por un facilitador, encargado de orientar a los participantes, y un revisor, a cargo de registrar las observaciones. En total participaron 23 estudiantes. Después del desarrollo de la prueba, los responsables de la aplicación, en una entrevista estructurada, solicitaron a cada estudiante su opinión sobre: la precisión de las instrucciones; la credibilidad, relevancia, claridad, interés y realismo de las fuentes de información; el nivel de dificultad de la prueba; el tiempo asignado para resolverla; el interés que despertaba el caso planteado, es decir, si lo conectaba con la prueba y lo motivaba a responderla; la percepción de verosimilitud de la situación planteada; y la influencia de creencias, experiencias y conocimientos previos.

La prueba fue clara y precisa para el 87% de los estudiantes. El restante 13% consideró que, aunque la problemática era clara, se necesitaban instrucciones más detalladas para elaborar una respuesta. Con respecto al nivel de dificultad de la prueba, los estudiantes la calificaron, en promedio, con 2.8, en una escala de 1 a 5 (donde 1 es muy fácil y 5 muy difícil). De los 23 estudiantes, 3 la consideraron muy fácil, pero ninguno muy difícil. Además, 14 de ellos manifestaron que la prueba podría ser más fácil para estudiantes de áreas de ciencias sociales y humanas. En cuanto al tiempo de respuesta, solo 7 estudiantes plantearon que necesitarían más tiempo. En los aspectos motivacionales, el interés hacia la prueba se situó en 4.6 y hacia el tema en 4.8, en una escala de 1 a 5 (donde 1 es nada interesante y 5 muy interesante). En cuanto a la verosimilitud, la percepción de realismo de la prueba fue 4.9 y la de cercanía al contexto 4.5. Sin embargo, un grupo de estudiantes consideró que algunas fuentes de información no eran del todo realistas, ya fuese por el formato (tipografía, color, diseño), el contenido (nombres, lugares, situaciones), el sesgo muy evidente en algunas voces, la relevancia de algunos documentos o la credibilidad de los datos.

Adicionalmente, el 56,5 % de los estudiantes respondió que sus creencias personales sí influyeron en la toma de decisión frente a la situación, aunque seis estudiantes afirmaron haber decidido en contra de sus creencias. Además, el 90 % dijo haber considerado aspectos éticos para elaborar su respuesta.

Por último, la aplicación del protocolo de pensamiento en voz alta permitió revisar el funcionamiento de la prueba, así como analizar la articulación de la rúbrica: coherencia en su estructura, precisión de los criterios y diferenciación o gradación de los niveles de desempeño.

Conformación de las versiones de la prueba para la aplicación piloto. Al observar que el desempeño en esta prueba dependía crucialmente de interpretar y analizar correctamente la información cuantitativa y, por otro lado, de reconocer deberes y obligaciones de naturaleza ética, decidimos hacer tres nuevas versiones basados en esta consideración: una versión con un énfasis cuantitativo, otra con un énfasis ético y una versión mixta que mezclaba elementos de las anteriores dos. Este ejercicio nos llevó a descartar el uso del texto 3 (de la OIM) y a utilizar únicamente el 4 (referente al proceso educativo) (ver Tabla 1). Por otra parte, el nombre del país cambió de El Dorado a Valverde, dado que el nombre inicial evocaba a Colombia. Finalmente, añadimos algunas preguntas cerradas al finalizar la prueba, con el fin de obtener retroalimentación que permitiera conocer las impresiones personales de los estudiantes sobre la misma.

Para la versión cuantitativa, eliminamos uno de los textos de derechos humanos, texto 8, manteniendo el 7, y planteamos solo dos preguntas, una que le pedía al estudiante analizar la relación entre migración y criminalidad, basándose en los textos que presentaban información cuantitativa, y otra que le pedía establecer su posición sobre si restringir o no la migración. En esta prueba, el estudiante tomaría su decisión basado principalmente en

el análisis de datos. En la versión ética, acortamos el texto 2 con información cuantitativa sobre criminalidad y migración y dejamos los dos textos sobre derechos humanos, 7 y 8 (ver Tabla 1). Además, formulamos una sola pregunta en la que se le pedía al estudiante que expusiera su posición sobre si restringir o no la migración, enfatizando en el impacto que su decisión podría generar en millones de personas. Por último, en la versión mixta, incluimos todos los textos y empleamos la primera pregunta de la versión cuantitativa y la pregunta de la versión ética.

Asimismo, incluimos preguntas de selección múltiple en las tres versiones, que evaluaban la comprensión de la información. Con estas preguntas buscamos controlar el nivel de lectura de los estudiantes. Estas preguntas se presentaban una vez el estudiante respondía todas las abiertas.

Aplicación piloto

Con las tres versiones de la prueba (énfasis ético, cuantitativo y mixto) se realizó la aplicación piloto, mediante un cuestionario en línea cargado en la plataforma de exámenes del Centro de Evaluación de la Universidad de los Andes, con un tiempo límite para su respuesta de 1 hora y 45 minutos. En esta aplicación participaron 154 estudiantes de diferentes regiones del país y de distintas áreas del conocimiento como administración, educación, ciencias sociales e ingeniería, provenientes de las 7 universidades colombianas.

Al finalizar la aplicación piloto, el proceso de codificación de las respuestas contó con 33 codificadores que recibieron un entrenamiento inicial en el que se utilizaron 10 de las respuestas obtenidas. Una vez los criterios de evaluación fueron claros, se realizaron codificaciones dobles (dos personas evaluaban una misma respuesta) y 10 personas se encargaron de revisar las calificaciones de aquellas repuestas para las que las primeras codificaciones presentaran diferencias grandes entre sí. El proceso de codificación se realizó por medio de la Plataforma del Centro de Evaluación Educativa de la Universidad de los Andes.

Una vez realizado lo anterior, obtuvimos los resultados de los pilotajes. A partir de las respuestas dadas por los estudiantes, llegamos a resultados similares entre las versiones aplicadas, por lo que dedujimos que los distintos énfasis de la prueba no lograban evidenciar diferencias notables en los análisis y respuestas de los participantes. Asimismo, según la información recolectada, obtuvimos poca evidencia de un análisis de los documentos y un razonamiento ético y cuantitativo profundos por parte de los estudiantes, y poca capacidad de discriminación entre la confiabilidad y validez de los documentos. En términos de la generalizabilidad (Shavelson & Web, 1991) los resultados de los 16 criterios

codificados en la rúbrica oscilaron entre 0.60 y 0.82, con un promedio de 0.72. Asimismo, 6 de estos 16 criterios obtuvieron puntajes menores a 0.60 con notables dificultades en sus definiciones.

Por último, se aplicó una encuesta de retroalimentación sobre las diferentes versiones de la prueba. En sus respuestas, encontramos que, en una escala de 1 a 5, los estudiantes consideraron que las pruebas tenían un nivel de dificultad medio, con puntajes oscilando entre 3.4 y 3.5. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes (entre 68% y 71%) reportaron que sus creencias previas sobre la migración tuvieron un rol importante al momento de dar respuesta a las preguntas abiertas, y una gran mayoría (entre 88% y 92%) reportó que sus respuestas estaban alineadas con las creencias que ya tenían previamente, lo cual era un resultado esperable antes de iniciar la fase de pilotaje, pues ya lo habíamos notado también en el ejercicio de pensamiento en voz alta.

Versiones definitivas de la prueba

La aplicación piloto nos permitió observar que la prueba se tornaba demasiado larga y que el tiempo de lectura y análisis de los documentos casi siempre sobrepasaba el tiempo de elaboración de la respuesta. Como resultado de lo anterior, optamos por crear, a partir de la versión mixta, dos versiones, una larga y otra corta, con el fin de reducir la carga de lectura para los estudiantes (ver Tabla 2). La versión larga incluyó todos los documentos mientras que la versión corta tuvo una compilación de la información de varios documentos en uno solo. Este documento fue presentado en el formato visual de la plataforma Twitter y allí se consignaron las ideas principales de los textos: 1, 4, 9 y 10 (ver Tabla 1). Para las dos versiones se formularon 4 preguntas:

1. Con respecto a la relación entre migración y criminalidad, ¿qué conclusiones se pueden extraer de las cifras presentadas?
2. ¿Qué información y perspectivas de los documentos apoyan establecer una política humanitaria de apertura hacia los migrantes?
3. ¿Qué información y perspectivas de los documentos apoyan restringir la entrada de migrantes al país?
4. ¿Usted recomienda restringir la entrada de migrantes al país? ¿Por qué?

Estas dos versiones fueron las utilizadas en la aplicación final en las universidades. Además, con el propósito de obtener más información sobre el nivel de comprensión de lectura, análisis crítico y razonamiento cuantitativo de los estudiantes, se incluyeron en las versiones finales las preguntas de selección múltiple y respuesta corta.

Tabla 2. Documentos de las versiones larga y corta de la prueba

Versión larga	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correo electrónico de Patricio Ríos, PhD. Director Internacional de la Casa del Migrante 2. Extracto del Informe sobre migración de la Fundación para el Futuro 3. Extracto de investigación: La influencia negativa de la migración en el proceso educativo de la ciudad 4. Artículo de periódico de Valverde ONLINE 5. Seguridad ciudadana y migración 6. Extracto de la Declaración Universal de Derechos Humanos 7. Comunicado de Gonzalo Harboe, profesor emérito de la UNAV de Valverde 8. Página web oficial de la Presidencia de la República de Valverde
Versión corta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Extracto del Informe sobre migración de la Fundación para el Futuro 2. Debate en Twitter sobre la #InmigraciónenValverde 3. Artículo de periódico de Valverde ONLINE 4. Seguridad ciudadana y migración 5. Extracto de la Declaración Universal de Derechos Humanos

Fuente: Elaboración propia.

Elaboración de la rúbrica

Una vez obtenidas las primeras respuestas en el piloto de la prueba se inició el trabajo para poner a punto la rúbrica de evaluación. Cabe aclarar que fueron numerosas las modificaciones que sufrió este instrumento a lo largo del proyecto, por lo que aquí se expondrán únicamente las variaciones entre la primera versión y la última. Dado que el escenario inicial de Finlandia, que utilizamos como base para construir la nuestra, no contaba con una rúbrica de evaluación, adoptamos como punto de partida las rúbricas de evaluación de PC previamente utilizadas por el Centro de Evaluación de la Universidad de los Andes. Esta rúbrica contaba con 4 dimensiones, cada una de las cuales incluía una serie de criterios, para un total de 34 criterios. Las cuatro dimensiones eran: (1) explorar y evaluar; (2) análisis de perspectivas; (3) elaborar propuestas de solución; y (4) comunicación. Como se señaló más arriba, por la definición del constructo adoptada para el proyecto, descartamos la dimensión de análisis de perspectivas al inicio del proyecto. Por otra parte, para dar cuenta de las dimensiones correspondientes a los énfasis de las nuevas pruebas, debimos desarrollar dos dimensiones nuevas: de razonamiento ético y de razonamiento cuantitativo.

La primera dimensión, *Explorar y evaluar*, incluía criterios que evaluaban tanto el nivel de comprensión de la información de los textos en la prueba como la identificación de argumentos y su evaluación en términos de credibilidad y confiabilidad. En la versión final esta dimensión quedó constituida por dos criterios: 1) comprensión de los documentos, en donde se evalúa la comprensión de las ideas principales y secundarias; y 2) identificación y abordaje de las dimensiones presentes en los textos, como jurídica, económica, laboral, criminal y social. Con esto aseguramos que los estudiantes se basaran en los textos proporcionados en la prueba para poder construir su respuesta y contestar a las preguntas presentadas.

La dimensión *Elaborar propuestas de solución*, tenía como propósito evaluar la propuesta del estudiante. Aquí considerábamos la calidad de su argumentación y contraargumentación, así como el uso de las fuentes disponibles. Luego de las múltiples modificaciones llevadas a cabo en las diferentes fases del proyecto, quedó constituida por tres criterios: 1) la presentación de una tesis sobre la posición del estudiante, 2) la sustentación de la posición del estudiante con argumentos coherentes y bien articulados; y 3) el uso de evidencia relevante y el cuestionamiento de inconsistencias, supuestos o credibilidad de las fuentes. De esta manera quedaron incluidos en esta dimensión aspectos relacionados con argumentación y credibilidad de las fuentes que previamente hacían parte de *Explorar y evaluar*.

La dimensión de *Comunicación* evaluaba la producción textual en términos de claridad, concisión y respeto por las reglas ortográficas y gramaticales del español. A lo largo del proyecto, esta dimensión tuvo también algunos cambios, pero su esencia se mantuvo, dado que su propósito siempre fue evaluar los textos en términos de escritura y claridad de las distintas ideas. Finalmente, quedó constituida por tres criterios: 1) estructura y articulación lógica de las ideas, entre y dentro de los párrafos; 2) mención de títulos y autores cuando se hace referencia a los documentos; y 3) buen uso del vocabulario, la ortografía y la gramática.

Respecto a la una nueva dimensión de *Razonamiento cuantitativo*, en un inicio partimos de cuatro criterios: comprensión, uso, análisis y abordaje de los datos. No obstante, en esas primeras definiciones, las descripciones de los criterios se traslapaban entre sí, lo cual hacía difícil su discriminación y dificultaba su evaluación. Es por eso que, durante el proceso de consolidación de la dimensión, unimos algunas descripciones y simplificamos definiciones, lo que finalmente nos condujo a dejar solo dos criterios: 1) interpretación de la información cuantitativa, que hace referencia a la manera en que el estudiante interpreta la naturaleza de las variables presentadas, es decir, si en su respuesta identifica correctamente a qué variables se refieren las distintas cifras que se presentan en los documentos; y 2) análisis cuantitativo, enfocado en la correcta lectura de los datos cuantitativos y la formulación de consecuencias que de ellos pueden obtener. Lo anterior comprende la capacidad del estudiante para leer gráficas, identificar tendencias, relacionar variables y realizar inferencias a partir de su análisis.

Por otra parte, exploramos el potencial de la prueba para examinar competencias de razonamiento ético. Aunque el interés por observar esta dimensión estaba ya presente en la implementación de la prueba original, la exploración de varios énfasis (cuantitativo, ético y mixto) nos permitió ver que el razonamiento ético juega un rol muy importante. Sin embargo, los intentos iniciales por evaluar esta dimensión no arrojaron buenos resultados en términos de validez y confiabilidad, por lo que se prescindió de incluir esta dimensión en la rúbrica. Aun así, cabe aclarar que los esfuerzos por crear un mecanismo que evalúe esta dimensión siguen presentes, por lo que se espera exponer el proceso y los resultados en detalle en una próxima publicación.

Después de los análisis y reflexiones antes presentados, llegamos a una versión definitiva de la rúbrica, que incluía cuatro dimensiones con diez criterios en total, presentados en la tabla 3. Cada criterio tenía 5 niveles, con descriptores elaborados para el nivel más bajo (1), el intermedio (3) y el más alto (5).

Tabla 3. Dimensiones y criterios de evaluación de la rúbrica

Dimensiones	Criterios
Explorar y evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los documentos (excluida la información cuantitativa) y de las posiciones que presentan frente a la migración. • Riqueza del análisis (dimensiones o aspectos abordados).
Elaborar propuesta de solución	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta una tesis del análisis de criminalidad y migración y una posición con respecto a si restringir o no la migración. • Sustenta su posición y su análisis con argumentos coherentes. • Uso de evidencia relevante y cuestionamiento de afirmaciones, supuestos, inconsistencias y credibilidad de las fuentes.
Razonamiento cuantitativo	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de la información cuantitativa. • Análisis cuantitativo.
Escritura y comunicación eficaz	<ul style="list-style-type: none"> • Efectividad y claridad de la comunicación. • Referencia a los documentos. • Vocabulario, ortografía y gramática.

Fuente: Elaboración propia.

FASE DE APLICACIÓN

La aplicación de la prueba se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2020. En total participaron 356 estudiantes a quienes les fueron asignadas aleatoriamente las dos versiones, buscando que dos tercios respondieran la versión larga y un tercio la corta (ver Tabla 4). Los participantes fueron estudiantes de las 7 universidades, inscritos en programas académicos de diferentes áreas de conocimiento: ciencias sociales y humanas, ciencias naturales, exactas y aplicadas, artes, entre otras, y de distintos semestres (entre 1º y 12º), incluyendo algunos aspirantes a maestrías.

Tabla 4. Estudiantes por universidad que respondieron cada versión de la prueba

Universidad	Versión larga	Versión corta	Mujeres	Hombres
Universidad EAFIT	24	11	20	15
Universidad Jorge Tadeo Lozano	35	23	40	18
Universidad del Rosario	39	20	38	21
Universidad de Cundinamarca	32	17	28	21
Corporación Universitaria Uniminuto	52	22	51	23
Politécnico Grancolombiano	13	6	12	7
Universidad de los Andes	31	25	19	37
Total	226	124	208	142

Nota: Del total, seis estudiantes no se pudieron clasificar dentro de las versiones larga y corta, debido a que no contestaron la sección de preguntas cerradas de la prueba.

Tabla 5. Estudiantes por semestre y área que respondieron la prueba

Facultad	Semestre			Total
	Bajos	Medios	Altos	
Administración	14	58	50	122
Arquitectura & Artes	10	30	2	42
Sociales & Afines	27	39	49	115
STEM	19	32	25	76
Total	70	159	126	355

Nota: La variable semestre agrupa los semestres 1, 2 y 3 como "bajos", los semestres 4, 5 y 6 como "medios" y los semestres 7, 8, 9 y 10 como "altos". El caso faltante, que no tiene facultad, está en semestres altos y pertenece a la universidad Jorge Tadeo Lozano.

Codificación

La codificación de la aplicación final se realizó durante los meses de febrero y marzo de 2021. Los codificadores fueron asistentes y profesores participantes de las 7 universidades y todos recibieron un entrenamiento durante agosto y septiembre de 2020. Para esto, elegimos respuestas diversas que fueron calificadas por todos los codificadores. Después de un ejercicio individual de evaluación, analizamos los acuerdos y las discrepancias. Esta dinámica nos permitió identificar qué criterios se tornaban confusos o no se ajustaban a algunas respuestas, por lo que resultó necesario redactarlos de manera más clara o precisa y llegar a consensos sobre cómo calificarlos.

Por otra parte, con el fin de apoyar la toma de decisiones de los codificadores, durante la etapa de entrenamiento elaboramos un banco de ejemplos de respuestas para cada criterio. Los ejemplos ilustraban tipos de respuesta que se ajustaban al nivel más alto de los criterios o exponían errores de razonamiento y análisis que las ubicaban en los niveles más bajos. Asimismo, retomamos los documentos de la prueba y determinamos aspectos clave para su comprensión, por ejemplo: tema, ideas principales y secundarias, tesis y propósito comunicativo. También enfatizamos en los ámbitos desde los cuales se abarcaba la problemática de la migración, las posiciones que se adoptaban frente a restringirla o no y los problemas que se presentaban (sesgos, falta de autoridad, inconsistencias, información en conflicto, falta de evidencias, etc.).

Después del entrenamiento, el proceso de codificación se desarrolló en dos momentos. En el primero, una misma prueba fue evaluada por dos codificadores. Además de marcar el nivel de desempeño alcanzado por un estudiante en cada criterio, los codificadores, en la mayoría de los casos, escribían sus justificaciones y llamaban la atención sobre aspectos particulares de la respuesta que determinaban su calificación. Luego de revisar estas codificaciones y de llegar a acuerdos sobre las discrepancias que se presentaron, dimos paso al segundo momento. En este, se vinculó un tercer codificador al proceso, quien ejerció el papel de revisor. Su función principal consistió en mediar y consensuar razonadamente

las calificaciones que presentaban discrepancias de más de dos puntos, apoyándose en los acuerdos a los que se llegaron en las reuniones previas. De esta manera, el proceso de codificación contó con tres lectores por respuesta según el nivel de discrepancia, lo cual permitió la imparcialidad en la calificación y una mayor unidad de criterio en la aplicación de la rúbrica.

CONCLUSIÓN

Los cambios y las exigencias del mundo actual imponen a las instituciones de educación superior el reto de lograr desarrollar el PC entre sus estudiantes, en la medida en que demandan profesionales que cuenten con la capacidad de evaluar información para tomar decisiones, argumentarlas y sustentarlas. Para orientar los esfuerzos que contribuyan a consolidar estas habilidades complejas, y no solo sus componentes de forma independiente, se requiere evaluar el desempeño de los estudiantes en situaciones contextualizadas, en escenarios realistas, con desafíos que involucren decidir sobre un curso de acción, responder a una pregunta compleja o resolver un problema definido solo parcialmente.

Desde esta perspectiva, es evidente el interés y la utilidad de la experiencia de diseñar, aplicar y validar una prueba que reflejara, de manera confiable, el desempeño de esta competencia en estudiantes colombianos de diferentes instituciones de educación superior. En términos del objetivo planteado, de explorar la posibilidad de tener pruebas de desempeño que evalúen el PC entre estudiantes universitarios, la calidad de las medidas obtenidas, que se presentarán en un artículo que está en preparación, confirman que con este tipo de pruebas se pueden obtener resultados de los niveles de desarrollo del PC alcanzados por los estudiantes universitarios con las cuales orientar las estrategias para el desarrollo de esta competencia en las universidades.

A continuación recogemos los pasos que seguimos en este proceso y señalamos para cada uno de ellos las principales lecciones aprendidas.

Comprensión del escenario base en su contexto original. Aunque el universo de la prueba puede construirse desde cero, partiendo de problemáticas completamente locales, partir de un escenario de base obliga a no perder de vista la interacción entre la prueba, su contexto y su entorno de aplicación. La ventaja, y el reto, de las pruebas basadas en el desempeño es que evocan una realidad compartida. La prueba ha de responder e interactuar con esta realidad y quienes crean una prueba deben ser conscientes de dicha interacción. El proceso debe comenzar con una conversación amplia sobre las múltiples maneras en las que una problemática es recibida, tramitada e interpretada por un grupo social.

Aplicación de un protocolo de pensamiento en voz alta. La aplicación de este protocolo provee la evidencia necesaria para validar la eficacia de la adaptación para representar y evaluar el constructo. En efecto, la visión del equipo evaluador con respecto a la relación

entre la prueba y su entorno debe corroborarse con la experiencia subjetiva de quienes responden la prueba y los criterios de evaluación deben confrontarse con lo que, en el caso en cuestión, resulte particularmente retador para ellos. El pensamiento en voz alta permite hacer esta verificación.

Aplicación piloto. La aplicación piloto implica realizar una convocatoria amplia, para contar con respuestas suficientes para la validación de la prueba. En nuestra implementación, contar con estudiantes de siete universidades colombianas, de facultades y programas diferentes y de características demográficas diversas, facilitó este proceso. En este ejercicio resulta crítico lograr motivar a los estudiantes participantes para que sus respuestas correspondan a las que darían en una aplicación real.

Entrenamiento de codificación y revisión. El proceso de codificación es arduo e implica la capacitación de un equipo que conozca la prueba a profundidad, además de participar en un proceso de evaluación colegiada, que garantice una alineación en las maneras de aproximarse a las pruebas y de interpretar los descriptores de la rúbrica. La codificación debe contar con un equipo de revisores que resuelvan las divergencias de dos maneras: comentando las codificaciones discrepantes con los codificadores involucrados e interviniendo directamente en la codificación. Es recomendable que, en una primera fase se le dé prioridad a la conversación con los codificadores discrepantes para construir con ellos una interpretación común de la rúbrica. La intervención directa del revisor se debe reservar solo para la fase final de la codificación.

Medición de confiabilidad. El coeficiente de *Generalizabilidad*, desarrollado como parte de la teoría que lleva su nombre (Shavelson & Webb, 1991), es la medida que permite determinar la confiabilidad de las evaluaciones de desempeño, en particular de su codificación. La verificación de que se alcanzan niveles satisfactorios en estas medidas es crucial para determinar el número de codificaciones que es preciso hacer de cada prueba y los niveles de discrepancia entre codificadores que se pueden tolerar.

Sincronicidad de la aplicación virtual. En esta oportunidad, la evaluación se realizó en entornos tanto virtuales sincrónicos como asincrónicos. Esto permitió adaptar la logística a los contextos particulares de las diferentes universidades. Sin embargo, es probable que los estudiantes sean más proclives a la dispersión en entornos virtuales asincrónicos, los cuales, como es natural, no están socialmente regulados. El análisis del efecto que esta variación pudo haber tenido en los resultados se presentarán en el artículo de análisis de resultados.

En suma, todas las fases del proyecto hasta aquí descritas contribuyeron para que se consolidara la prueba, en donde no solamente evaluamos las habilidades de PC de los estudiantes sino las de nosotros mismos como codificadores. Fueron necesarias discusiones, talleres y reuniones constantes para llegar a consensos que nos permitieran construir un instrumento evaluativo fiable y lo más objetivo posible. Posiblemente la mayor fortaleza del proyecto fue establecer canales de cooperación entre varias universidades, lo que

permitió contar con distintas percepciones respecto al desarrollo y evaluación de las competencias genéricas y del PC en Colombia, llevando a enriquecer el proceso de adaptación y validación de la prueba. Asimismo, dicha cooperación permitió obtener la participación de estudiantes de distintos contextos socioeconómicos en la validación y la aplicación final del instrumento.

Cabe también resaltar aquí que, los resultados de la prueba muestran que una competencia genérica como el PC puede evaluarse consistentemente como una habilidad transferible. La experiencia aporta evidencia para soportar la presuposición de transferibilidad que asumimos en esta investigación, lo cual abre las puertas para que podamos diagnosticar y promover el PC en estudiantes de diferentes áreas del conocimiento con el fin de enriquecer su proceso de formación. Esto muestra la importancia de la presencia del PC y su desarrollo en contextos de toma de decisión y resolución de problemas, por lo que resulta fundamental promover y crear métodos de evaluación que permitan fortalecer esta competencia en las instituciones de educación superior. Desde esta perspectiva, el proceso realizado en torno a la adaptación, validación y aplicación de la prueba de PC contribuye a avanzar en la creación de métodos evaluativos que permitan diagnosticar el desempeño en ésta y otras competencias en Colombia y América Latina.

REFERENCIAS

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2022). *Refugiados y Migrantes*. Recuperado de: <https://refugeesmigrants.un.org/es/definitions>.
- Bonk, C. J., & Smith, G. S. (1998). "Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum." *Journal of Accounting Education*, 16(2), 261–293.
- Braun, H.I.; Williamson, E.; Shim, C. & Borowiec, K. (2019) Legacy admissions. Unpublished Performance Assessment of Critical Thinking.
- Case, R. (2005). "Moving critical thinking to the main stage." *Education Canada*, 45(2), 45–49.
- Castells, L. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura. *RESLA 20*, 27–35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514275>.
- Fischer, S. C.; Spiker, V. A. & Riedel, S. L. (2009). "Critical thinking training for army officers, volume 2: A model of critical thinking. (Technical Report)." Arlington, VA: *U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*.
- Fries, L. (2019). Las mujeres migrantes en las legislaciones de América Latina: análisis del repositorio de normativas sobre migración internacional del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. Editorial CEPAL, 157(40), p. 84, Julio 2019. Recuperado el 23 de abril de 2020, de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44655-mujeres-migrantes-legislaciones-america-latina-analisis-repositorio-normativas>. ISSN 1564-4170.
- Halpern, D. F. (1998). "Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring." *American Psychologist*, 53(4), 449–455.

- Harboe, F. (19/12/2018). *Inmigración en Chile, clave para el desarrollo*. Cooperativa, Opinión Política. Recuperado el 14 de mayo de 2020, de: <https://opinion.cooperativa.cl/opinion/politica/inmigracion-en-chile-clave-para-el-desarrollo/2018-12-19/063950.html>.
- Hyttinen, H. & Toom, A. (2019). Universidad de Helsinki. Prueba *Crisis de refugiados*.
- Kosslyn, S. B. & Nelson, B. (2017). *Building the intentional university. Minerva and the future of higher education*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lipman, M. (1988). "Critical thinking—What can it be?" *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. ISBN 958-691-290-6. Recuperado el 25 de mayo de 2020, de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- Naciones Unidas (2022a). *Migración*. Recuperado el 5 de mayo de 2020, de: <https://www.un.org/es/global-issues/migration>.
- Naciones Unidas (2022b). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Recuperado el 3 de mayo de 2020, de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>.
- Norris, S. P. (1989). "Can we test validly for critical thinking?" *Educational Researcher*, 18(9), 212-6.
- Paul, R. W. (1992). "Critical thinking: What, why, and how?" *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3–24.
- Ramón, M. Á. & Guahichullca, L. (2018). La influencia negativa de la migración en el proceso educativo de la ciudad de Machala. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 217-225. Epub 02 de junio de 2018. Recuperado el 19 de abril de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300217&lng=es&tlng=es.
- Ronderos, N.; Shavelson, R. J.; Holtsch, D.; Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Solano-Flores, G. (2021). Pruebas internacionales de desempeño para la evaluación del pensamiento crítico: marco para la traducción y adaptación. *Journal of Supranational Policies of Education*, (13), 62–87. <https://doi.org/10.15366/jospoe2021.13.003>.
- Rolon, N. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *Revista Didac*, (64), 18-23. http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf.
- Shavelson, R. J. (2013). "On an approach to testing and modeling competence." *Educational Psychologist*, 48(2), 73–86. doi:10.1080/00461520.2013.779483.
- Shavelson, R. J.; Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Schmidt, S. & Mariño, J. P. (2019) Assessment of University Students' Critical Thinking: Next Generation Performance Assessment, *International Journal of Testing*, 19:4, 337-362, DOI: 10.1080/15305058.2018.1543309.
- Shavelson, R. J.; Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Mariño, J. P. (2018). International performance assessment of learning in higher education (iPAL): Research and development. En Troitschanskaia, O., Toepper, M., Pant, H.A., Lautenbach, C., Kuhn, C. (Eds.), *Assessment of learning outcomes in higher education* (1ra ed., pp. 193-214). EEUU: Springer.
- Shavelson, R.J. & Webb, N.M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Schendel, R. & Tolmie, A. (2017). Beyond translation: adapting a performance-task-based assessment of critical thinking ability for use in Rwanda. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(5), 673–689. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1177484>.

- Silva, E. (2008). "Measuring Skills for the 21st Century [Report]." Washington, D. C.: Education Sector. Retrieved from http://www.educationsector.org/usr_doc/MeasuringSkills.pdf.
- Wheeler, P. & Haertel, G. D. (1993). *Resource handbook on performance assessment and measurement: A tool for students, practitioners, and policymakers*. Berkeley, CA: Owl Press.
- White House (2020). Tomado de la página web: <https://www.whitehouse.gov/issues/immigration/%20%20---%20https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/president-donald-j-trump-honoring-commitment-protect-american-workers-temporarily-pausing-immigration/>

Pánico en la Universidad

Panik at the University

Dupuis-Déri, Francis (2022). *Panique à l'université. Rectitude politique, wokes et autres manaces imaginaires*. Montréal: Lux Éditeur.

HUGO RANGEL TORRIJO*

*Universidad de Guadalajara / UQAM
Correo electrónico: hugo.rangel@mail.mcgill.ca

Dupuis-Déri es profesor de ciencia política en la universidad de Quebec y en el libro, cuyo contenido aquí expongo, presenta un ensayo sobre los mitos del discurso conservador contra el feminismo y el antirracismo, supuestas amenazas para la Universidad. Para enriquecer el libro, el autor recurre a la historia de la Universidad, presenta ejemplos internacionales concretos y hace una crítica conceptual de influyentes intelectuales conservadores y su propaganda en la sociedad y las universidades en particular.

En la introducción, el autor ironiza con el título “¿Sobreviviremos al Apocalipsis feminista y anti-racista?”. Asimismo contextualiza muy bien la situación marginal de los estudios feministas y estudios sobre el racismo en Francia, Estados Unidos y Canadá. Por ejemplo, en su universidad (UQAM), los estudios feministas representan 1.22% de las inscripciones y en la de Montreal solamente 0.001 % (p. 32). Así, el autor muestra con cifras la exageración de la “propaganda reaccionaria” que pregona la invasión de dichos estudios en esos tres países. Cabe destacar que este discurso es tan poderoso que lo ha adoptado el presidente francés E. Macron y el Primer Ministro de Quebec, Legault (p. 21), entre otros dirigentes en el mundo, como los republicanos en Estados Unidos. Habría que agregar al gobernador de Florida quien ha censurado libros de primaria por pretender que son izquierdistas (ver Joyce, 2022).

En el capítulo 1, “Palabras tramposas y pánicos morales”, se muestra como Fox News ha contribuido a la histeria ante la teoría racial crítica en las escuelas y universidades americanas (p. 41). Asimismo el ministro francés de la educación, Blanquer, denuncia la “importación” de dichas teorías en Francia y etiquetan a las personas que las adoptan como “wokes”. Se trata de un vocablo creado por los negros en Estados Unidos en los años 40 para despertar o concientizar sobre su segregación. Pero los conservadores ahora lo utilizan para denostar a quienes luchan contra el racismo. Además, el gobierno francés acusó a la comunidad universitaria de estar vinculada al Islam, acusando a profesores e investigadores de “islamo-izquierdismo” (p. 40). El autor acierta en señalar que la extrema derecha ha manipulado términos como el de “rectitud política” para imponer su discurso (p. 43). Como lo demuestra el libro, estos conceptos manipuladores ponen a la defensiva a las autoridades responsables de políticas educativas y presentan a la población blanca como víctima ante los avances sociales de las minorías. Dupuis-Déri afirma con tino (retomando a Stanley Cohen) que los periódicos sensacionalistas han jugado un rol fundamental para difundir este discurso populista. De esta manera se demoniza a los progresistas en los campus universitarios (p. 51). El autor expone un ejemplo que ilustra este fenómeno: en la universidad de Ottawa la profesora (de asignatura) Lieutenant-Duval fue suspendida por algunos días como resultado de la acusación de “haber empleado una palabra racista” en uno de sus cursos. A pesar de que el incidente fue más complejo (en redes sociales) y se derivó de su estatus laboral precario, una campaña mediática con cientos de artículos periodísticos pretendían defender la “libertad académica” ante la “censura de los antirracistas” en las universidades (p. 54). Para mostrar la trascendencia de este incidente, mencionemos que generó el informe oficial “La Universidad Quebequense del Futuro” (Ministre de l’Enseignement supérieur, 2021); además el parlamento local aprobó el proyecto de ley 32 sobre la libertad académica en 2022 (p. 57). Sin embargo, como lo menciona el autor y como lo señaló (Rangel, 2007), la libertad académica debe ser consolidada con la estabilidad laboral de los docentes.

En el capítulo 2, titulado “Sonar la alarma, un ‘nuevo’ problema eterno”, el autor analiza los llamados alarmistas de los periodistas conservadores como Zemmour y Bock Côté hacen en Francia y Quebec sobre la ideología izquierdista y antirracista llamada “wokismo” en los campus universitarios que es equiparada al terrorismo (p. 66). El conservadurismo supone que las universidades siempre han sido centros neutros en busca de la verdad. Sin embargo, el autor muestra que desde su inicio en la Edad Media, las universidades fueron centros politizados en donde los estudiantes contaban con gran poder; eran centros internacionales que disputaban su independencia de la iglesia, como lo demuestran las actividades del filósofo Ockham en la universidad de París en el siglo xiv (p. 74). Posteriormente en el siglo xix y principios del xx grupos de universitarios se movilizaban contra el sexismo y el racismo en Norteamérica. También muestra la historia de la estigmatización

y persecución de los llamados profesores comunistas en los Estados Unidos, por ejemplo, las listas negras en las universidades de Chicago y Yale y las persecuciones McCarthistas y del FBI contra los profesores sospechosos de ser comunistas (p. 83); el autor alude a los movimientos sociales y pacifistas en los años 60, en varias universidades americanas como la de Columbia y Harvard. Se esperaría que mencionara movimientos de otros países, como en Francia, en donde justamente los intelectuales franceses que critica en este libro han denigrado al movimiento estudiantil del 68, marcando así un giro intelectual conservador (ver Audier, 2008).

El autor menciona el influyente ensayo de Bloom en 1987 sobre el declive de la cultura general que se oponía a la llamada contracultura y predicaba los bienes de la cultura humanista. Bloom se muestra hostil ante las demandas de las minorías afrodescendientes. Sin duda, se puede percibir una influencia en el medio educativo sobre Hirsh y su obra *Cultural Literacy* (1986). En los años 80s y 90s se instala el rechazo mediático de la llamada “corrección política”, que es un mito como lo señala John Wilson (p. 103). Como el autor menciona, en ese entonces hubo un atentado antifeminista en el cual 14 estudiantes de la universidad de Montreal murieron en 1989. En ese contexto el discurso feminista se justifica, pues no se trata de una “corrección política”. Pero este discurso antifeminista también ha sido adoptado en Francia, por ejemplo, el escritor Finkielkraut quien, siguiendo el principio de Bloom, insiste que “los universitarios progresistas son propaganda más que enseñanza” (p. 112).

En el capítulo 3, “Amplificar la amenaza, una terrible tiranía totalitaria”, el autor critica a escritores franceses como Pascal Bruckner que exageraron el movimiento antirracista al compararlo al totalitarismo y denuncia la “victimización” de negros, indígenas y mujeres (p. 120). Estos conservadores como Bock-Côté denuncian un “sistema de terror” basado en la raza contra los blancos y se quejan que la apertura a otras culturas (el multiculturalismo) pueda acabar con los festejos de la navidad (p. 128). El autor demuestra que históricamente los regímenes de terror como el de la Revolución Francesa fueron sanguinarios y no se asemejan a los movimientos sociales actuales, ni siquiera a los de los años 60. El movimiento antirracista actual en las universidades no tiene armas, como si es el caso de los grupos de extrema derecha que protestan en los Estados Unidos con armas de alto poder y banderas neonazis bajo el amparo del “trumpismo” y bajo el silencio de los medios sensacionalistas, podríamos agregar (p. 142).

Basándose en Gaucher y Lefort, el autor argumenta que en nombre de una monocultura unificada y homogénea esos pseudointelectuales quisieran callar a los feminismos y antirracismos, (p. 147), incluso pretenden basarse en G. Orwell, lo cierto es que más bien estos autores aspiran a instaurar la sociedad autoritaria que Orwell denunció (p. 149). El autor expone la hipocresía de esos famosos autores franceses y quebequenses que pretenden presentarse como disidentes en un régimen totalitario (p. 151). Pero evidentemente

ellos no han sido arrestados por la policía, más bien son adinerados y gozan del prestigio de intelectuales con el poder de los medios de tv, la radio, además de las casas editoras y los periódicos franceses.

En el capítulo 4, “Fabricar el problema: Ya no podemos decir nada”, Dupuis-Déri argumenta que la libertad de expresión y de culto es esencial en una democracia como lo propusiera Stuart Mill. Sin embargo, en Quebec y sobre todo en Francia las expresiones religiosas en las escuelas son marginadas, como la prohibición del velo islámico en las escuelas (p. 156).

El autor hace eco de Marcuse, sobre la importancia de la libertad de expresión para las minorías y los desposeídos (p. 158). Asimismo aborda el término conservador de “cultura de la cancelación” que supone una censura en un sistema autoritario. No obstante, el autor señala con hechos, y como Fassin afirma, que muchos de los que denuncian la cultura de la cancelación recurren a la censura, como el ministro de educación de Quebec, quien evitó la participación del filósofo Daniel Weinstock en un foro para reformar un curso de educación básica sobre ética y cultura religiosa. La ironía de esta censura es que fue motivada por un artículo de un periodista que pretende atacar la cultura de la cancelación y acusó con mentiras al profesor Weinstock, según el Consejo de Prensa de Quebec (p. 166). Por su parte, el ministro francés de Educación, quien se presenta como crítico de la cultura de la cancelación, demandó legalmente al sindicato de maestros por utilizar la expresión “racismo de estado”. En 2021 la comisión sobre la libertad académica de Quebec hizo una encuesta a los profesores universitarios a la que solamente 3.2% respondieron y de ellos, 3.6% dijeron haber sido objeto de un proceso disciplinario, pero las causas y las consecuencias de dichos procesos fueron ambiguas. Esta encuesta demuestra la inexistencia de un clima de censura en la universidad, que los medios y el gobierno han denunciado de manera histérica. Debido a que imparto cursos ocasionales en Montreal, recibí el mencionado cuestionario, el cual me pareció sesgado y con el tono populista que critica el autor. En cuanto al contexto estadounidense, la Fundación por los Derechos Individuales (FIRE) que registró 80 investigaciones sobre la libertad académica por año, en un universo de 5000 universidades y 1.5 millones de profesores. Es decir se trata de un fenómeno “microscópico” y no como una situación generalizada y peligrosa, como lo presentan los medios conservadores como Fox News (p. 169). Además, FIRE fue criticada por omitir los casos de los estudiantes progresistas víctimas de censura. Dupuis-Déri muestra algunos ejemplos de incidentes exagerados y manipulados por los medios en la Universidad de Michigan, en el Colegio Evergreen. Agrega además casos en los que también progresistas han sido censurados, como es el caso de Judith Butler por defender teorías transexuales y por la misma razón a la profesora Rachel Tudor en la Universidad de Oklahoma. Asimismo la maestra Valentina Azarova no fue aceptada en la Universidad de Toronto por sus críticas al ejército israelí (p. 187). El escritor P. Bruckner se queja que las

acusaciones de agresión sexual en los campus universitarios son fantasías de las feministas. Dupuis-Déri lo cuestiona y critica la opacidad de los procesos administrativos relativos a las quejas agresiones sexuales en las universidades de Quebec (p. 191).

El autor hace un recuento de la existencia de grupos de extrema derecha bien implantados en las universidades de América del Norte bajo el abrigo del “trumpismo” y que se presentaron contra las manifestaciones de derechos afroamericanos en 2020 y 2021. Asimismo en Francia menciona los incidentes en los que grupos neonazis agredieron manifestantes en las universidades de Bordeaux o el grupo Zouaves en la Universidad de Cote d’Azur y en la Universidad de Amberes. Los partidos políticos atizan ese ambiente como el candidato presidencial Zemmour, quien creó un grupo de jóvenes “contra el *wokismo* que gangrena nuestras universidades” (p. 200).

En el capítulo 5, “Deformar la realidad, una Universidad dominada por los estudios de género y el racismo”, el autor analiza el anuncio que hizo la Universidad Yale respecto a cerrar un curso de historia del arte que fue interpretado como producto de los estudios antirracistas. Sin embargo, el autor lo desmiente y muestra que los estudios clásicos se ofrecen en 60 universidades en los Estados Unidos (p. 213). El autor prueba que el articulista conservador J. Facal miente cuando afirma que las facultades están dominadas por feministas y socialistas antirracistas. Según las estadísticas oficiales analizadas por Dupuis-Déri, varias facultades canadienses continúan con un porcentaje mayoritario de hombres entre 59% y 72%. En Francia, el centro de investigación científica CNRS, 63% son hombres y 37% mujeres, los puestos directivos cuentan con un porcentaje mayor al 70% para los hombres, (p. 223). El autor demuestra que la totalidad de las 21 cátedras de investigación en las universidades canadienses de ciencia política trabajan temas clásicos de parlamentarismo, elecciones, etc. Es decir, no hay temas impuestos por la izquierda antirracista. Incluso habría que mencionar que existe una creciente número de grupos de investigación sobre los negocios teniendo como patrocinadores a corporaciones (p. 226).

En cuanto a las tesis que se presentaron en los últimos dos años en Ciencia Política en la universidad UQAM, el autor muestra que sus temas son clásicos de la disciplina, como el liberalismo, el nacionalismo, las elecciones y temas internacionales. Solamente encontró una tesis sobre los indígenas y dos sobre temas de mujeres. Es decir, resulta falso el argumento expuesto por el influyente autor Bock Côté en su reciente libro pretendiendo que los temas raciales dominan las tesis de los estudiantes en una “campaña de terror” (p. 229). El autor ironiza respecto a que incluso los oscuros negocios que venden “servicios de ayuda” para hacer tesis ofrecen temas clásicos, sobre todo temas internacionales. En cuanto a las publicaciones de investigación, el autor analizó 91 libros, de los cuales solamente 6 trataban temas que tocaban de alguna manera el racismo y 3 temas indígenas. Ninguno sobre el feminismo. El autor menciona que una de las publicaciones recientes se trata de un libro contra el antirracismo publicado por la Universidad Laval, ni siquiera

tenía una evaluación de pares de rigor (p. 233). Es decir, esta ideología dominante cuenta con ayuda institucional. En mi experiencia personal, puedo confirmar esta observación de Dupuis-Déri, ya que al someter artículos críticos sobre temas “sensibles” relativos a la migración y al racismo, ciertos editores de revistas los censuran, independientemente de que el comité y los evaluadores lo hayan aceptado. El autor también analizó las revistas francesas de sociología y ciencias políticas en los últimos 3 años y solamente 12% trataban temas de racismo o feminismo (p. 234). Como dice el autor, estas cifras son aburridas y a los medios sensacionalistas no les interesan. Sin embargo, esos medios difunden el discurso dominante alarmista y xenofóbico como el de Bock-Côté quien afirma que “esta ideología representa lo esencial del saber universitario de la actualidad” o del articulista Facal quien incluso inventó una carta de un “amigo negro” que criticaba el antirracismo en las universidades (p. 238). Como el “trumpismo”, estos autores inventaron una realidad alternativa versión Fox News para tener razón (ver Gladstone, 2017).

En su capítulo final, “producir el pánico: industria de las ideas reaccionarias”, el autor constata que en los Estados Unidos, Canadá y Francia en los últimos 20 años se vivió una polarización ideológica sobre los temas nacionalistas a partir de la instrumentalización, con fines electorales de la inmigración y el Islam (p. 242). El autor realiza un análisis muy pertinente sobre los poderosos grupos económicos en Francia que promueven el discurso reaccionario en las universidades; muestra que el multimillonario Vincent Bolloré, propietario de CNews y de varios periódicos como Le Journal de Jeudi, contrata a los escritores que propagan abiertamente estos principios, como E. Zemmour y Bock-Côté. Además en alianza con otros grupos empresariales como Vivendi, controlan grupos editoriales que publican 4000 libros anuales, entre ellos los de los autores mencionados. De esta manera, existe una influencia de los intelectuales franceses conservadores sobre el Canadá francófono y los Estados Unidos. El conservadurismo de los intelectuales franceses había sido criticado por Chomsky desde los 80s (ver Chomsky, 1988). Dupuis-Déri presenta la gráfica “El Mercado Transatlántico de las Ideas” en la que ilustra la interacción de medios culturales y conceptuales entre Francia, Estados Unidos y Quebec (p. 247). En las páginas subsecuentes, el autor da pormenores de este flujo de discursos conservadores en los medios populistas Fox News y The New York Post. Este movimiento conservador se desarrolló desde la crisis económica de 2008 y tomó fuerza hasta llevar a Donald Trump al poder. En el ámbito educativo, dicho movimiento ha demonizado abordar el racismo y han promovido una alarma en torno a lo que llaman “Critical Race Theory” (Teoría Racial Crítica). El autor no lo menciona, pero tal es la histeria que se pide modificar los currículos, atacan y despiden a los maestros de educación básica que se sospecha adopten dicha teoría, llamada marxista, antipatriota y anticristiana. Aunque solamente busca la equidad racial, se ha prohibido en 37 estados y es un pretexto para evitar hablar de racismo (ver Oliver, 2022).

El autor menciona a Horowitz quien en nombre de la libertad ha publicado una lista de “los 101 profesores universitarios más peligrosos” en Estados Unidos. Asimismo menciona a Ben Shapiro, un activista muy popular egresado de Harvard, quien insiste en los medios y las redes sociales que a los universitarios americanos se les lava el cerebro con adoctrinamiento sobre el racismo y socialismo (p. 252). Como en los años 30 o 50 del siglo xx, 200 000 miembros de la organización Daughters of the American Revolution espían profesores universitarios que se sospecha son comunistas. En Francia, el autor observa el crecimiento de los medios de comunicación conservadores que tienen mayores ingresos y audiencias. Esto ha significado una derechización política que difunde el miedo hacia la inmigración (p. 259). Este aspecto quizá mereció mayor atención en el libro debido a que la anti-inmigración es la piedra angular de los movimientos populistas en el mundo en la actualidad y que trastoca la democracia (Rosanvallon, 2020). Esta ausencia es marcada ya que es parte del engranaje de ideas conservadoras en los países estudiados. Además como apunta el autor, algunos pseudointelectuales franceses como Renaud Camus han inspirado atentados racistas como el de Nueva Zelanda en 2019 (p. 262). De esta manera la provincia de Quebec se ha convertido en una sucursal del pensamiento de los nuevos reaccionarios (p. 275).

En su conclusión “Defender el hombre blanco”, el autor señala que lejos del sensacionalismo que nos alarma con una universidad socialista y feminista, la universidad contemporánea es más bien conservadora y cumple su principal función sociopolítica: formar cuadros intermediarios para la función pública, las empresas y los medios de comunicación, así como producir conocimientos que les son de utilidad (p. 297). El autor señala acertadamente los problemas reales de las universidades, que tienen que ver con la concentración de financiamiento en las llamadas cátedras, mientras que no se financia la investigación de muchos docentes; la falta de puestos de profesor de tiempo completo, el formato estricto para publicar o alinearse a los temas gubernamentales prioritarios. Hay ciertamente diferencias e intolerancia a la crítica de ciertos estudiantes o profesores, pero justamente el discurso conservador exagera y polariza las posiciones. El autor muestra la paradoja de los intelectuales reaccionarios, quienes pretenden defender la libertad de cátedra pero quieren soslayar de las universidades y escuelas temas como el racismo, el feminismo y la discriminación del Islam. Es decir, temas centrales en los países abordados.

En suma, el libro de Dupuis-Déri es un texto de una gran pertinencia en el ámbito universitario en la actualidad en Estados Unidos, Canadá y Francia pero puede aplicarse a otras latitudes por tratarse de un fenómeno global. Los argumentos y las cifras expuestas por el autor muestran las contradicciones y las hipocresías de los pseudointelectuales influyentes en esos países, que pretenden ser disidentes pero dominan los medios de comunicación y además quieren controlar ideológicamente a las universidades. La visión crítica que propone el autor es esencial para la defensa indispensable de la libertad académica y

reconocer la legitimidad del feminismo y el antirracismo en las escuelas y universidades. El autor atinadamente desarma el discurso dominante en las universidades norteamericanas y francesas que influye en las políticas educativas en esos países. Además, como docente ocasional en Canadá, puedo constatar que ese discurso es pernicioso y omnipresente en la vida cotidiana de las universidades, lo que crea un ambiente tóxico en la enseñanza.

REFERENCIAS

- Audier, S. (2008). *La pensée anti-68*. Paris, La découverte.
- Chomsky, N. (1988). The Treachery of the Intelligentsia: A French Travesty. En Otero (Ed.) *Language and Politics*, Black Rose, Black Rose.
- Gladstone, B. (2017). *The Trouble with Reality*. NY, Workman Publishing.
- Hirsh (1987) *Cultural Literacy*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Joyce, K. (2022). "Statewide book bans" are coming to Florida's classrooms, enforced by the far right. Salon.com
- Ministre de l'Enseignement supérieur (2021). *L'Université québécoise du futur : Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Quebec, Gobierno de Quebec.
- Oliver, J. (2022). *Critical Race Theory*. Last Week Tonight with John Oliver. Youtube
- Rangel, H. (2007). Le principe de liberté académique dans l'ère du conservatisme et de la globalization. *McGill Journal of Education*. 42(1): 83-101 McGill University.
- Rosanvallon, Pierre (2020). *Le siècle du populisme. Histoire , théorie, critique*. Paris, Éditions du Seuil.

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

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

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

Responsabilidades de los autores

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

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

Responsabilidades de los dictaminadores

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

OBJETIVOS Y ALCANCES

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

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

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

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

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

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

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

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

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

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

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

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

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

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

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

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

Citas integradas en el texto, con un autor:

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

Citas integradas con varios autores:

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

Citas textuales:

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

Referencias:

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

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

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

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

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

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

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 52, N° 207

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2023,
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

DRA. MARÍA LILIA CEDILLO RAMÍREZ
RECTORA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. GUILLERMO DE ANDA RODRÍGUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE DURANGO
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DR. VÍCTOR ALEJANDRO ESPINOZA VALLE
PRESIDENTE DE EL COLEGIO DE LA FRONTERA NORTE
REPRESENTANTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

DR. DAVID GARZA SALAZAR
RECTOR Y PRESIDENTE EJECUTIVO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NORESTE

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

DR. FERNANDO LEÓN GARCÍA
RECTOR DEL SISTEMA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DRA. FERNANDA LLERGO BAY
RECTORA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA- IPADE
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

M.C. CARLOS TIBURCIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CANCÚN
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DR. CARLOS FAUSTINO NATARÉN NANDAYAPA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL SUR-SURESTE

DR. SERAFÍN ORTIZ ORTIZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-SUR

DRA. SANDRA YESENIA PINZÓN CASTRO
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-OCCIDENTE

DR. ARTURO REYES SANDOVAL
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

MTO. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NOROESTE

DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL DEL ÁREA METROPOLITANA

DR. RICARDO VILLANUEVA LOMELÍ
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



Estado actual de la calidad de la educación superior en México. Los programas de nivel licenciatura acreditados

*Estado actual de la calidad de la educación superior en México.
Los programas de nivel licenciatura acreditados*

PEDRO HERNÁNDEZ SANTIAGO Y LETICIA ANTINEA HERNÁNDEZ ORTIZ

Vulnerabilidad educativa ante la virtualización de las clases como proceso emergente

Educational vulnerability related to online class as an emerging process

CYNTHIA NAYELI MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, ERICK CAJIGAL-MOLINA

Formación universitaria del futuro profesorado desde la perspectiva de género: revisión sistemática

University training of future teachers from a gender perspective: a systematic review

DÉBORAH SANABRIAS MORENO, MARÍA SÁNCHEZ ZAFRA,
MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ, JAVIER CACHÓN ZAGALAZ

El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado

*Access to university education in Spain and Argentina between policies
and institutions. A comparative case study*

DAVID REVESADO CARBALLARES, JESICA MONTENEGRO, EVA GARCÍA REDONDO

La historia de la Universidad de Chile durante la Guerra Fría: Una revisión sistemática (2011-2022)

*The history of Universidad de Chile during the Cold War:
A systematic revision (2011-2022)*

GORKA SEBASTIÁN VILLAR VÁSQUEZ

Eficiencia de las universidades y sus implicancias para el financiamiento público del sistema universitario en Chile

Universities efficiency and their implications for public financing of the university system in Chile

MARIO ALARCÓN, JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER, JUAN DÍAZ RÍOS

Evaluación de pensamiento crítico: Recuento de una experiencia interuniversitaria

Critical Thinking Assessment: An Interuniversity Experience Account

JULIÁN MARIÑO, NATALIA RONDEROS, JUAN JACCOBO GARZÓN MARTELO, CARLOS CORTISSOZ,
CAROLINA SEPÚLVEDA, JUANA HABER MARIÑO, PAULINA YEPES VILLEGAS, JUAN SEBASTIÁN RUIZ,
FELIPE BELTRÁN VEGA, CLAUDIA YINETH CASTRO, JUANA MARÍA RÍOS JIMÉNEZ

RESEÑA

Pánico en la Universidad

Panik at the University

HUGO RANGEL TORRIJO

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