

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

209



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 53, No. 209 enero-marzo del 2024, 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 GONZALEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHAVEZ
COORDINADOR GENERAL DE VINCULACION ESTRATEGICA

LUIS ALBERTO FIERRO RAMIREZ
COORDINADOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO ACADEMICO

IRMA ANDRADE HERRERA
COORDINADORA GENERAL DE PLANEACION Y BUENA GESTION

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

209

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

Retención, éxito académico y sustentabilidad en las Universidades Politécnicas en México: una triada compleja	I
<i>Retention, academic success and sustainability at Polytechnic Universities in Mexico: a complex triad</i>	
SYLVIE DIDOU AUPETITE Y SHEILA GONZÁLEZ MOTOS	
La virtud intelectual de la veracidad como hábito colectivo en los bienes comunes de las universidades.....	19
<i>The intellectual virtue of truthfulness as a collective habit in the commons of universities</i>	
MANUEL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, JOSÉ LUIS ÁVILA VALDEZ, ANA MARÍA CUÉLLAR CASTILLA, LUIS FERNANDO ROLDÁN DE LA TEJERA	
Acoso sexual en contextos universitarios: revisión de investigaciones entre el 2006 y el 2020	37
<i>Sexual harassment in university contexts: research review between 2006 and 2020</i>	
LUISA FERNANDA DUQUE MONSALVE, VALERIA MAYNE GÓMEZ, EDNA ROCÍO RUBIO GIRALDO, MARÍA ALEJANDRA JANE PIEDRAHITA, BIBIANA CATALINA CANO ARANGO	
Dilema humano para la educación superior post-Covid: entre los sentidos y las TIC's	59
<i>Human dilemma for post-Covid Higher Education: between senses and Information and Communication Technology (ICT)</i>	
ROSALÍA SUSANA LASTRA BARRIOS Y ÓSCAR COMAS RODRÍGUEZ	
Mindfulness y Calidad de Vida en Educación Superior en Contexto de Pandemia por Covid-19	81
<i>Mindfulness and quality of life in higher education in the context of a pandemic by Covid-19</i>	
CAROLINA CORTHORN, PAOLA PAREDES, CAROLINA URBINA, CAROLINA GALDAMES	
Entre el esfuerzo y el talento: concepciones sobre el mérito de directivos en universidades de élite y de masas en Chile.....	105
<i>Between Effort and Talent: Conceptions on the Merit of Executives in Elite and Mass Universities in Chile</i>	
MARIA LUÍSA QUARESMA, SEBASTIÁN MADRID, FRANCISCO MOLINA	
Los microempresarios sociales como modelo de referencia para emprendedores universitarios.....	125
<i>Social microentrepreneurs as a reference model for university entrepreneurs</i>	
ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA, NATANAEL RAMÍREZ ÁNGULO, BENJAMÍN BURGOS FLORES, ALEJANDRA RAMÍREZ CERVANTES, LEMUEL RAMÍREZ JIMÉNEZ	

ARTÍCULO

Retención, éxito académico y sustentabilidad en las Universidades Politécnicas en México: una triada compleja

Retention, academic success and sustainability at Polytechnic Universities in Mexico: a complex triad

SYLVIE DIDOU AUPETITE* Y SHEILA GONZÁLEZ MOTOS**

* Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav)

** Universidad de Barcelona

Correo electrónico: didou@cinvestav.mx

Este artículo es producto de un proyecto CONACYT, coordinado Sylvie Didou, y de la estancia postdoctoral de Sheila González Motos (noviembre 2021 a febrero 2022), bajo la asesoría de Sylvie Didou.

Recibido el 22 de diciembre del 2022; Aprobado el 3 de marzo del 2024

RESUMEN

El artículo construye el objeto de estudio (retención y éxito académico) mediante un repaso a los aportes de los especialistas, internacionales y nacionales. Los analiza, principalmente en referencia a los estudiantes vulnerables, con base en el caso de las Universidades Politécnicas (UP). Expone las acciones sectoriales institucionales destinadas a favorecer su permanencia y titulación. Estudia la batería de intervenciones que las UP han aplicado para remover las barreras académicas, culturales, psicológicas y económicas a las que están confrontados los alumnos de primera generación y/o en desventaja, que limitan sus oportunidades de finalización de estudios.

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 CLAVES: Retención; Graduación; Vulnerabilidad; Universidades politécnicas; México

ABSTRACT The article builds the object of study (retention and academic success) by reviewing the contributions of specialists, international and national. It analyzes them, mainly about vulnerable students, based on the case of Polytechnic Universities (UP). It describes the institutional sectoral actions aimed at promoting their permanence and certification. It studies the battery of interventions that the UPS have applied to remove academic, cultural, psychological, and economic barriers faced by first-generation and disadvantaged students, which limit their chances of completing their studies.

KEYWORDS: Retention; Graduation; Vulnerability; Polytechnic universities; Mexico

INTRODUCCIÓN

Cuando, a principios de la década de los 2000, la Fundación Ford negoció con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México un programa encaminado a incrementar la cantidad de estudiantes indígenas en la educación superior precisó que este transferiría respaldos no monetarios a los estudiantes indígenas ya inscritos en licenciatura para mejorar sus oportunidades de permanencia y de egreso. Durante los 10 años en que lo patrocinó, tuvo disensos incontables con las autoridades institucionales preocupadas por diversificar el primer ingreso más que por asegurar que terminen exitosamente sus carreras y con los estudiantes que pedían becas más que asesorías pedagógicas.

Esa divergencia de intereses se manifiesta no sólo en las orientaciones de política. Explica asimismo la brecha cognitiva e instrumental respecto de las soluciones aplicadas para mejorar la equidad en la educación superior. En México, las medidas para retener a los estudiantes procedentes de colectivos marginados han despertado menos interés que las encaminadas a propiciar su acceso y a expandir la cobertura. Han sido asimismo menos frecuentes. A su vez, la literatura académica internacional ha prestado mayor atención que la nacional a los factores que determinan el éxito escolar y ha avanzado más en la identificación de las mediciones útiles para monitorear la efectividad de los programas de inclusión, al egreso tanto como al ingreso (con excepciones como Ramírez, 2012, por ejemplo, sobre las medidas de retención de estudiantes en un instituto tecnológico).

Ese relativo desinterés por los apoyos no monetarizados a la retención explica porque México experimenta dificultades para reducir sus índices de abandono escolar y mejorar

sus desempeños en egreso y titulación. A nivel nacional, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) registró en 2020-2021 una tasa de abandono escolar¹ de 8.2% (contra 8.3% veinte años antes). El abandono, la suspensión de estudios y la deserción son todavía mayores en instituciones que, por su oferta, sus atribuciones y su localización, tienen como fin principal absorber la demanda local de educación superior en entornos marginados, urbanos o rurales. Esa procede en parte de alumnos de primera generación, pertenecientes a sectores sociales modestos, discriminados o en situación de diversidad cultural, cuyas dificultades para obtener un grado superan en general las de los estudiantes de clase media.

Considerando lo anterior, presentaremos primero los debates académicos, general y particular, sobre los programas que inciden en la retención y en la permanencia estudiantil, partiendo de que el fenómeno de la suspensión de estudios es complejo, atribuible a causas diversas y difícil de resolver a partir de una o dos medidas de intervención.

Habida cuenta que las Universidades Politécnicas (UP) son instituciones de proximidad, menos estudiadas que otras tales las universidades interculturales, expondremos los resultados obtenidos por un trabajo de campo, que implicó la elaboración de 12 estudios de caso. Esperamos así contribuir a remediar las lagunas de conocimiento sobre el sector tecnológico de educación superior (Ruiz, 2011), pese a la publicación reciente de varios artículos sobre su funcionamiento.²

Las UP son interesantes para situar una reflexión sobre una educación de calidad para todos, conforme con el Objetivo de Desarrollo Sustentable n.4 de la UNESCO. Pertenecen en efecto a un sector, creado en 2002, cuya misión principal fue atender a estudiantes procedentes de zonas vulnerables y formarlos para el empleo, dotándoles de un perfil de competencias atractivo para el sector laboral. Se rigió por un modelo innovador de alternancia universidad-empresa y de formación escalonada entre la carrera inicial – Técnico Superior Universitario (TSU) en dos años y la licenciatura (de la Garza, 2003).

En 2021-2022, el sector en su conjunto agrupaba a 103922 estudiantes mostrando una ligera disminución de la matrícula en relación al año anterior- 104633 alumnos (ANUIES, 2022). Las instituciones que lo integran son de pequeño tamaño, oscilando su matrícula entre 6125 estudiantes en total (UP San Luis Potosí) hasta 219 (UP Nochixtlán). Ambos casos extremos fueron parte de los establecimientos con los que trabajamos.

Para cumplir con los cometidos que les fueron sectorialmente asignados, las UP diseñaron estrategias para mejorar la permanencia de sus estudiantes e incrementar las tasas

¹ Definida por el INEGI como “el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela de un nivel educativo, respecto a la matrícula de inicio de cursos del mismo nivel.” Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021 <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>

² Ver la sección Recomendaciones de lectura, en la página Web: https://die.cinvestav.mx/Proyecto-CONAcYT/Conacyt_Lecturas

de conclusión de sus itinerarios de formación. Tomando en consideración que muchos estudiantes llegaban con carencias en sus habilidades y conocimientos, según lo demostrado por sus desempeños en los exámenes de ingreso, en general avalados por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL A.C), las UP basaron sus medidas de retención y de apoyo en cuatro dimensiones centrales: el acompañamiento académico, la socialización interna, la adecuación de las infraestructuras y la generación de expectativas de futuro. Manejaron protocolos de atención especializada para algunos colectivos, por ejemplo, los indígenas o las madres. Concretaron acciones responsivas (cursos de nivelación, tutorías personalizadas) a problemáticas individuales, conforme con esquemas de atención híbridos, cuyos empalmes suscitan desafíos en la gobernanza interna. Estrecharon sus interacciones con actores externos, tanto en los núcleos familiares de los estudiantes como con organismos especializados en la provisión de servicios educativos/ de asesorías para los que los establecimientos no estaban preparados.

METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

En este artículo, exponemos las definiciones de la retención y rastreamos las capacidades que las UP movilizan para que los estudiantes vulnerables egresen. Debido a una relación causal entre los servicios educativos prestados por las UP y la captación/permanencia de una matrícula de tipo no convencional, describimos las acciones adoptadas para garantizar que no abandonen o suspendan sus estudios. Las analizamos en referencia a un proceso institucional deliberadamente encauzado a que los estudiantes adscritos a grupos focalizados concluyan sus estudios, mediante combinaciones de medidas académicas, organizacionales y evaluativas.

En 2021 y en 2022, con el propósito de identificar a la vez los instrumentos aplicados y la sensibilidad de los encargados de la toma de decisión respecto de esos asuntos, realizamos un trabajo de campo en 12 UP (de un total de 62).³ Empezamos por una revisión de los documentos institucionales y de las estadísticas producidas por la ANUIES. Entrevistamos esencialmente a los responsables institucionales y a los operadores institucionales de los programas de acompañamiento y sostenimiento de los estudiantes. Sostuvimos esos diálogos presencial- o virtualmente. La pandemia de Covid-19 provocó en efecto interrupciones y el cierre de las instituciones de educación superior (IES) entre marzo 2020 y finales del 2021, dificultando las visitas in situ, previstas en el marco del proyecto

³ Realizaron las entrevistas las autoras del presente artículo, el Dr. Francois-Donatien Siry (investigador en estancia postdoctoral en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - Cinvestav) y la Dr. Mitzi Morales (Universidad Autónoma Metropolitana-UAM-Lerma)

del Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (CONACYT)/Fondo de Ciencia básica A-1-S 8492.

El guion de entrevistas permitió identificar cómo los informantes definían sus prioridades en cuanto a inclusión de los estudiantes vulnerables, cuáles medidas implementaban para mejorar su rendimiento y su permanencia y cómo respondían a entornos locales diferenciados en los que las problemáticas de los estudiantes en riesgo se caracterizaban por distintos factores. Sobresalen entre las condiciones desmotivadoras las dificultades de traslado hacia la institución, la pobreza, la violencia social y familiar, la atraktividad baja de la inversión educativa respecto otras oportunidades de obtener dinero o la escasa pertinencia intercultural de los contenidos (Pech y Reyes, 2019). Las entrevistas sirvieron para detectar prácticas institucionales ejemplares en cuanto a favorecer el mantenimiento de los alumnos en los establecimientos y superar los obstáculos confrontados, mismas que no siempre están publicitadas lo suficiente.

Para seleccionar las UP, tomamos en cuenta su ubicación en entornos vulnerables. Revisamos los siguientes indicadores: grados de pobreza de los municipios de ubicación, porcentajes de estudiantes hablantes de lengua indígena y discapacitados y porcentajes matrícula total/egreso. Recurrimos a la ANUIES para obtener los indicadores educativos y al INEGI para los municipales. Giramos luego una invitación a los directivos de las UP. Obtuvimos una tasa de aceptación satisfactoria a las peticiones de entrevistas en la coyuntura de pandemia: en efecto, en los establecimientos donde realizamos las entrevistas, independientemente de sus tasas de grupos vulnerables, constatamos que las autoridades habían asumido un compromiso para mejorar sus prácticas de lucha contra la discriminación y el racismo.

Realizamos entrevistas en los siguientes lugares: en el Estado de México, en las UP Atlacomulco y Valle de Toluca, en Quintana Roo, en las de Quintana Roo y Bacalar, en Guerrero, en la del Estado de Guerrero, en Chiapas, en la de Chiapas, en Tabasco, en la Mesoamericana, en Michoacán, la de Uruapan, en Sinaloa, la del Mar y la Tierra, en San Luis Potosí, en la de San Luis Potosí, en Oaxaca, en la de Nochixtlán y en Hidalgo, en la de Francisco I. Madero. Esas, dado la variedad de condiciones y de grados de consolidación de cada institución, no permitieron percatarnos de que las movilizaciones en pro de la retención y de la inclusión remitan a situaciones de sustentabilidad institucional distintas, como lo revelan los datos de matrícula y de primer ingreso en el cuadro 1.

Están vinculadas con el cupo disponible y la demanda, siendo las UP más consolidadas selectivas por recibir una demanda de ingreso que rebasa el número de plazas ofertadas. En contraste, las de baja demanda son, por obligación, más incluyentes: sus cupos rebasan o equivalen a las solicitudes de admisión. Para crecer, deben entonces garantizar a los estudiantes acceso y permanencia su pretenden mejorar su legitimidad a escala local.

Cuadro 1. Matriculo y nuevo ingreso en las Universidades politécnicas visitadas, México, ciclo escolar 2021-2021

ENTIDAD	INSTITUCION	MATRICULA	INGRESO
CHIAPAS	UP CHIAPAS	3.138	681
GUERRERO	UP ESTADO DE GUERRERO	1.050	272
HIDALGO	UP FRANCISCO I. MADERO	2.255	821
MÉXICO	UP ATLACOMULCO	798	295
MÉXICO	UP VALLE DE TOLUCA	3.752	973
MICHOACÁN	UP URUAPAN, MICHOACÁN	520	202
OAXACA	UP NOCHIXTLÁN	219	146
QUINTANA ROO	UP BACALAR	457	154
QUINTANA ROO	UP QUINTANA ROO	1.361	584
SAN LUIS POTOSÍ	UP SAN LUIS POTOSÍ	6.125	1.195
SINALOA	UP DEL MAR Y LA SIERRA	590	175
TABASCO	UP MESOAMERICANA	544	156

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico de la educación superior, ciclo 2021-2022.

Cuadro 2: Cupos y demanda de ingreso en las UP, Mexico, 2021-2022

Institución	Plazas ofertadas	Demanda NI
UP CHIAPAS	759	1.322
UP ESTADO DE GUERRERO	386	316
UP FRANCISCO I. MADERO	981	821
UP ATLACOMULCO	295	295
UP VALLE DE TOLUCA	1.219	1.275
UP URUAPAN, MICHOACÁN	202	219
UP NOCHIXTLÁN ABRAHAM CASTELLANOS	180	190
UP BACALAR	271	167
UP QUINTANA ROO	930	718
UP SAN LUIS POTOSÍ	1.195	2.550
UP MAR Y LA SIERRA	250	175
UP MESOAMERICANA	184	184

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2020-2022

EL ESTADO DEL ARTE: ¿QUÉ DICEN LOS ESPECIALISTAS SOBRE LAS UP?

Los especialistas internacionales señalaron que los rendimientos académicos y la generación de expectativas (Troiano et al., 2019) son centrales para entender la culminación de los itinerarios formativos y la graduación. Demostraron que el rendimiento es mayor entre los hijos e hijas de familias de nivel socioeducativo más elevado que entre sus compañeros

de menor estatus social (Benito et al., 2014; OECD, 2019) debido al funcionamiento de los sistemas educativos. Esos actúan como reproductores de la desigualdad y como filtros sociales (Tarabini, 2020).

Ese fenómeno está confortado por una distribución distinta de las expectativas según las características del alumnado. Los profesores adecuan sus exigencias a los perfiles de los estudiantes (Gortazar et al., 2022) y estos adaptan sus autopercepciones y sus aspiraciones educativas a sus rendimientos. Martín y Gómez (2017) apuntan, no obstante, que, independientemente de la adscripción social de los alumnos, a resultados académicos satisfactorios, mayores expectativas de escolarización. Más allá de matices, la regla general es que a rendimiento escolar similar, los estudiantes de clase social acomodada sobreestiman su capacidad para afrontar estudios de alto nivel académico (Torrents, 2016) y eligen cursarlos con mayor frecuencia que los vulnerables (Capsada et al., 2014; Elias & Daza, 2017). Coincidentemente, el alumnado que ha transitado los circuitos de menor prestigio académico, especialmente en aquellos sistemas educativos con diversificación curricular temprana, tiene expectativas académicas más reducidas. Incluso en sistemas educativos comprensivos, en los que todos siguen un mismo tronco durante la etapa obligatoria, existen desigualdades significativas en cuanto a sus orientaciones hacia la educación postobligatoria o superior (Tarabini & Jacovkis, 2020).

La diferenciación de expectativas académicas entre los estudiantes según su origen social no es imputable sólo a factores individuales (Fordham & Ogbu, 1986). La auto-exclusión o la adhesión están mediadas por actores externos, la familia, el grupo de iguales y el profesorado. Obedecen, además, a una mezcla entre las posibilidades reales de éxito académico y la percepción de beneficios asociados a estas trayectorias. Al percibir la escuela como un espacio ajeno, los alumnos de origen social más precario experimentan desafección escolar y, por lo tanto, un escaso apego institucional (De Garay, 2003; Guzmán y Saucedo, 2013; Ramírez, 2012).

Por ello, los estudiosos del éxito educativo han prestado una atención ingente a los estudiantes no tradicionales y a la matrícula inscrita en instituciones con vocación de equidad. Incluyeron entre los estudiantes vulnerables colectivos como mujeres con cargas familiares, pertenecientes a grupos migrantes o minorías étnicas, personas con discapacidad, individuos de estratos sociales bajos o estudiantes que compaginan estudios y trabajo (Didou, 2022). Consideraron como estudiantes sujetos a riesgos de deserción los de los primeros semestres de las carreras (Silva y Rodríguez, 2013), por su falta de integración a la universidad y una afiliación incompleta a los valores de la institución (Ramírez, 2013). En cambio, se han interesado poco en la cuestión del interés de los estudiantes en los contenidos que se les enseñan y de su correspondencia con su background cultural, aun cuando ese tema fue considerado, desde hace varias décadas como uno de los factores de permanencia en otros contextos (Lawrence, 2005).

Los alumnos vulnerables tienen desempeños más bajos y tasas de abandono más elevadas que en promedio (Milesi, 2010), principalmente porque combinan estudios y trabajo (Hovdhaugen, 2009; Sánchez-Gelabert et al., 2017). Sufren mayores probabilidades de interrumpir su trayectoria que los “herederos” (Bozick & DeLuca, 2005). Experimenten sentimientos de aislamiento y soledad y dificultades de adaptación al *habitus* institucional, por su falta de familiaridad con códigos socioculturales no explícitos y con las formas de pensar, actuar o hablar que dominan que estudiantes herederos (O’Shea et al., 2016). Eso confirma que la consecución de un título universitario responde, por un lado, a una buena adaptación a las demandas de carácter estrictamente académico y, por el otro, al capital relacional y cultural (Daza, 2014; Elias et al., 2012)

Recientemente, en México, los especialistas dieron cuenta de un auge de programas destinados a atender a estudiantes discriminados por su situación residencial, su género (Palomar, 2019), su pertenencia étnica (Quezada, 2021) o su condición de discapacidad (Pérez-Castro, 2022; Didou, 2021). Recalaron que, en México, las instituciones combinaban los mecanismos de apoyo económicos (mediante becas y préstamos) con programas proactivos de inclusión, abocados a remover los obstáculos no económicos a la permanencia, tales las carencias de conocimiento y de habilidades, la discriminación y el racismo y las dificultades de inserción social y académica (Navarrete y Alcántara, 2015; Navarrete, Ornelas y Monkman, coords., 2021).

No obstante, esas intervenciones, si bien han reducido la desigualdad y sus impactos en los procesos de permanencia y de finalización de recorridos de formación (Blanco et al., 2014), no han reducido, en términos estadísticos, los efectos de las variables de clase social o procedencia en el éxito escolar. Los rendimientos individuales siguen afectados por cuestiones sociales ajenas al mérito personal (situaciones familiares, compaginación de los estudios con trabajos correspondientes a la formación o estructuración de los planes de estudios, capitales académicos, sociales y relacionales).

LAS UP Y LAS ASPIRACIONES INSTITUCIONALES AL ÉXITO ACADÉMICO

Para aligerar la estratificación entre los establecimientos de educación superior tradicionales y los de reciente creación en tanto opciones de mayor y menor prestigio, en un campo académico segmentado y competido y en un contexto de incremento de la matrícula y para mejorar los indicadores de desempeño, los gobiernos han implementado programas de discriminación positiva para el alumnado vulnerable. Esos programas han acarreados efectos de categorización negativa de los sujetos designados (estigmatización y señalamiento de algunas minorías) (Hlalele & Alexander, 2012) y han acrecentado la visibilidad de la discriminación en el ámbito de las instituciones de educación superior

(UNESCO, 2022). Orillaron las instituciones a prestar atención a los “nuevos” estudiantes, a buscar cómo aminorar las tensiones generadas por la presencia de jóvenes en situación de alteridad y de carencia económica en los espacios institucionales y a procurar mejorar los indicadores, insuficientes, sobre la calidad y la equidad. Además de lo instrumental, orillo a que tomarán conciencia de que reducir los fenómenos de exclusión y de marginalización no sólo era una cuestión académico-pedagógica. Resolverla implicaba generar capacidades e inducir una nueva sensibilidad entre los actores estudiantiles, académicos y administrativos.

Las tasas de abandono son elevadas en las UP, sobre todo durante el primer curso. En las de adscripción de nuestros informantes, conforme con lo que ellos dijeron, oscilan entre el 20% y el 55%, según las carreras y los establecimientos y se deben a factores muy variados, sociales o internos a la universidad. En paralelo, la proporción de estudiantes en situación de marginalización educativa que repiten cursos y materias o que encadenan entradas y salidas de las instituciones, en función de sus resultados, de sus condiciones económicas y de sus presiones existenciales, llegando a una situación de extra-edad, suelen rebasar los promedios institucionales.

Interpeladas por esas constataciones y los datos de los exámenes de ingreso, que indicaban que proporciones significativas de los estudiantes admitidos no tenían conocimientos básicos indispensables que permitían predecir un examen satisfactorio, las autoridades buscaron normalizar la duración de los recorridos escolares. Aunque algunos entrevistados subrayaron que los déficits de conocimiento base variaban según las generaciones, varios señalaron que se agrupaban esencialmente en matemáticas, expresión escrita y oral, y en algunos casos, dominio de TIC. Otros señalaron que sus instituciones optaron por permitir a los reprobados volver a cursar una materia, sin pago adicional, para evitar que se les acumulen las materias reprobadas y que el costo de recurrirlas sea tan alto que les impidan titularse.

Tanto la suspensión de estudios como la deserción definitiva son elevadas en el sector porque, las UP, por las condiciones específicas de su inserción territorial, captan alumnos carentes de las competencias requeridas para concluir sus estudios y vulnerables y los aceptan debido a una demanda de ingreso insuficiente para asegurar su sustentabilidad. En otras ocasiones, lo hacen por su cercanía de IES con mayor prestigio que reciben los mejores alumnos, por su lejanía de las ciudades principales de sus entornos de ubicación y por el costo de los transportes. En esos contextos desfavorables, las UP se vuelven opciones de segunda orden, en campos educativos locales en el que todos los establecimientos están intentando atraer a los estudiantes mejor formados. Ante la baja demanda de inscripción, unas cuantas UP han aceptado entonces casi el 100% de las demandas de ingreso, aun cuando su tasa sectorial de aceptación de solicitudes es la menor del sector tecnológico de la educación superior, lo que evidencia cierta capacidad global a situarse ante la opinión pública como una “buena institución”.

Por cualquiera de esas razones, y conforme con su obligación normativa de suministrar programas educativos de calidad, las UP se han movilizadas para maximizar las oportunidades de permanencia y egreso de los estudiantes que admiten. Procuraron disminuir la deserción educativa, sea causada por motivos propiamente institucionales (insuficientes calificaciones, discriminación institucional, hostigamiento o violencia)- Bermúdez y Ramírez, 2019, sea externos (violencia familiar o social, pobreza, racismo, enfermedades).

INSTRUMENTOS PARA FACILITAR EL ÉXITO ESCOLAR EN LAS UP

Considerando las deficiencias en los perfiles de conocimientos y de habilidades de sus estudiantes, las UP les brindan apoyos para superarlas, mediante una batería de medidas, orientadas a la nivelación pedagógica, la inducción a la vida institucional y la transmisión de herramientas para el estudio. Conforme con ello, operan tres programas prioritarios de atención: el de acompañamiento pedagógico para la nivelación de conocimientos, básicos o instrumentales, el de servicios complementarios a la escolarización y el de abatimiento de los costos sufragados por los estudiantes, en términos directos (costos de escolarización) e indirectos (transportes/alimentación, etcétera).

LA NIVELACIÓN INICIAL

Los responsables de UP entrevistados coinciden en considerar que el alumnado aceptado en los diferentes programas no tiene siempre los conocimientos mínimos exigibles para un buen desempeño. En paralelo, aducen que demuestran un potencial de aprendizaje y una motivación elevada. Ambas características están susceptibles de ser utilizadas como enganche para mejorar su rendimiento.

De forma general, a diferencia de otras instituciones, las UP, conscientes de las limitaciones en los perfiles de formación de los alumnos, no delegan ni externalizan la compensación de estas deficiencias. Diseñan directamente una oferta dirigida a paliarlas utilizando los resultados del examen del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) u otras herramientas de diagnóstico, diseñadas por ellas mismas. Implementan cursos propedéuticos, que duran de algunos días para la superación de déficits en conocimientos básicos (semestre cero o de inmersión) y para la adquisición de competencias disciplinares y de herramientas imprescindibles. En algunos casos, esas estancias remediales están impartidas durante los periodos intersemestrales o vacacionales, por profesores voluntarios. Mediante esas acciones de nivelación, procuran que el estudiante reúna las habilidades indispensables

para que acceda a la carrera de su elección, de inmediato después de concluir exitosamente el periodo de nivelación, o gracias a su desempeño inicial en un programa afín, para evitar que ellos se decepcionen al no obtener una inscripción en la carrera solicitada.

A lo largo de la carrera, otra medida significativa, frecuentemente mencionada en forma positiva por los encuestados, es el programa de tutorías. Ocupa un lugar central en las estrategias de retención. Aunque la forma cómo están impartidas (sesiones grupales o individuales, tamaño del grupo) no este estandarizada y cada UP las suministre como considera mejor, las tutorías comparten rasgos básicos. Con un alto grado de formalización institucional, son el principal instrumento de atención a la diversidad estudiantil y están disponibles a lo largo de la carrera, aunque los estudiantes las requieren sobre todo en los primeros semestres de sus carreras.

El buen funcionamiento de las tutorías depende, principalmente, de los docentes encargados. Ellos son responsables de responder directamente cualquier necesidad educativa o social expresada por los alumnos o de canalizarla a colegas especializados. Los derivan cuando es indispensable a servicios complementarios (asistencia psicológica, clases de refuerzo, sistema de becas, unidad de atención a víctimas de violencia) o les recomiendan asesorías o clases refuerzo.

Estas acciones, al no estar institucionalizadas, están sujetas a la buena disposición de los docentes. Cubren principalmente ciertas áreas (como matemáticas e inglés) mientras que otras quedan en segundo plano. Así, a pesar de que una parte del alumnado indígena tiene dificultades con el español en algunas UP, la atención se centra en el desarrollo del inglés -también deficitario en el conjunto de la matrícula- pero no del español.

No obstante, esas dificultades para diferenciar las tutorías en función de las demandas colectivas, las UP ponen cuidado en la selección de tutores ya que la labor atribuida les exige una implicación personal y social elevada. Los ofrecen una capacitación inicial y un programa de formación permanente, cuyo cursado permite al establecimiento alcanzar una acreditación EC0477 de tutoría en la Educación Media Superior y Superior. No obstante, los resultados están limitados por las precarias condiciones laborales de la plantilla académica: muchos de sus miembros están contratados por honorarios y con una baja remuneración, lo que les impide dedicar energía y tiempo a las tutorías y los desmotiva a dedicar sus periodos de descanso a ellas.

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Los cursos de inducción y el programa de tutorías forman parte del modelo de las UP y, aunque con particularidades, están presentes en todas las instituciones. No es el caso del resto de los servicios e intervenciones. De hecho, conscientes de la multicausalidad de la

desigualdad y de los múltiples factores que desembocan en la suspensión temporal o en el abandono definitivo de los estudios, las UP han propiciado diferentes programas de retención, responsivos a sus contextos.

Mientras algunos programas están focalizados en la transmisión de información útil para orientar a los ingresantes (con énfasis en el funcionamiento de las dependencias académicas y las exigencias de las carreras para suscitar una mayor motivación a la permanencia y resolver problemas específicos, de tipo asistencial), otros respondieron a las necesidades precisas expresadas por los destinatarios. Otros buscaron establecer alianzas para la retención, implicando y acompañando a las familias durante el proceso de formación de sus hijos e hijas. Así, diversas universidades sostuvieron una comunicación con ellas: incluso, les hicieron llegar el historial académico de sus hijos por correo certificado.

En lo académico-asistencial, algunas UP se abocaron a consolidar las habilidades de sus estudiantes (técnicas de estudio o escritura eficaz). Otras establecieron convenios con instituciones, locales o estatales, para proveer atención especializada (psicopedagógica o sanitaria). Algunas impulsaron programas de mentoría entre iguales. Por ejemplo, la UP Mar y Sierra amplió la red de apoyo a los estudiantes, especialmente de los de nuevo ingreso, mediante un sistema de “tutores pares”. La de San Luis Potosí instaló academias de estudio, en las que alumnos de diferentes cursos se ayudan entre sí en matemáticas o en ciencias. La Mesoamericana diseñó un Programa de atención integral para jóvenes en riesgo, que activa cuando detecta un caso de posible deserción. Después de que el tutor conversó con el alumno, ese programa se despliega para organizar un sistema múltiple de apoyos al joven en riesgo de deserción, mediante visitas a la familia o a la comunidad y propuestas por parte de los docentes y de la administración para facilitar su retención.

Respecto de la discapacidad, muchas UP han adecuado sus edificios, mediante rutas de acceso y señalización, a las personas con discapacidades, principalmente motrices, visuales y auditivas, aprovechando recursos de programas federales de adecuación de los edificios y vías de acceso a las aulas. Esas respuestas son reactivas a casos concretos. Pero, son pocas las ocasiones en las que se enmarcan en programas sistematizados de atención a la discapacidad, en el salón de clase, por ejemplo. Respecto de la diversidad étnica, algunas UP han buscado el apoyo de redes estudiantiles para difundir hacia el resto de la comunidad estudiantil las culturas de los grupos indígenas (UP Atlacomulco) y para fortalecer la autoestima identitaria entre los estudiantes pertenecientes a esos grupos, trabajando con ellos el diseño de acciones concretas.

Finalmente, debido a lineamientos en materia de género, varias UP pusieron en marcha de dispositivos de auxilio, destinados a apoyar las madres embarazadas o no recién nacidos. Ocasionalmente, han abierto las medidas de auxilio a la crianza de los infantes a los padres. Abrieron lactarios para quienes los necesiten, estudiantes incluidos. En algunos casos, permitieron la adaptación de los horarios de trabajo y estudio a sus necesidades y autorizaron un determinado número de ausencias por (m) o (p)aternidad. Pero esas acciones

puntuales no desembocaron en políticas transversales para incrementar la matriculación de grupos específicos, por ejemplo, las mujeres que siguen siendo minoritarias en muchas carreras, salvo las comerciales-administrativas. Sólo algunos establecimientos iniciaron acciones de divulgación hacia los estudiantes de los niveles educativos preuniversitarios para convencer a las estudiantes y a sus familias que inscribirse en carreras ingenieriles era una buena elección, en términos de empleabilidad y expectativas de sueldo y que no eran exclusivamente “masculinas”.

BECAS, APOYOS Y SUBSIDIOS

Los costos de matriculación en las UP son similares a los de las IES públicas de su entorno. Para evitar que su cobro limite la permanencia de los estudiantes pobres, las UP fortalecieron sus capacidades de gestión de becas, internas y externas. Aunque no todas cuentan con recursos propios suficientes para respaldar económicamente a sus alumnos, han logrado conjuntar capacidades instaladas significativas para orientar a los solicitantes en las ofertas de becas, sea local o nacional, gubernamental o empresarial, nacional o internacional y asesorar los trámites para su consecución oportuna o su renovación.

Un porcentaje importante de estudiantes (que llega al 80% en algunas UP) cuenta así con apoyos o se beneficia de descuentos o de exenciones de pago por condición de bienestar, desempeño académico o deportivo, inscripción de un familiar directo en los establecimientos o como contraparte a los servicios prestados a la institución y participación en programas de desarrollo comunitario (por ejemplo, de servicio social para el desarrollo de las comunidades). Algunas instituciones ofrecen servicios de comedor o becas de alimentación a los alumnos con probables carencias alimenticias. Conforme con una voluntad de mantener la calidad institucional, el otorgamiento de una mayoría de las becas suele estar condicionado a la obtención de calificaciones aprobatorias o mínimas.

Finalmente, cuando los establecimientos están alejados de los centros urbanos donde viven los estudiantes, desplazarse hacia ellos supone largos tiempos de traslado y elevados gastos en pasajes, conforme con su alejamiento de espacios calificados como “lugares centrales” por los geógrafos (Filatre, 2015: 151). Para resolver ese problema, algunas IES negociaron con los presidentes municipales o el gobernador de la entidad el préstamo de autobuses o subsidios al transporte, y abrieron rutas específicas cuyo uso está abierto a cualquier estudiante. Otras instalaron sedes foráneas para brindar educación a distancia, con el fin de que los estudiantes que residen en zonas alejadas o de difícil acceso pierdan tiempo de traslado. Pero no han avanzado mucho en esa dirección: en 2020-2021, sólo el 0.34% de su matrícula estaba inscrito en esas modalidades (probablemente por las dificultades de realizar las prácticas) contra un 9.7 % a nivel nacional (SEP, 2020-2021: 37).

Es indudable que las autoridades entrevistadas, muchas veces oriundas de la región donde están situadas las UP, tienen una clara conciencia de que una parte significativa de su matrícula está en condiciones precarias para culminar sus estudios, debido tanto a su historial académico como a la insuficiencia de sus recursos económicos. Aunque no los publican siempre, los funcionarios de servicios escolares recopilan datos sistematizados sobre los ingresos y las estructuras familiares de sus estudiantes y, a veces, aunque no siempre, sobre sus orígenes étnicos o sus (dis)capacidades. Al tomar decisiones, proveen estadísticas a los directivos para que dimensionen la gravedad de una iniquidad que, no siempre, están en condiciones de revertir, por falta de recursos y de orientaciones. Al respecto, la atención a discapacidades de tipo mental/psicológico es un asunto que los entrevistados consideran problemático, en términos de identificación, de detección y de atención.

No obstante, una valoración de los respaldos recibidos por parte de los gobiernos estatales o de las autoridades municipales para aligerar las desigualdades vinculadas con la pobreza, algunos informantes han emitido reparos sobre el funcionamiento de los programas de becas externas y, sobre todo, sobre sus efectos en la permanencia de los becarios y la terminación de estudios. Han lamentado que su otorgamiento casi automático a jóvenes durante los primeros semestres, por parte de los gobiernos estatales, en algunas entidades federativas, lleven a jóvenes a ingresar a las UP por conveniencia, sin otro interés que obtener el apoyo, mientras ese es accesible en forma automática. Desertan en cuanto este se acaba.

CONCLUSIONES

La retención de estudiantes y el éxito escolar son temas complejos. No sólo remiten a una vocación disciplinaria clara, por parte de los estudiantes. Los apoyos académicos y económicos, por eficaces que sean, que las UP les brindan, no garantizan que los jóvenes terminen sus estudios. En ciertas regiones del país, las UP están en competencia con otras organizaciones no educativas, incluyendo a las delictivas, para atraer a los jóvenes. Los estudiantes renuncian a continuar una inversión educativa, costosa en términos de gastos y de esfuerzos, ante la convicción que ciertas profesiones, lícitas o no, les reditúan, en lo inmediato, más beneficios que una carrera universitaria. Documentar la pertinencia y la efectividad de cursar una carrera que de acceso a empleos y sueldos atractivos se vuelve así parte sustancial de las estrategias de retención, en contextos en los que “estudiar no vale lo de antes”, pero en los que, sí, permite ser “gente de bien” El respaldo de las familias en esa elección existencial a favor de la educación superior versus otras es considerado como crucial.

Por el lado positivo, las acciones que llevan las UP para mejorar la retención de los alumnos admitidos tienen repercusiones positivas en distintos otros ámbitos institucionales: el

de los desempeños institucionales y la acreditación de los programas, el de la calidad de la atención pedagógica, el del funcionamiento especializado de las dependencias universitarias encargadas de resolver la problemática de la desigualdad y el de la capacitación de los administrativos y docentes encargados. También, nutren una visibilidad creciente de las UP en sus entornos y estrecha sus vinculaciones con sectores locales estratégicos, como las comunidades o los empresarios.

Por el lado negativo, lograr apoyos externos necesarios para otorgar becas a quienes lo necesitan o para resolver distintos problemas internos o externos (por ejemplo, la accesibilidad del campus) sitúa a las UP en relaciones clientelares, a escala estatal o municipal. Parte de los apoyos que ofrecen a sus estudiantes son externos y su otorgamiento no es definitivo. A veces, está condicionado a un intercambio de servicios mutuos, que abate la posibilidad de que las UP se definan exclusivamente como organizaciones educativas y actúen en tanto tales. En esos escenarios, los cambios en los titulares de las dependencias del gobierno estatal siempre generan inquietudes en las autoridades de las UP, al no ser los apoyos otorgados amparados por convenios que les den continuidad sino de orden transaccional y sujetos a simpatías partidistas.

En el contexto nacional, los expertos han llamado a implementar nuevas políticas de combate a las discriminaciones en educación superior, conforme con las leyes y las normas promulgadas en las pasadas dos décadas. Las IES, en su conjunto, se han vuelto más sensibles a los desafíos de gestión planteados por la lucha contra las desigualdades. En ese marco, las UP han redoblado sus esfuerzos para mejorar los servicios que brindan a colectivos desamparados o necesitados y para apoyar su egreso, como lo ha demostrado nuestro relevamiento exploratorio de prácticas. Falta que a futuro adecuen su atención a los requerimientos de otros actores en desventaja (migrantes, por ejemplo). Falta también que institucionalicen sus respuestas para asegurar su perduración, más allá de aleas políticos, y discutan colectivamente los retos que confrontan en tanto “universidades intersticiales”. Su futuro depende en efecto de su capacidad para funcionar, a escala local, como herramientas que incentiven la democratización de las oportunidades suministradas por los diferentes establecimientos de educación superior y propicien la equidad territorial en la provisión de oportunidades de bienestar (Levy et al, 2015).

REFERENCIAS

- ANUIES (2022). *Anuario estadístico de la educación superior*. ANUIES. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Benito, R., Alegre, M. Á., & González, I. (2014). School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems. *Comparative Education Review*, 58(1). <https://www.jstor.org/stable/10.1086/673735>

- Bermúdez, Flor y Ramírez, Dulce (2019). *Los rostros de la desigualdad educativa. Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior*. Unicach/Juan Pablo Editores, DOI <https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.962>
- Blanco, Emilio; Solís Patricio; Robles Héctor (2014) *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. INEE/El Colegio de México, 207 p. <https://libros.colmex.mx/wpcontent/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Bozick, R., & DeLuca, S. (2005). Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. *Social Forces*, 84(1), 531–554. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0089>
- Capsada, Q., Castejón, A., Montt, G., Tarabini, A., & Zancajo, A. (2014). *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat* (Q. Capsada, ECoord) Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, (Informes breus. Educació; 53).
- Daza Pérez, L. (2014). El capital relacional de los estudiantes en la universidad. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7(1), 123–142. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10192>
- De la Garza, Eduardo (2003). Las universidades politécnicas. un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *RES*, 32(126), 75-81. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A5ES.pdf
- De Garay, Adrián (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19 (122),75-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512209>
- Autora 1 (2022). *Los institutos tecnológicos en México; statu quo, reformas y reconfiguraciones, 2010-2020*. México, ANUIES, 196 p. ISBN 978-607-451-177-2
- Autora 1 (2021). “Toma de decisiones y atención a la discapacidad en educación superior tecnológica en México, 2010-2020 ¿imperativo moral u objeto de planificación?” *Revista Argentina de Educación Superior*, (22), 87-103. <http://www.revistaraes.net/>
- Elias, Marina, Masjuan, Josep, & Sánchez-Gelabert, Albert (2012). Signs of reengagement? Changing in teaching methodology at Spanish universities as a result of the Bologna Process. In P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, & M. Vukasovic (Eds.), *Effects of Higher Education Reform* (pp. 21–42). SensePublisher. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-016-3_2
- Elias, M., y Daza Pérez, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(1), 5–22. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>
- Filatre, Daniel (2015). Reconnaître les formes territoriales de l’université. En Levy, R., Soldano, C. & Cuntigh, P. (2015). *L’université et ses territoires*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.levy.2015.01>
- Fordham, S., & Ogbu, J. (1986). Black students’ school success: Coping with the “burden of ‘acting white.’” *The Urban Review*, 18(3), 176–206.
- Gortazar, L., Martínez de Lafuente, D., & Vega-Bayo, A. (2022). Comparing teacher and external assessments: Are boys, immigrants, and poorer students undergraded? *Teaching and Teacher Education*, 115, 103725. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103725>
- Guzmán, Carlota (coord.) (2013). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencia e identidades*. México, ANUIES. ISBN 978-607-451-073-7, https://www.academia.edu/25601336/Los_estudiantes_y_la_universidad_Integraci%C3%B3n_Experiencias_e_Identidades
- Hlalele, D., & Alexander, G. (2012). University access, inclusion and social justice. *South Africa. Journal of Higher Education, SAJHE*, 26(3), 487–502. <https://www.ajol.info/index.php/sajhe>

- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075070802457009>
- Lawrence, J. (2005). Addressing diversity in higher education: two models for facilitating student engagement and mastery. Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference: Higher Education in a Changing World. Sydney, 3–6 July 2005, 243–252.
- Levy, Rachel, Soldano, Catherine & Cuntigh, Philippe, Coords, (2015). *L'université et ses territoires*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.levy.2015.01>
- Martín Criado, E., y Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33–52. DOI: 10.22325/fes/res
- Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 23–44. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>
- Navarrete, Zaira y Alcántara, Armando (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 145–160. <https://core.ac.uk/download/pdf/270167799.pdf>
- Navarrete, Zaira, Ornelas, Carlos y Monkman, Karen (2021). *Innovación e inclusión en educación políticas y estrategias de implementación*. Editorial: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, ISBN: 978-607-8788-21-7 https://www.researchgate.net/publication/356490123_Innovacion_e_Inclusion_en_educacion_Politicas_y_estrategias_de_implementacion
- OECD (2019). *PISA Results (Volume II)* (PISA). OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 322–336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Palomar, Cristina (2019). *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*. México, ANUIES. ISBN 978-607-451-129-1 <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro230.pdf>
- Pech Polanco, Beatriz y Reyes, Nayeli (2019). *La educación desde la no formalidad una estrategia para contrarrestar el racismo en la educación superior en México*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina/Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Colección Apuntes, 20. https://drive.google.com/file/d/13P5InFeqL_kobPsWcNIEASugJT5X7gwJ/view
- Pérez-Castro, Judith. Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles educativos*, 44 (175). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Quezada, Romina (2021). La diplomacia pública estadounidense en educación hacia indígenas mexicanos: actores políticos y construcciones sociales dobles. *Norteamérica*, 16(1), 35–60. <http://dx.doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2021.1.466>
- Ramírez, Rosalba (2012). *Cambiar, interrumpir, abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México, ANUIES, 293 p.
- Ramírez, Rosalba (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En Carlota Guzmán (ed). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. México, ANUIES. (pp. 95–128) (pp. 27–63) ISBN 978-607-451-073-7, https://www.academia.edu/25601336/Los_estudiantes_y_la_universidad_Integraci%C3%B3n_Experiencias_e_Identidades

- Ruiz, Estela (2011). La educación superior tecnológica en México. *RIES*, *II*(3), 35-52, <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n3/v2n3a2.pdf>
- Sánchez-Gelabert, A., Figueroa, M., & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, *52*(2), 232–245. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- SEP-Secretaría de Educación Pública (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional, 2020-2021*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Silva, Marisol y Rodríguez, Adriana (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En Carlota Guzmán (ed). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. México, ANUIES. (pp. 95-128) ISBN 978-607-451-073-7, op.cit, 95-128. https://www.academia.edu/25601336/Los_estudiantes_y_la_universidad_Integraci%C3%B3n_Experiencias_e_Identidades
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, *13*(2), 145. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2020). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, *20*(2), 212–227. <https://doi.org/10.1177/1474904120976042>
- Torrents, D., Merino, R., García, M., y Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers. Revista de sociología*, *103*(1), 29. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- Troiano, Helena, Sánchez-Gelabert, Albert., Torrents Dani, Elías, Mariana., y Daza, Lidia. (2019). Trayectorias y resultados de los estudiantes. Capítulo 2. En Figuera Gazo, Pilar *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. España, Laertes, pp. 31–70. ISBN: 978-84-7584-971-3
- UNESCO (2022). *III Campaña contra el racismo en la educación superior*. <http://unesco.untref.edu.ar/home>

ARTÍCULO

La virtud intelectual de la veracidad como hábito colectivo en los bienes comunes de las universidades

The intellectual virtue of truthfulness as a collective habit in the commons of universities

MANUEL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GONZÁLEZ*, JOSÉ LUIS ÁVILA VALDEZ**,
ANA MARÍA CUÉLLAR CASTILLA*, LUIS FERNANDO ROLDÁN DE LA TEJERA**

* Universidad Tecnológica de Querétaro

** Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Correo electrónico: alejandro.gutierrez@uteq.edu.mx

Recibido el 3 de junio del 2022; Aprobado el 27 de febrero del 2024

RESUMEN

El concepto de bien común empieza a tener mayor relevancia en la vida pública y política de varias naciones. La propuesta que presentamos en este escrito es a partir de las dinámicas de bienes comunes y analizamos la virtud intelectual de la veracidad, ésta fue medida en estudiantes y docentes de 8 universidades en México. El trabajo se estructura primero, analizando la humanidad en el bien común; segundo, mencionando la teoría de bienes comunes en las universidades, especialmente cuáles son los bienes comunes que se producen y qué hábitos colectivos se obtienen; tercero, los resultados obtenidos de veracidad aplicados en 8 universidades en México; por último, una discusión sobre los resultados y la virtud intelectual de la veracidad.

PALABRAS CLAVE: Bien común; Universidad; Humanidad; Virtudes intelectuales; Veracidad

ABSTRACT The relevance of the common good concept is increasing in public and political life across different nations. This paper proposes to analyze the dynamics of common goods and the intellectual virtue of truthfulness. We conducted a study of students and teachers in eight universities in Mexico to measure truthfulness. The paper is structured as follows: First, we analyze the concept of humanity in the context of the common good. Second, we discuss the theory of common goods in universities, including the types of common goods produced and the collective habits they foster. Third, we present the results of our study on truthfulness in eight Mexican universities. Finally, we discuss the implications of our findings on the intellectual virtue of truthfulness.

KEYWORDS: Common Good; University; Humanity; Intellectual virtues; Truthfulness

INTRODUCCIÓN

El bien común es un concepto estudiado desde la ética y la filosofía política; siendo que se enmarca dentro de las disciplinas teórico-prácticas, es común darle más preponderancia teórica que práctica. Es por esta razón que buscamos, no teorizar sobre el bien común, sino operacionalizarlo, para ello, recurrimos a la matriz de las dinámicas de bienes comunes (DBsCs) (para una mayor profundización Nebel y Medina-Delgadillo 2022) en municipios. Asimismo, consideramos que un bien común específico describe a una comunidad congregada en la consecución de un bien creado específico, el cual es frágil, pues la comunidad se lo puede apropiar y reinventar constantemente o destruirlo.

La matriz cuenta con cinco dimensiones para poder medir la fuerza y la calidad de los procesos; estos son: agencia, gobernanza, justicia, estabilidad y humanidad. La agencia es concebida como una función normativa que es el motor de las DBsCs, es la condición *sine qua non* del bien común, pues sin libertad de agencia, los individuos no pueden trabajar por el bien común. La gobernanza, justicia y estabilidad son normas deontológicas, que además de informar a la agencia para alcanzar una mejor humanidad, son normas instrumentales que informan, estructuran y regulan las relaciones con respecto a los bienes comunes específicos de una comunidad, esto se considera el nexo de los bienes comunes. Por último, la humanidad es el horizonte normativo del desarrollo, indica la dirección que debe seguir el bien común y es el resultado de todo el proceso de las DBsCs; no se puede concebir alcanzar el bien común y tener una peor humanidad (Nebel y Arbesu-Verduzco 2020; Nebel y Medina-Delgadillo 2022).

En este escrito analizaremos sólo la dimensión de humanidad, pues nos interesan los hábitos colectivos (HsCs) que producen los bienes comunes en las universidades, especialmente la veracidad. El trabajo se estructura primero, analizando la humanidad; segundo, mencionando la teoría de bienes comunes en las universidades, especialmente cuáles son los bienes comunes que se producen y qué HsCs se obtienen, especialmente el de veracidad; tercero, los resultados obtenidos de veracidad aplicados en 8 universidades en México; por último, una discusión sobre los resultados y la virtud intelectual de la veracidad.

LA HUMANIDAD EN EL BIEN COMÚN

La humanidad es el horizonte normativo del desarrollo (Nebel y Medina-Delgado 2022: 71 y 83); como tal, no es algo fijo o determinado por la matriz de las DBsCs, sino que es algo que debemos ir buscando y descubriendo, dar una respuesta a qué significa ser “seres humanos”, pero esto no es una tarea de una persona, sino que es un trabajo que debe realizar cada generación, pues la humanidad no carece de límites (Nebel y Medina-Delgado 2022: 73 y 83). Para poder medir la humanidad, Nebel y Medina (2022: 84) proponen un espacio con fronteras, éstas están circunscritas por la posibilidad de lo no-humano (lo animal y la divinidad), si se llega a franquear alguna de estas fronteras, se deja de ser humano.

Además, para medir los procesos y dinámicas sociales que se dan en el bien común (agencia, gobernanza, justicia y estabilidad) y su resultado (humanidad) proponen como límite los bienes comunes de base –bienes sociales básicos necesarios para que una comunidad sea más humana– y los hábitos centrales. Por hábito se entiende a las estructuras sociales encarnadas dentro de la práctica humana, y por hábitos centrales (también concebidos como HsCs) se entiende la identificación progresiva de ciertos *habitus* como progresión acumulativa de sabiduría prudencial sobre qué comportamientos humanos son y deben ser; de esta manera, estos hábitos son universales y tienen una universalidad práctica (Nebel y Medina-Delgado, 2022: 83). Estos HsCs también dirigen hacia el florecimiento humano (Sedmak, 2022: 180).

Además, observan que cuando los individuos viven en sociedades, éstas les permiten o restringen ciertas prácticas sociales, es decir, las prácticas sociales están dirigidas por las sociedades para alcanzar determinados objetivos. Para que la humanidad sea un resultado sistémico de la sociedad, es necesario la coherencia del nexo de los bienes comunes, pues favorecen o rechazan ciertos *habitus*; además, la humanidad aumenta o disminuye por el nexo de los bienes comunes que tiene esa sociedad (Nebel y Medina-Delgado, 2022: 84).

Por su parte, Sedmak (2022) observa que la propuesta de las DBsCs es limitada en su aplicación y puede tener mucha coincidencia con una visión utilitarista. Para poder evadir estas limitaciones, Sedmak (2022: 180) menciona que la propuesta del bien común

incluye una visión de la necesidad de todos para comprender mejor qué significa ser humano. También afirma que la humanidad es el resultado de las DBsCs, las cuales son una condición de posibilidad para vivir una vida humana más plena (Sedmak, 2022: 180). En otras palabras, Sedmak (2022: 181) afirma que estos HsCs ayudan a comprender y reconocer la dignidad de la persona humana y ser un miembro de la familia.

Por otro lado, Sedmak (2022: 184) afirma que el “mal común” deshumaniza a la persona, pues pueden existir estructuras tóxicas que son guiadas por el terror, la falta sistemática del respeto a las necesidades humanas básicas, las divisiones o polarizaciones dentro de la sociedad, la falta de entablar amistad con otros y la pérdida del sentido de vivir en una comunidad. Los elementos antes enunciados pueden generar, también, HsCs que atenten contra la dignidad de la persona, de ser parte de la familia y de vivir de acuerdo con nuestra humanidad.

Los HsCs tienen su fundamento en las capacidades humanas esenciales propuestas por Nussbaum: vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emoción, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el medio ambiente de uno (Nussbaum 2003, citado en Sedmak, 2022). Por su parte, Sedmak (2022:185-186) propone otra lista tentativa y no limitativa que co-constituye la condición humana: estar en algún lugar y ser único; tener un cuerpo vulnerable; depender de circunstancias externas; tener una historia y que pueda ser contada; buscar un lugar para vivir; vivir interdependientemente en relaciones especiales; conocer y crear oscuridad; tener la posibilidad de ser movido, tocado y lastimado; mostrar una habilidad para el bien; tener una interioridad profunda inagotable; ser finito, mortal y limitado; desear algo más allá de la finitud y mortalidad; aprender y crecer sin la posibilidad de perder lo “anterior”; búsqueda de reconocimiento; y estar abierto a lo intangible.

Si bien, esta lista puede ayudar a comprender la humanidad generada por el bien común, Sedmak (2022: 186-189) propone cuatro ideas centrales de la lista anterior para comprender la humanidad y que, además, se encuentran enmarcadas en el primer artículo de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*: unicidad y complejidad, vulnerabilidad y sociabilidad, agencia y poder de transformar, e igualdad y cercanía existencial.

LOS BIENES COMUNES EN LAS UNIVERSIDADES

Tomando como base la matriz del bien común y la métrica para medir DBsCs en municipios, se inició la investigación con un grupo interdisciplinar (teólogo, filósofo, ingeniero, administrador, estadista, economista, psicólogo, médico, sociólogo, pedagogo) de investigadores, e interuniversitario, en México (Universidad Tecnológica de Querétaro [UTEQ], Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla [UPAEP], Anáhuac Querétaro [Anáhuac], Mondragón, Universidad Tecnológica de San Juan del Río [UTSJR], Universidad

Politécnica de Querétaro [UPQ], Universidad Autónoma de Querétaro, Arkansas State University) para desarrollar una métrica que mida las DBsCs en instituciones de educación superior.

El primer problema a resolver fue determinar cuáles son los bienes comunes esenciales que se generan en las universidades, encontrando, hasta el momento, cinco de ellos que se generan en toda universidad. Estos cinco bienes comunes de base parecen identificar y distinguir a una universidad de otras instituciones: relación educativa (RE), investigación (RI), modelo o estilo educativo, memoria colectiva y transmisión del saber humano. La métrica realizada sólo mide los dos primeros.

Por RE entendemos el fruto de una estructura institucional que permite, genera y sostiene en el tiempo un aprender a ser, a hacer, a convivir y a aprender. Esta RE no es sólo entre dos personas, sino que son las relaciones que permiten y generan la institucionalidad de la universidad. Es la relación recíproca que existe entre los mismos estudiantes, docentes y administrativos, así como estudiantes-docentes, estudiantes-administrativos y docentes-administrativos.

Por RI entendemos los tiempos, la reflexión y las diversas prácticas y actividades que llevan a un diálogo académico permanente y que permite alcanzar conocimientos nuevos. La investigación y el diálogo académico conforman el *logos* específico de la universidad, los cuales son llevados a cabo por la comunidad académica. Algunos elementos que conllevan la RI es una ética específica, la cooperación interdisciplinar, la responsabilidad social y la búsqueda de la verdad, tener honestidad intelectual y rigor académico.

Los HsCs que hemos propuesto, por el nexo de bienes comunes, de manera no limitativa son la veracidad, la disciplina de trabajo, la solidaridad y la equidad. Hay que mencionar que los HsCs son prácticas colectivas que surgen de las reglas y normas de conductas que proponen las comunidades.

La definición operativa que proponemos de veracidad, para poder medirla en la métrica de las DBsCs en universidades, es: la veracidad en los miembros de una universidad se verifica en cuanto a su capacidad de vivir (decir, escribir, usar) y practicar una epistemología y deontología académica, las cuales se pueden conocer en la práctica (investigar y profesar) a través de la honestidad y humildad intelectual. Las preguntas desarrolladas con base en esta definición operativa se observan en Anexo 1.

METODOLOGÍA

Instrumento de medición

Para medir la veracidad se creó una escala integrada por un total de cuatro ítems, cada uno de ellos en una escala tipo Likert con cinco opciones como posible respuesta: 1, totalmente

en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4, de acuerdo; y 5, totalmente de acuerdo; denominada a partir de ahora como escala de veracidad (EV), ver Anexo 1.

VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE VERACIDAD

Descripción de la muestra en estudio

Para evaluar la validez y confiabilidad de la EV, se aplicó este instrumento a una muestra aleatoria de 916 integrantes de la comunidad de la UTEQ. De ellos, el 51.4% son mujeres y 48.6% son hombres; el 76.2% tenían 2 años y el resto tenía 4 años de antigüedad en la UTEQ; y, el 96.9% son estudiantes y el 3.1% son docentes.

Validez de la escala

La validez de la escala verifica si en verdad se está midiendo la variable latente, veracidad en este caso. Por lo que la validez de la EV se evaluó a través de la validez de contenido y de la validez de constructo.

La validez de contenido quedó verificada al momento de elaborar los ítems, teniendo en cuenta la literatura acerca del concepto de veracidad y después de someter toda la escala a la evaluación de jueces, quienes confirmaron que efectivamente cada uno de los ítems está conectado con la variable latente veracidad.

Para evaluar la validez de constructo y confirmar que una sola dimensión era la adecuada para medir veracidad (Figura 1), se utilizó el análisis factorial confirmatorio, por medio del método robusto de estimación de mínimos cuadrados ponderados diagonales (Yang-Wallentin, et al., 2010), a través del paquete lavaan del software estadístico R (versión 4.2.0).

Para evaluar la bondad de ajuste del modelo propuesto en la Figura 1, se usaron cuatro indicadores: el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de bondad de ajuste ajustado por los grados de libertad (AGFI), la raíz del residuo cuadrático medio estandarizado (RMSR), y el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), cuyos valores para nuestro modelo fueron de 0.997, 0.966, 0.042 y 0.968, respectivamente. Estas medidas caen dentro de los niveles de aceptación de buen ajuste, ya que de acuerdo con Hu y Bentler (1999) y Hair et al. (2018), son considerados como aceptables los valores del GFI y AGFI mayores o iguales a 0.90, valores pequeños del RMSR inferiores a 0.08, y un CFI superior a 0.95.

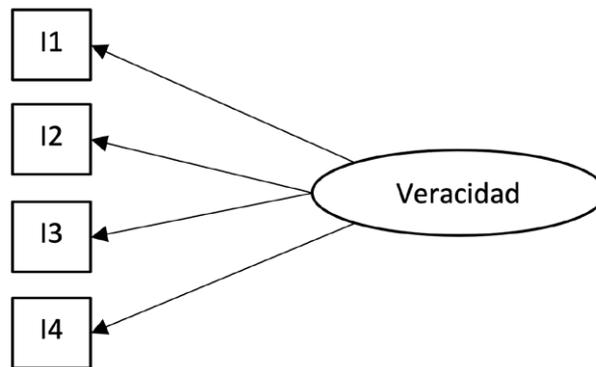


Figura 1. Modelo estructural de veracidad

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el Anexo 2, todas las cargas factoriales estandarizadas son superiores a 0.5 y, además, son estadísticamente significativas a un nivel de confianza de 95%. Esto confirma que una sola dimensión es adecuada para medir veracidad.

Confiabilidad de la escala

La confiabilidad de la EV fue medida en términos de la consistencia interna por medio del coeficiente omega categórico unidimensional (ω_{u-cat}) (Green & Yang, 2009), a través del paquete semTools del software estadístico R (versión 4.2.0). ω_{u-cat} es más apropiado que el coeficiente alpha de Cronbach debido a que se cuenta con variables ordinales (tipo Likert) y se asume una escala unidimensional. En este caso se tuvo un $\omega_{u-cat} = 0.67$, el cual es un valor muy cercano al mínimo recomendado por Hair et al. (2018) de 0.7 para escalas en etapa inicial. Este resultado nos indica que la escala es confiable, más puntualmente, este valor nos indica que 0.67 de la varianza de la puntuación total de la escala se debe al único factor de veracidad incluido en la escala y el resto al error de medición.

ESCALA ADITIVA DE LA VERACIDAD

Creación de la escala aditiva

Una vez evaluada la validez y confiabilidad de la EV, se procedió a crear una escala aditiva de la veracidad (EAV) con los cuatro ítems que originalmente conforman la escala. Para ello se realizó una suma algebraica de la puntuación de grado de acuerdo o desacuerdo

(1, 2, 3, 4, 5) con cada ítem para cada uno de los individuos en estudio. La puntuación total se entiende como representativa de su posición favorable o desfavorable con respecto a la veracidad. Esta puntuación toma valores enteros que van desde cuatro hasta veinte: a mayor puntuación, mayor manifestación de la virtud de la veracidad; y, por el contrario, a menor puntuación, menor virtud de la veracidad.

LA VERACIDAD EN UNIVERSIDADES

Descripción de la muestra en estudio

Para analizar la veracidad en universidades a partir de la EAV, adicional a la aplicación llevada a cabo en la UTEQ, se aplicó la EV a una muestra aleatoria de 2,287 integrantes de otras siete universidades de México, teniendo una muestra total de 3,203. De las ocho universidades, siete de ellas están ubicadas en Querétaro: UTEQ, Anáhuac, Universidad Marista de Querétaro (Marista), Mondragón, Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), UPQ, UTSJR; y sólo la UPAEP, se encuentra ubicada en Puebla.

Como se observa en la Tabla 1, un poco menos de la mitad de la muestra (46%) estuvo conformada conjuntamente por la comunidad UTEQ y Anáhuac, mientras que otro 39% estuvo conformada conjuntamente por la comunidad Marista, UPQ y UTSJR. Respecto a la variable sexo, la muestra estuvo aproximadamente equilibrada tanto para mujeres (51%) como para hombres (49%), ver Tabla 2. Como se muestra en la Tabla 3, más de dos terceras partes de los participantes (71%) tenían dos años en su universidad, y el resto (29%) tenía 4 años. Finalmente, la mayoría (94%) de los participantes tenía un rol de estudiante, y sólo el 6% tenía un rol de docente, ver Tabla 4.

Tabla 1. Distribución de la muestra, por universidad

Universidad	Muestra	Porcentaje
Anáhuac	535	17
Marista	360	11
Mondragón	239	7
UNIVA	159	5
UPAEP	118	4
UPQ	408	13
UTEQ	916	29
UTSJR	468	15
Total	3,203	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Distribución de la muestra, por sexo

Sexo	Muestra	Porcentaje
Mujer	1,641	51
Hombre	1,562	49
Total	3,203	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Distribución de la muestra, por años en la universidad

Tiempo en la universidad	Muestra	Porcentaje
2 años	2,262	71
4 años	941	29
Total	3,203	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Distribución de la muestra, por rol en la universidad

Rol	Muestra	Porcentaje
Estudiante	3,013	94
Docente	190	6
Total	3,203	100

Fuente: Elaboración propia

Resultados de la escala aditiva de la veracidad

En la Figura 2, se puede observar la distribución de las puntuaciones de la EAV de la muestra en estudio, destacando que en promedio se tuvo una puntuación de 15.8 puntos, lo cual se puede considerar que en las universidades se vive la veracidad; sin embargo, debido a que la distribución presenta un ligero sesgo a la izquierda (coeficiente de sesgo de -0.7), es más conveniente describir la tendencia central de las puntuaciones de la EAV a través de la mediana, cuyo valor fue de 16.0 puntos, esto último indica que el 50% de los sujetos en estudio obtuvo 16 puntos o menos y el otro 50% de ellos obtuvo 16 puntos o más.

Si hacemos una comparación entre universidades, la UPAEP sobresale de las demás con una mediana de 17.0 puntos, respecto a la mediana de 16.0, como se observa en la Tabla 5; sin embargo, la UPAEP presenta una mayor variabilidad ($s = 2.7$ puntos) que el resto de las universidades, como también se puede apreciar en la Figura 3. Asimismo, en la Figura 3 se destaca que las universidades Marista y UNIVA tienden a obtener puntuaciones en la EAV ligeramente inferiores al resto de las universidades, mientras que la UPQ, UTEQ y UTSJR tienden a obtener puntuaciones muy parecidas.

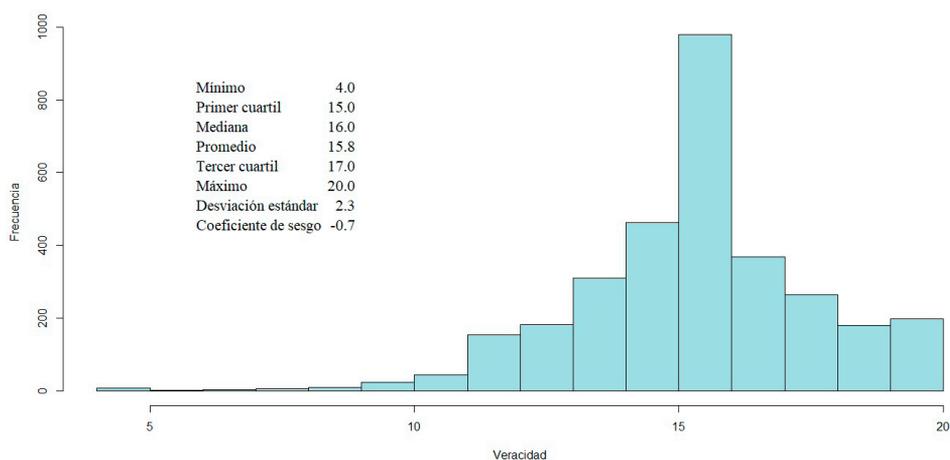


Figura 2. Distribución de la EAV, a total

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Medidas estadísticas de la EAV, por universidad

Medida estadística	Universidad							
	Anáhuac	Marista	Mondragón	UNIVA	UPAEP	UPQ	UTEQ	UTSJR
Mínimo	6.0	4.0	7.0	7.0	4.0	4.0	4.0	4.0
Primer cuartil	14.0	14.0	15.0	14.0	15.0	15.0	15.0	15.0
Mediana	16.0	16.0	16.0	16.0	17.0	16.0	16.0	16.0
Promedio	15.6	15.3	16.3	15.3	16.6	15.9	15.8	16.0
Tercer cuartil	17.0	16.0	18.0	16.0	19.0	17.0	17.0	17.0
Máximo	20.0	20.0	20.0	20.0	20.0	20.0	20.0	20.0
Desviación estándar	2.3	2.4	2.4	2.4	2.7	2.2	2.2	2.1

Fuente: Elaboración propia

Para corroborar si efectivamente existía diferencia estadística en las puntuaciones de EAV entre universidades, primero se verificó el supuesto de normalidad de estas puntuaciones a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, de donde se concluye que efectivamente estas puntuaciones no se ajustan a una distribución normal ($D = 0.16$, $p < 0.001$), como ya se había anticipado en la distribución observada en la Figura 2.

De acuerdo con los resultados de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, se concluye que sí existe diferencia en las puntuaciones de la EAV entre universidades ($\chi^2(7, N = 3,203) = 66.97$, $p < 0.001$). Para investigar cuál de las universidades hace la diferencia entre las puntuaciones en la EAV, se utilizó la prueba de suma de rangos de Wilcoxon para realizar comparaciones múltiples, los resultados de esta prueba condujeron a

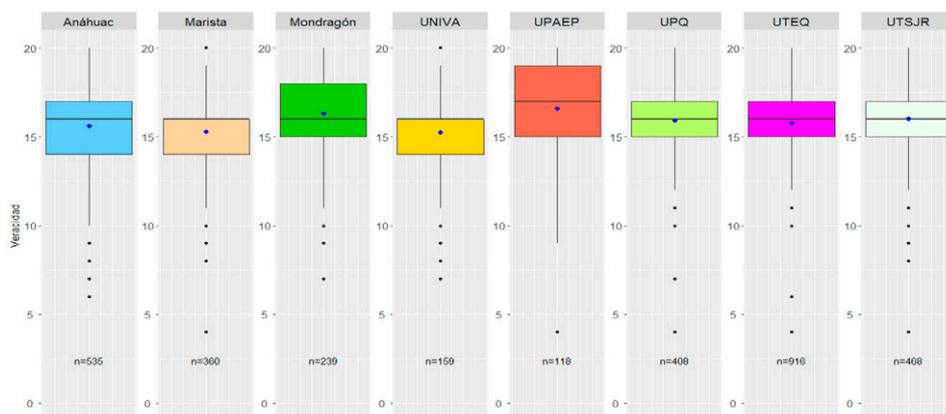


Figura 3. Distribución de la EAV, por universidad

Fuente: Elaboración propia

formaron tres grupos de universidades con puntuaciones similares dentro de cada grupo y estadísticamente diferentes entre grupos: grupo 1 (Mondragón y UPAEP), con puntuaciones superiores al resto de las universidades; grupo 2 (UPQ, UTEQ y UTSJR) con puntuaciones ligeramente inferiores al grupo 1; y, finalmente, el grupo 3 (Anáhuac, Marista y UNIVA), con puntuaciones ligeramente inferiores al grupo 2.

También se compararon las puntuaciones de la EAV por el número de años en la universidad de los sujetos en estudio. Como se observa en la Tabla 6, tanto quienes tienen 2 años, como quienes tienen 4 años en su universidad, tienen la misma mediana (16.0 puntos), aunque en promedio sobresalen los que tienen 2 años; sin embargo, quienes tienen 4 años en su universidad presentan mayor variabilidad ($s = 2.4$ puntos) que los que tienen 2 años ($s = 2.2$ puntos), esto último se puede apreciar en la Figura 4.

Tabla 6. Medidas estadísticas de la EAV, por años en la universidad

Medida estadística	Años en la universidad	
	2 años	4 años
Mínimo	4.0	4.0
Primer cuartil	15.0	14.0
Mediana	16.0	16.0
Promedio	15.9	15.5
Tercer cuartil	17.0	17.0
Máximo	20.0	20.0
Desviación estándar (s)	2.2	2.4

Fuente: Elaboración propia

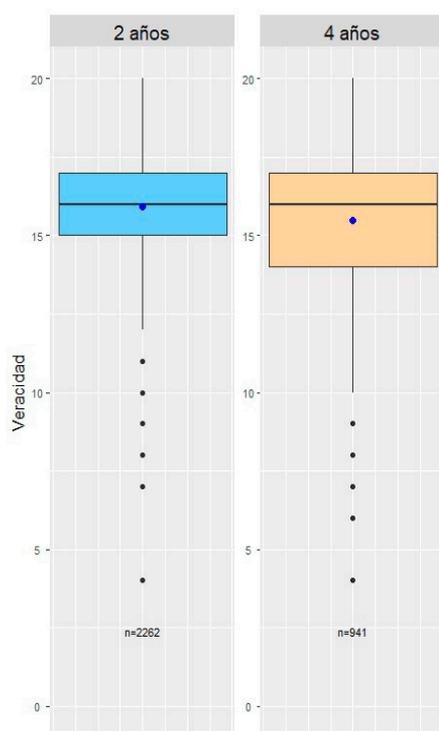


Figura 4. Distribución de la EAV, por años en la universidad
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se concluyó que ni la distribución de las puntuaciones de la EAV de aquellos que tienen 2 años su universidad ($D = 0.16$, $p < 0.001$), ni de aquellos que tienen 4 años ($D = 0.15$, $p < 0.001$) se ajustan a una distribución normal. Y, de acuerdo con los resultados de la prueba de suma de rangos de Wilcoxon, se concluye que en general quienes tienen 2 años obtienen puntuaciones superiores en la EAV, que aquellos que tienen 4 años ($W = 117,750$, $p < 0.001$).

Finalmente, se compararon las puntuaciones obtenidas en la EAV de acuerdo al rol que juegan en su universidad los sujetos en estudio. Como se observa en la Tabla 7, tanto los estudiantes, como los docentes tienen la misma mediana (16.0 puntos), aunque en promedio sobresalen ligeramente los docentes; sin embargo, los estudiantes presentan menor variabilidad ($s = 2.2$ puntos) que los docentes ($s = 2.8$ puntos), esto último se aprecia en la Figura 5.

De acuerdo con los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, ni la distribución de las puntuaciones de la EAV de aquellos que son estudiantes ($D = 0.16$, $p < 0.001$), ni de aquellos que son docentes ($D = 0.15$, $p < 0.001$) se ajustan a una distribución normal. Y de acuerdo con los resultados de la prueba de suma de rangos de Wilcoxon se

concluye que en general los estudiantes obtienen puntuaciones inferiores en la EAV, que los docentes ($W = 251,607$, $p < 0.002$).

Tabla 7. Medidas estadísticas de la EAV, por el rol en la universidad

Medida estadística	Rol en la universidad	
	Estudiante	Docente
Mínimo	4.0	4.0
Primer cuartil	15.0	15.0
Mediana	16.0	16.0
Promedio	15.8	16.1
Tercer cuartil	17.0	18.0
Máximo	20.0	20.0
Desviación estándar	2.2	2.8

Fuente: Elaboración propia

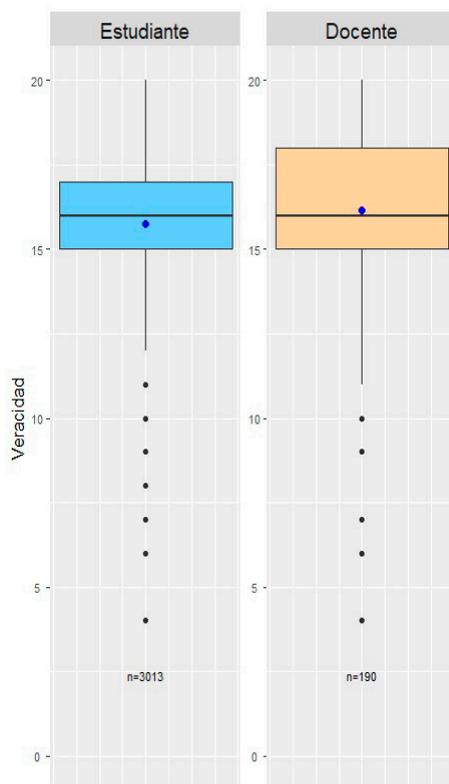


Figura 5. Distribución de la EAV, por el rol en la universidad

Fuente: Elaboración propia

LÍMITES DEL ESTUDIO

A continuación, presentamos cuatro límites de esta investigación. El primero es que la encuesta fue levantada en tiempo de la pandemia COVID-19 (febrero-junio 2021), lo cual puede arrojar datos inexactos por la posibilidad del aumento de plagio académico, situación externada en una investigación cualitativa complementaria.

La segunda limitación es que dentro de todo el instrumento, sólo 4 ítems miden la veracidad, lo cual no puede capturar todo lo que es la veracidad.

La tercera limitación es que la encuesta tiene 83 preguntas, de los cuales 7 son de clasificación y 76 son de la métrica. Normalmente el tiempo para completar la encuesta es de 20 minutos. Llegar a las últimas preguntas, especialmente las de veracidad, ya puede ser cansado y se puede producir el sesgo por fatiga y, además, un sesgo por preguntas complejas (Choi, Granero y Pak, 2010).

Por último, para dar congruencia con la teoría de las dinámicas de bienes comunes, en este artículo no se han estudiado las preguntas normativas deontológicas (estabilidad, gobernanza y justicia); sólo presentamos los resultados de humanidad. Las preguntas normativas deontológicas que atienden a la virtud de la veracidad son: estabilidad, E24 La investigación que fomenta mi universidad es congruente con las necesidades actuales de nuestra sociedad; gobernanza G37 En mi universidad, las autoridades sancionan el plagio académico, G38 Las autoridades de mi universidad dan prioridad a una lógica académica por encima de los intereses personales o de grupo, G42 Las autoridades de mi universidad fomentan el diálogo académico para delinear la investigación, G44 En mi universidad las autoridades respetan los resultados de la investigación; justicia J59 En mi universidad, los procesos de investigación no se prestan a abuso de poder.

DISCUSIÓN A MODO DE CONCLUSIÓN

Kotzee (2016: 144) encuentra dos objeciones para poder medir las virtudes intelectuales. La primera es que la virtud moral no se puede medir, pues para Aristóteles la ética es una ciencia inexacta, porque considera que se debe evaluar si la persona que ha actuado ha comprendido correctamente las circunstancias en las que debe actuar y si razona bien la situación. Si esto sucede con la moral, todavía es más complejo para las virtudes intelectuales. La segunda, la virtud intelectual debe ser considerada por la persona, por sus trabajos o propósitos (así como en la virtud de la templanza en el comer y beber). Por otro lado, Kotzee (2016: 147) propone que, para poder medir las virtudes intelectuales, se deben adaptar las medidas de la virtud moral a la intelectual, evaluar el desarrollo epistémico de los estudiantes y evaluar las habilidades de pensamiento crítico.

Una tercera objeción que podemos proponer, es que la veracidad es una virtud moral y no una intelectual. En la Suma Teológica, Tomás de Aquino incluye la virtud de la veracidad como parte cuasi integral de la justicia (II-II q. 109) e incluye 4 vicios: jactancia, ironía, mentir y disimulación o hipocresía (II-II qq. 110-113).

Roberts y Wood (2007) afirman que la veracidad es una virtud intelectual en cuanto a que el bien o la justicia que se desea y se busca para el otro es uno epistémico (165), pues es considerada como la preocupación por conocer y transmitir la verdad tal y cual uno lo entiende y, además, la habilidad de transmitirla con delicadeza y empatía para suscitar una auténtica comprensión (Roberts y Wood, 2007: 137); también es autónoma, independiente e íntegra, es decir, no cede ante la presión ajena de quien quiere resultados, sin importar la verdad (283); también implica la apreciación y amor de los bienes intelectuales y la importancia que otros los posean también (165). Algunos vicios opuestos son la insinceridad (137), la mentira, el engaño o evasión (165). La veracidad se verifica en cuanto a que la sabiduría práctica sabe qué falsedades son importantes de evitar, y por qué y cuáles son las verdades que urgen y se deben decir (166). Para estos autores, el criterio que rige a la veracidad es el amor al conocimiento (166).

Pinsent (2013) menciona que algunas virtudes morales, como el coraje, no se pueden comprender desde la propuesta aristotélica de la habituación, pues existe un vacío de metáforas que puedan dar cuenta de ello (96), un ejemplo es la virtud de la templanza, pues cualquier niño aprende a comer y a beber, no por habituación, sino por el contexto social de interacción. Este tipo de interacción se ha denominado en la psicología experimental como “atención conjunta” (AC), es decir, compartir o estar atentos todos juntos a un mismo objeto (96). Por estas razones, Pinsent (2013) cree que las virtudes, en este caso el de la veracidad, se puede comprender desde la perspectiva de segunda persona (PSP) (89).

La veracidad se comprende desde la propuesta de virtud de la PSP con la cláusula «producida por Dios en nosotros sin intervención nuestra» (I-II q. 55, a.4); por esta razón, Pinsent (2013) considera que las virtudes se pueden comprender desde la PSP como una virtud infundida por Dios en nosotros (97), el cual se puede perder si se pierde la atención a lo que Dios observa y apunta para el florecimiento humano (97). Haciendo una analogía, podemos decir que la veracidad es producida (infundida/transmitida con delicadeza y empatía) por el profesor en el estudiante sin intervención del estudiante. En efecto, la AC y PSP no sólo tienen su base en la comunicación verbal, sino que, también se dan a través del lenguaje no verbal como las miradas, prosodia, el lenguaje materno (*motherese*) y los reflejos (*mirroring*) (Pinsent 2013: 98). Podemos extender esta noción a la de atención intelectual conjunta (AIC), desde la cual se puede entender la dinámica de los grupos de investigación interdisciplinarios (Vanney y Aguinalde 2021: 159) y, también, el de la RE, pues el conocimiento se puede adquirir si existe un compromiso, entre profesor y estudiante, de atender, compartir o estar atentos todos juntos a un mismo objeto de estudio desde un lenguaje verbal y no verbal, así como la amistad entre ellos (Pinsent 2013: 100);

por otra parte, se puede perder esta virtud si se rompe la PSP entre ellos a través de la falsedad (Pinsent 2013, 102), la jactancia, la ironía, la mentira y la hipocresía.

Las capacidades de *imaginación y pensamiento*, propuesto por Nussbaum, y el de *aprender y crear sin la posibilidad de perder lo “anterior”* por Sedmak, se pueden comprender mejor desde la PSP y AIC, especialmente, la virtud de la veracidad. Como se observa en Anexo 1, las preguntas buscan medir la veracidad, si se contesta negativamente podemos ver cómo se rompe la PSP y se puede vivir en la mentira (P4), hipocresía (P3), jactancia (P2) y falsedad (P1); la Tabla 5 y Figura 3 nos muestran que la veracidad es una virtud que se vive en las universidades, gracias a la relación entre estudiantes y docentes, como se muestra en la Tabla 7 y Figura 5; dando como resultado la integración personal que propone la PSP y, de esta manera, la veracidad y el florecimiento humano están más intrínsecamente unidos (Pinsent 2013: 102).

REFERENCIAS

- Choi, B.; Granero, R., & Pak, A. (2010). Catálogo de sesgos o errores en cuestionarios sobre salud. *Rev. Costarr Salud Pública*, 19 (2), 106-118
- De Aquino, T. (2015). Suma Teológica. (Vol. IX, II-IIæ qq. 80-140). Biblioteca de Autores Cristianos.
- De Aquino, T. (2018). Suma Teológica. (Vol. V, I-IIæ qq. 49-89). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Green, S. B., & Yang, Y. (2009). Reliability of summed item scores using structural equation modeling: An alternative to coefficient alpha. *Psychometrika*, 74, 155-167.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis*. CENGAGE.
- Hu, L-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- Kotzee, B. (2016). Problems of Assessment in Educating for Intellectual Virtue. In J. Baehr (Ed.), *Intellectual Virtues and Education. Essays Applied Virtue Epistemology* (pp. 142-160). New York: Routledge.
- Nebel, M., & Arbesu-Verduzco, L. I. (2020). A Metric of Common Goods Dynamics. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 128 (4), 383-406.
- Nebel, M., & Medina-Delgado, J. (2022). From Theory to Practice: A Matrix of Common Good Dynamics. In M. Nebel, O. Garza-Vázquez, & C. Sedmak (Eds.), *A Common Good Approach to Development. Collective Dynamics of Development Processes*, (pp. 57-102). Open Books Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0290.03>
- Pinsent, A. (2013). The non-aristotelean virtue of Truth from the second-person perspective. *European Journal for Philosophy of Religion*, 5/4, 87-104.
- Roberts, R. C., & Wood, W. J. (2007). *Intellectual Virtues. An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford University Press.
- Sedmak, C. (2022). The Systemic Outcome of Common Good Dynamics: Humanity. In M. Nebel, O. Garza-Vázquez, & C. Sedmak (Eds.), *A Common Good Approach to Development. Collective Dynamics of Development Processes*, (pp. 179-200). Open Books Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0290.07>

- Vanney, C., & Aguinalde Sáenz, J. I. (2021). "Second-person Perspective in Interdisciplinary Research: A Cognitive Approach for Understanding and Improving the Dynamics of Collaborative Research Teams". *Scientia et fides*, 9 (2), 155-178. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/SetF.2021.023>
- Yang-Wallentin, F., Jöreskog, K. G., & Luo, H. (2010). "Confirmatory factor analysis of ordinal variables with misspecified models". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 17(3), 392-423.

Anexo 1. Escala de veracidad

Este cuestionario busca recaudar información sobre veracidad en instituciones de educación superior.

Te pedimos que respondas de manera honesta y puntual a todas las preguntas. La validez científica de los resultados depende directamente de la calidad de tus respuestas. Lee por favor con atención cada enunciado y evalúa si ésta se verifica o no en tu universidad. Te pedimos que respondas a partir de tu experiencia concreta y objetiva en tu universidad. Tus respuestas son y quedarán siempre anónimas.

Sexo: () Hombre () Mujer

Tiempo en la universidad: () 2 años () 4 años

Rol en la universidad: () Estudiantes () Docente

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
Cuando se interviene en una discusión académica se esperan argumentos fundamentados y lógicos.					
En las discusiones académicas es posible expresar una postura opuesta.					
En los trabajos académicos quién hace mal uso de la información es sancionado.					
El fraude en los exámenes no es una práctica frecuente en la comunidad académica.					

Anexo 2. Estimación de las cargas factoriales
 lavaan 0.6-11 ended normally after 8 iterations

Estimator	DWLS					
Optimization method	NLMINB					
Number of model parameters	20					
Number of observations	916					
Latent Variables:						
	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
VERACIDAD =						
H61	0.808	0.023	34.429	0.000	0.808	0.808
H62	0.656	0.026	25.345	0.000	0.656	0.656
H63	0.610	0.025	24.699	0.000	0.610	0.610
H64	0.529	0.027	19.433	0.000	0.529	0.529

ARTÍCULO

Acoso sexual en contextos universitarios: revisión de investigaciones entre el 2006 y el 2020

Sexual harassment in university contexts: research review between 2006 and 2020

LUISA FERNANDA DUQUE MONSALVE*, VALERIA MAYNE GÓMEZ*,
EDNA ROCÍO RUBIO GIRALDO*, MARÍA ALEJANDRA JANE PIEDRAHITA*,
BIBIANA CATALINA CANO ARANGO**

* Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia

**Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia

Correo electrónico: luisa.duque@usbmed.edu.co

Recibido el 4 de julio del 2022; Aprobado el 5 de febrero del 2024

RESUMEN

El artículo presenta una revisión narrativa sobre el acoso sexual en contextos universitarios. Los estudios sugieren que es una problemática frecuentemente normalizada y que afecta en mayor medida a las mujeres. Las investigaciones se han enfocado en la prevalencia del acoso, sus consecuencias, las reacciones de las víctimas, los roles de las personas que acosan y de quienes son acosadas, los obstáculos para la denuncia y la atención de la problemática. Recientemente, se han visibilizado formas de acción colectiva que desarrollan las colectivas feministas para enfrentar la problemática, así como las acciones prevención y atención

que implementan las universidades. Se identifican problemas de validez de constructo ya que no existe un consenso entre los investigadores sobre el modo de definir y medir el acoso sexual.

PALABRAS CLAVE: Acoso sexual; Violencia de género; Violencia sexual; Universidad

ABSTRACT The article presents a narrative review of sexual harassment in university contexts. Studies suggest that it is a frequently normalized problem and mainly affects women. The research has focused on the prevalence of harassment, its consequences, the reactions of victims, the characteristics of harassed persons and those who harass. Recently, forms of collective action developed by feminist collectives to address the problem have become visible, as well as prevention and care actions implemented by universities. Problems of construct validity are identified as there is no consensus among researchers on how to define and measure sexual harassment.

KEYWORDS: Sexual harassment; Gender violence; Sexual violence; University

INTRODUCCIÓN

El acoso sexual es un problema que afecta principalmente a las mujeres y la universidad es uno de los muchos espacios donde ocurre. Sin embargo, en Latinoamérica, sólo hasta hace algunos años ha empezado a reconocerse, gracias, en parte, a las repercusiones de movimientos como #MeToo y #Time's Up, así como a las acciones de los movimientos estudiantiles feministas. En su revisión del tema, Cuenca (2013) señaló la escasez de estudios en el contexto hispanohablante, sin embargo, en la última década han empezado a publicarse, cada vez con mayor frecuencia, investigaciones que abordan la problemática en el ámbito universitario. Por lo mismo, resulta relevante un estado del arte que indique los avances en el conocimiento de la problemática, así como las limitaciones y los desafíos teóricos, investigativos y prácticos en el abordaje del acoso sexual en la educación superior.

METODOLOGÍA

La revisión narrativa que se presenta en este artículo se basó en un proceso de investigación documental, de alcance descriptivo, que implicó el rastreo, la selección, la sistematización y el análisis de investigaciones sobre el acoso sexual en contextos universitarios. En bases

de datos como Google académico, Redalyc, Dialnet, Scielo, EBSCO, Oxford Academic, PsycArticles, Science Direct, Scopus se rastrearon documentos en inglés y en español empleando una ecuación de búsqueda que incluyó los términos: “acoso sexual”, “universidad”, “violencia de género”, “violencia sexual”. Se seleccionaron artículos y capítulos de libro, publicados entre el 2006 y el 2020, que presentaran resultados de investigaciones empíricas, esto es, que analizaran datos primarios (cualitativos o cuantitativos) sobre acoso sexual en contextos universitarios. También se seleccionaron publicaciones sobre violencia de género o violencia sexual en universidades que incluyeran resultados sobre acoso sexual. Siguiendo este procedimiento se seleccionaron 55 publicaciones. Por cada documento se diligenció una ficha de revisión analítica para extraer la información más relevante de cada investigación (planteamientos teóricos, categorías analíticas, diseño metodológico, resultados y conclusiones). La información proveniente de las fichas se organizó por categorías y subcategorías en una base de datos en Excel, posteriormente se identificaron tendencias en torno a los objetivos, diseño metodológico y resultados, haciendo énfasis en los aspectos comunes y divergentes en las investigaciones. Finalmente, esas tendencias se discutieron con el objetivo de identificar los avances y las limitaciones en el estudio de la problemática.

RESULTADOS

Objetivos de los estudios

Buena parte de las investigaciones identificadas tuvieron como objetivo evaluar la presencia o prevalencia del acoso sexual en universidades (Blanco & Spataro, 2019; Carvajal & Delvó, 2010; Castaño et al., 2010; Echeverría et al., 2017; Fuentes, 2019; Hernández et al., 2015; Herrera et al., 2018; Jussen et al., 2019; Kearney & Rochlen, 2012; Lizama & Quiñones, 2019; Maida et al., 2006; Oni et al., 2019; Puigvert, 2008; Ramírez & Barajas, 2017; Roza & Torres, 2016; Stermac et al., 2018). Estos estudios usualmente identifican los grupos más afectados por el acoso, quienes ejerce esa forma de violencia, en qué lugares y circunstancias, los tipos de acoso y cómo afecta a las víctimas.

Un segundo grupo de investigaciones indagó sobre las percepciones del acoso sexual, es decir, por las condiciones que hacen que las personas identifiquen determinada situación como acoso sexual (Blahopoulou et al., 2009; Dekker et al., 2013; Ekore, 2012; Ferrer & Bosch, 2014; Herrera et al., 2014, 2016; Herrera et al., 2018; Horcajo & Pujol, 2014).

Otros estudios, de tipo correlacional, se han propuesto determinar la relación entre el acoso sexual y otras variables, por ejemplo, los trastornos psicológicos en las víctimas, el uso de alcohol (Aycock et al., 2019; Mamaru et al., 2015; Wolff et al., 2017), la participación en actividades extracurriculares (McGinley et al., 2017), entre otros.

Finalmente, se identificó un conjunto de investigaciones cuyo objetivo principal no fue estudiar de manera exclusiva el fenómeno del acoso sexual, sino dar cuenta de diferentes violencias sexuales o violencias de género en contextos universitarios, incluyendo el acoso (Acevedo et al., 2019; Aguilar et al., 2009; Bermúdez, 2014; Castillo & Ocoró, 2019; Espitia et al., 2019; Evangelista, 2019; González et al., 2016; Hinojosa et al., 2013; Igareda & Bodelón, 2014; Martínez, 2019; Moreno & Mingo, 2019; Moreno et al., 2015; Puigvert, 2008). Algunas de estas investigaciones ponen énfasis en las medidas que permiten prevenir y atender dichas violencias (Puigvert, 2008; Quintero Ramírez, 2019; Tapia Hernández, 2016) y en las acciones de denuncia pública por parte de las víctimas (Alfaro & De Armas, 2019; Barreto, 2017; Ibarra et al., 2019).

DISEÑOS METODOLÓGICOS

Predominan los diseños cuantitativos, en segundo lugar, los mixtos y, por último, los cualitativos. Predominan las investigaciones transversales, muy pocas investigaciones tienen diseños longitudinales (McGinley et al., 2016; Mamaru, Getachew & Mohammed, 2015) y muestras probabilísticas (Buquet et al., 2013; Castaño et al., 2010; Mamaru et al., 2015). La mayoría de los estudios tiene alcance exploratorio y descriptivo, en menor medida se identifican estudios comparativos y sólo se identifica un estudio de alcance explicativo. La mayoría de investigaciones incluyen en su muestra a hombres y mujeres, pero existen algunos estudios que sólo incluyen participantes mujeres u hombres. Predominan las investigaciones que pretenden medir la prevalencia del acoso y utilizan como instrumentos encuestas o cuestionarios diseñados *ad hoc* para el estudio. La prueba EASIS-U fue validada por Navarro y otros en el 2016, sin embargo, no ha sido muy utilizada.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL ACOSO SEXUAL

En todos los estudios el acoso sexual se refiere a comportamientos de *naturaleza sexual*. Existe consenso frente a su carácter verbal o físico, así como al hecho de que no son deseados (Hernández et al., 2015; A. Herrera et al., 2016; Horcajo & Pujol, 2014; Navarro et al., 2016) consentidos (Fernández et al., 2005; Roza & Torres, 2016; Saénz, 2019) o bienvenidos (Hinojosa et al., 2013) por su receptor. Aquí se encuentra la primera diferencia importante en la conceptualización del fenómeno, pues no es lo mismo que una conducta no sea deseada y que no sea consentida, lo primero implica falta subjetiva de interés, lo segundo, falta de autorización o acuerdo para llevar a cabo un acto. Además de este, se identifican otros criterios para definir el acoso sexual que no son compartidos por todos los autores:

Efectos negativos

La definición propuesta por la legislación española, y los estudios que la acogen, indica que el acoso sexual debe tener el propósito o producir el efecto de atentar en contra de la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo (Blahopoulou et al., 2009). En otros estudios se habla de conductas ofensivas o amenazantes (Fernández et al., 2005; Herrera et al., 2014; Navarro et al., 2016), irrazonables (Rozo & Torres, 2016), que exceden los recursos de afrontamiento de la persona (Navarro et al., 2016), limitan sus oportunidades de una vida digna (Saénz, 2019) o dañan su bienestar personal (Carvajal & Delvó, 2010).

Ámbito

Algunos estudios plantean que el acoso debe tener influencia en el desempeño del individuo en ámbitos específicos como el académico o el laboral (Herrera et al., 2014; Herrera et al., 2018), por ejemplo, en la normativa mexicana el acoso parece ser una subcategoría de la violencia laboral y docente (Martínez, 2019). En esta línea, en el ámbito escolar, el acoso se produciría cuando la sumisión a una determinada demanda sexual se hace a condición del rendimiento académico (Carvajal & Delvó, 2010; Hinojosa et al., 2013).

Relación de subordinación

Los autores que toman la definición de acoso sexual de la legislación mexicana establecen una diferencia entre acoso y hostigamiento. Este último se caracteriza porque la conducta se produce en el marco de una relación de subordinación real, en ámbitos laborales (jefe-empleado) o escolares (docente-estudiante), mientras que en el acoso sexual no existe tal relación (Buquet et al., 2013; Echeverría et al., 2017; Hernández et al., 2015; Martínez, 2019; Montesinos & Carrillo, 2012; Ramírez & Barajas, 2017). Estos autores, no obstante, plantean que, que en el acoso sexual sí puede darse un ejercicio de poder abusivo que pone a la víctima en un estado de indefensión, en razón de su género, fuerza física, etc. En la legislación colombiana, se entiende que acoso se produce en el marco de una relación de poder en función del sexo, edad, posición familiar, laboral, social o económica (Código Penal, Art. 210-A). En diversos estudios y legislaciones se contempla que el acoso no se produce sólo en la relación con superiores sino también entre compañeros (Consejo de la Unión Europea, 1990, citado en Navarro et al., 2016). En estos casos, en los que no hay “línea de subordinación”, se hace hincapié en lo amenazante y ofensiva que resulta

la conducta o en la incapacidad de la persona para enfrentarla (Fernández et al., 2005; Ferrer & Bosch, 2014; Hernández et al., 2015).

Carácter repetitivo de la conducta

Especialmente cuando la conducta se tipifica como delito se hace énfasis en que debe ser repetitiva, de modo que genere mortificación en la víctima, así sucede en la legislación colombiana. Incluso, se ha planteado que la figura jurídica del acoso sexual connota por obviedad la reiteración (Palomino, 2012). No obstante, otros autores consideran que el acoso puede existir con independencia de que la conducta se realice una o más veces (Echeverría et al., 2017), especialmente, cuando se considera grave.

Si se considera un delito

Para algunos autores el acoso sexual es una forma de violencia que no se considera delito (Echeverría et al., 2017). Otros señalan que, a pesar de no constituir delito, es más grave que una “mala conducta sexual” (Dekker et al., 2013). No queda claro, en muchas investigaciones, si lo que se considera acoso sexual en el ámbito universitario coincide con la definición del acoso sexual en el código penal del país en cuestión o si en el primer caso la definición es más laxa.

Acoso sexual como violencia de género hacia las mujeres

El acoso sexual resulta de la confluencia de las relaciones de autoridad y del interés sexual, en una sociedad estratificada por género (Fernández et al. 2005). En este sentido, el acoso sexual de los hombres hacia las mujeres ha sido comprendido más que como una expresión de deseo sexual, como una demostración de poder que se fundamenta en los roles de género (Acker, 2009;; Herrera et al., 2016; Herrera et al., 2014; Horcajo & Pujol, 2014). Otros estudios señalan que esta forma de violencia está dirigida principalmente hacia las mujeres y niñas (Fernández et al., 2005; Saénz, 2019), aunque también afecta a los hombres (Consejo de la Unión Europea, 1990, citado en Navarro et al., 2016). El acoso se considera una forma de discriminación hacia las mujeres cuando obstaculiza su derecho a la educación o al empleo en condiciones de igualdad (Bernard et al., 2018; Herrera et al., 2016; Lizama & Quiñones, 2019). No obstante, como ya lo evidenció Fuentes (2019), no en todas las investigaciones el acoso sexual se conceptualiza como una violencia de género.

Su diferencia con respecto a otras violencias

Para algunos autores el acoso sexual no se define exclusivamente por la búsqueda de un fin sexual no consentido, sino que incluye lo que también se ha denominado “acoso en razón de género” - comportamientos sexistas hacia las mujeres - (Bernard et al., 2018). En algunos trabajos la violación es incluida entre de las formas de acoso sexual (Saénz, 2019).

Finalmente, en las investigaciones revisadas, se encuentran dos modos de indagar por el acoso sexual. Bajo el paradigma del “acoso técnico” los investigadores enumeran una serie de conductas de acoso y les solicitan a los participantes que indiquen si han sido objeto de alguna de ellas (con independencia de que la persona las perciba o no como acoso sexual). Bajo el modelo del “acoso declarado” el participante reporta las situaciones vividas que considera acoso. Como es de esperar, las investigaciones que indagan por el acoso técnico reportan mayor prevalencia (...)

MODALIDADES DE ACOSO

En las investigaciones revisadas, las diferentes modalidades de acoso sexual se clasifican según tipo de conducta, gravedad y relación entre los actores. Con tipo de conducta se hace referencia a comportamientos físicos (contacto sexual no deseado como besos, caricias o tocamientos, ser acorralado o sujetado); verbales (piropos, chistes, difusión de rumores sexuales, comentarios o insinuaciones sexuales, invitaciones insistentes, chantajes, amenazas, presiones para aceptar encuentros o invitaciones no deseadas, ofrecimiento de recompensas a cambio de interacciones sexuales no deseadas) y gestuales (miradas lascivas, gestos o muecas sexuales, exhibición de pornografía) (Bermúdez, 2014; Castaño et al., 2010; Echeverría et al., 2017; Hernández et al., 2015; Hinojosa et al., 2013; Lizama & Quiñones, 2019; Rozo & Torres, 2016). Algunos autores diferencian el chantaje (p. ej. “acoso por extorsión de notas”) de otras formas de acoso verbal (Fuentes, 2019). Hernández, et al. (2015) e Hinojosa et al. (2013) han clasificado las conductas de acoso según su gravedad; coinciden en que el acoso físico y las presiones para tener contactos íntimos son formas de acoso más graves en comparación con las gestuales y la mayoría de las verbales. Finalmente, al tener en cuenta la relación entre los actores, las conductas de acoso se han clasificado en dos tipos. En primer lugar, está el chantaje sexual o acoso *quid pro quo* que se produce en el marco de una relación de subordinación, en la que uno de los agentes hace uso de su posición para solicitar favores sexuales a cambio de beneficios económicos, laborales o académicos, pudiendo tomar represalias ante la negativa de quien recibe el ofrecimiento. En segundo lugar, se encuentra el “acoso sexual ambiental” que se refiere a las conductas de superiores o personas de igual o inferior posición que crean un entorno social intimidatorio, hostil o humillante para la víctima en relación con su

sexualidad (Buquet et al., 2013; Navarro et al., 2016). Otros autores han llamado la atención sobre las conductas de acoso que se producen a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Hernández et al., 2015, Duque, et al., 2019), entre las que se encuentran el sexting no consentido (enviar fotos, video o comentarios por servicios de mensajería instancia o redes sociales digitales si el consentimiento de quien las recibe), así como la práctica de sacar, publicar y hacer comentarios sexuales a fotos de estudiantes por las redes sociales sin consentimiento (Fuentes Vásquez, 2019; Duque et al., 2019), que en Colombia se conoce como “buitreo” (Duque, et al. 2019)

PREVALENCIA DEL ACOSO

Tabla 1 Prevalencia del acoso

Estudio	Prevalencia de acoso sexual en la universidad
Kalof et al. (2001) citados en Aguilar, et al. (2009)	40% de las mujeres y el 28,7% de los hombres. El acoso fue realizado por docentes.
Aycock, et al. (2019).	51% de las 455 mujeres participantes.
Carvajal y Delvó (2009).	35,8% de las y los estudiantes.
Bermúdez (2014)	Recolectó 22 narraciones de violencia sexual, incluidos casos de acoso. Por cada diez hombres hostigados hay 15 mujeres hostigadas
Castaño, et al. (2010).	14 estudiantes fueron víctimas de acoso sexual, 8 mujeres y 6 hombres. Fue efectuado por docentes (50%) y compañeros de clase (21,4%).
Hinojosa, et al. (2013).	Identificaron 28 episodios de acoso sexual.
Igareda y Bodelón (2013).	El 21% (en el caso de la UAB) y el 24,8% (en el resto de las universidades españolas) de las estudiantes sufrieron acoso.
Mamaru, et al. (2015)	Las tasas de prevalencia autoinformadas de acoso sexual físico, verbal y no verbal fueron 78,2%, 90,4% y 80,0%.
Jussen, et al. (2019)	El 12% de la población experimentó acoso sexual.
Lizama y Hurtado (2019).	Un 39,9% de las personas encuestadas, correspondiente a 533 casos, padeció acoso sexual.
Salinas y Espinosa (2013).	Estimaron que 63.3% de un total de 98 mujeres encuestadas y 72 % de estudiantes varones de un total de 22 encuestados, sufrió acoso sexual.
Saézn (2019).	En su estudio, 427 de las 782 personas respondieron haber sufrido acoso sexual.
Stermac, et al. (2018)	Casi tres cuartas partes (74%) de los participantes con discapacidades habían denunciado acoso sexual en su universidad. Las mujeres con discapacidad informaron sufrir acoso con más frecuencia que las mujeres sin discapacidad.
Quintero (2019)	Identificaron 46 casos de acoso sexual (29%) de las 157 denuncias por violencia sexual o de género.
Fuentes (2019).	Identificaron 38 casos de acoso sexual de 141 casos de violencia de género en la universidad. Los hombres docentes con 25 menciones (65,7%) de 38 casos, son quienes con mayor frecuencia acosan sexualmente a las estudiantes.
Blanco y Spatar (2019)	Un 39,9% de las personas encuestadas dice haber vivido alguna situación de acoso sexual, correspondiente a 533 casos.

En la tabla 1 se identifican datos de prevalencia de acoso sexual muy variados, que van desde el 12% hasta el 90%. Esta dispersión puede deberse a la heterogeneidad de las muestras, a los instrumentos de medición empleados y a los constructos teóricos de base. Además, cabe señalar la ausencia de muestras probabilísticas.

FACTORES DE RIESGO

El género, la orientación sexual y la raza son factores significativos para predecir el acoso sexual en universitarios (McGinley et al., 2016). Al ser mujer el riesgo de vivir acoso sexual es mayor (Véliz & Valenzuela, 2020); además, el reconocimiento que reciben las mujeres por ser atractivas o extrovertidas predice un efecto de atención sexual no deseada (Aycock et al., 2019). Al género también se le vincula la raza, ya que las personas negras, por ejemplo, son objeto de estereotipos como “símbolos de la sexualidad natural” (Castillo & Ocoró, 2019). La población homosexual también es objeto sistemático de violencia de género (Fernández, Hernández & Paniagua, 2006). También se ha evidenciado que el hecho de tener algún tipo de discapacidad (Stermac, et al. 2018) o pertenecer clubes deportivos o escolares es un factor de riesgo (McGinley et al. 2016; Lizama & Hurtado, 2019; Blanco & Spatar, 2019). De la misma manera, se ha identificado que existen lugares de la universidad como espacios al aire libre, parqueaderos y accesos al transporte público donde las estudiantes se sienten más inseguras (Igareda & Bodelón, 2013). Finalmente, se ha encontrado que el uso del alcohol (McGinley et al. 2016a; Lizama & Hurtado, 2019) y el consumo de sustancias psicoactivas predicen el acoso sexual tanto en hombres como mujeres (Wolff, Rospenda & Colaneri, 2017; Castaño et al., 2010).

ROL DEL ACOSADOR

Las investigaciones coinciden en que los hombres realizan conductas de acoso en mayor proporción que las mujeres. En algunas universidades prevalece el acoso por parte de los docentes y entrenadores (Hinojosa et al., 2013; Moreno et al., 2015; Castaño et al., 2010; Bermúdez, 2014; Horcajo & Junca, 2014), mientras que en otras se reconoce a los estudiantes como los perpetradores más frecuentes (Rozo & Toro, 2016; Buquet, et al., 2013). En una universidad de Guatemala, los agresores más frecuentes fueron personas desconocidas (Saénz, 2019), cuyas formas de acoso suelen consistir en comentarios, gestos y silbidos sexuales (Echeverría, 2017). Teniendo en cuenta estos hallazgos, hay autores que han recomendado no limitar la discusión del acoso sexual a la relación estereotipada de estudiante-maestro, pues incluso existen donde las víctimas son docentes acosados por estudiantes (Dekker et al., 2013).

En consonancia con el hecho de que la mayoría de los acosadores son de género masculino, se ha propuesto que el acoso sexual es una expresión de la cultura patriarcal que busca mantener a las mujeres en un lugar de subordinación (Carvajal & Delvó, 2009; Ramírez & Barajas, 2017). Incluso, se ha planteado que el acoso sexual no es un asunto de excitación sexual sino de poder o dominación (Wolff, Rospenda & Colaneri, 2017), que se realiza mediante la objetivación sexual del cuerpo de las mujeres (Bernard, Legrand & Klein, 2018). En el caso de la relación entre estudiantes y maestros, el acoso sexual no se basa únicamente en las desigualdades de género, sino también en la asimetría de poder que dificulta negociar o defender los límites, tanto como encontrar un equilibrio correcto entre cercanía y distancia (Dekker et al., 2013).

CONSECUENCIAS DEL ACOSO

Las víctimas de acoso sexual experimentan niveles de angustia y estrés significativamente mayores en contraste con quienes no lo han sufrido (Mamaru et al., 2015). En el estudio de Carvajal & Delvó (2010) las consecuencias que experimentan las víctimas de acoso son, en orden de frecuencia, enojo, miedo, inseguridad, irritabilidad, vergüenza, depresión, problemas con los compañeros de estudio, desconcentración, ansiedad, trastornos de sueño y dolor de cabeza. También se ha señalado la relación entre experiencias de acoso sexual y sentimientos de ira y depresión, tanto en hombres como en mujeres (Wolff et al., 2017). Además, las situaciones de acoso sexual crónico se han relacionado con ansiedad elevada, depresión, consumo excesivo de alcohol y de marihuana (McGinley et al., 2017).

Las víctimas de acoso tienen mayor probabilidad de sufrir “síndrome del impostor”, es decir, incapacidad de asimilar los propios logros (Aycock et al., 2019). Además, el acoso tiene un efecto negativo en la identificación de las víctimas con la carrera que estudian (Aycock et al., 2019) y se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre las experiencias de acoso y una percepción negativa del ambiente universitario (Lizama & Quiñones, 2019). Como consecuencia del acoso algunas estudiantes optan por dar de baja una materia (Buquet et al., 2013) y existe una relación estadísticamente significativa entre ser acosada y dejar de asistir a clases (Mamaru et al., 2015), lo cual se constituye en un factor de riesgo para la deserción escolar (Alfaro & de Armas, 2019). En algunos casos las estudiantes reportaron ser objeto de represalias por no ceder frente al acoso: castigos, maltratos, aislamiento, asignación de tareas no académicas, bajas calificaciones, difusión de rumores falsos, acoso académico (Echeverría et al., 2017; Mamaru et al., 2015). Una de las consecuencias más frecuentes del acoso es la disminución de la libertad para moverse por el campus, pues muchas víctimas empiezan a evitar lugares, situaciones y personas dentro de la institución (Igareda & Bodelón, 2014).

REACCIONES DE LAS VÍCTIMAS

Las respuestas más frecuentes tienen un carácter evitativo, consisten en ignorar o restarle importancia a la situación, tolerar el comportamiento, tratarlo como un chiste, redireccionar la conversación, evitar personas y lugares en la universidad (Alfaro & De Armas, 2019; Fernández et al., 2005; Lizama & Quiñones, 2019; Moreno et al., 2015). Algunas estudiantes tienen dificultades para negarse a los requerimientos sexuales provenientes de profesores o denunciarlos, la dificultad aumenta si el profesor tiene una trayectoria académica destacada (Martínez, 2019). Se ha afirmado que este tipo de reacciones favorecen la perpetuación de las situaciones de acoso y reducen oportunidades académicas para las estudiantes (Alfaro & De Armas, 2019).

La segunda reacción más frecuente es contarle la situación a un amigo o familiar, en tercer lugar, hacer la denuncia ante autoridades universitarias y, finalmente, ante autoridades judiciales (Carvajal & Delvó, 2010; Hinojosa et al., 2013; Igareda & Bodelón, 2014; Roza & Torres, 2016). Ocasionalmente las mujeres reaccionan de manera agresiva (Bermúdez, 2014). Pero, incluso, frente a un rechazo explícito, verbal y firme de una conducta sexual no deseada, el acoso puede persistir, intensificarse y dar lugar a represalias por parte del acosador (Montesinos & Carrillo, 2012).

La respuesta de denuncia frente al acoso presenta índices muy bajos, que fluctúan entre el 2% y el 7% (Carvajal & Delvó, 2010; Castaño et al. 2010). En la Universidad de Chile se presenta el índice de denuncia más alto (38,5%) reportado en las investigaciones revisadas, aunque las autoras del estudio aclaran que es mucho mayor el porcentaje de las personas que no denuncian, sea porque no atribuyen importancia a la situación, por desconocimiento, desconfianza, desesperanza o miedo (Lizama & Quiñones, 2019). Además, el índice de denuncia tiende a ser mucho más bajo entre los hombres en comparación con las mujeres (Lizama & Quiñones, 2019; Moreno et al., 2015). La opción de la denuncia se desestima cuando las víctimas no obtienen una respuesta adecuada por parte de la institución, por ejemplo, cuando el agresor no recibe ningún tipo de sanción (Montesinos & Carrillo, 2012) o cuando las quejas son silenciadas (Espitia et al., 2019).

Se ha encontrado que las mujeres que confrontan al acosador se ajustan más a la imagen de “pareja ideal”, pero son percibidas con más frecuencia como “impertinentes” en comparación con quienes no lo confrontan (Herrera et al., 2014). En el estudio de Castaño et al. (2010) los estudiantes manifestaron que la respuesta más adecuada de una víctima es confrontar al agresor antes de tomar medidas más drásticas como la denuncia.

En los estudios más recientes, se ha empezado a visibilizar un tipo de reacción cada vez más frecuente, la denuncia pública de casos de acoso, realizada, generalmente, por colectivas estudiantiles feministas. Se trata de acciones de protestas mediáticas, cibernéticas o locales (marchas, pintas, tenderos) que denuncian comportamientos sexuales que se están empezando a considerar inaceptables (Moreno & Mingo, 2019). Estas reacciones, que

incluyen los denominados “escraches” y las denuncias por redes sociales, están rodeados de polémica. Sin embargo, se han reportado efectos positivos para las víctimas, que incluyen la creación de redes y colectivos, sororidad de parte otras estudiantes, sensación de alivio y de que se hizo algún tipo de justicia, además, la institucionalidad se ve obligada a actuar frente a la problemática (Barreto, 2017; Rodríguez, 2019). No obstante, las denuncias públicas también pueden ser revictimizantes, porque la persona que denuncia puede quedar expuesta y ser objeto del repudio social. Al menos, la proliferación de denuncias públicas ha logrado visibilizar la ausencia de protocolos e instancias especializadas para atender la violencia de género en las universidades (Barreto, 2017). De hecho, en algunas instituciones la movilización de las colectivas feministas ha sido la razón de que se creen protocolos para la atención, incluso han participado en su construcción. Estos protocolos, a su vez, han estimulado la denuncia (Quintero, 2019).

Las acciones colectivas en contra del acoso sexual cobran relevancia en el marco de los movimientos estudiantiles feministas que demandan una “educación no sexista”, que a través del performance lingüístico y corporal en el espacio público logran llamar la atención sobre las violencias que las mujeres sufren en las universidades (Alfaro & De Armas, 2019). Sin embargo, estas acciones, de alta visibilidad, a veces son boicoteadas por la institución (Hernández et al., 2019; Martínez, 2019; Acevedo, Mejía y Correa, 2019).

Las colectivas que hacen estas denuncias no están constituidas únicamente por personas que han sufrido violencias sexuales, lo que es indicio de sororidad y de conformación de una identidad feminista entre las universitarias (Cerna, 2020). Las docentes también se han organizado en colectivas “Red de profesoras” para promover iniciativas y discusiones sobre las vbg en universidad (Rodríguez, 2019).

NORMALIZACIÓN Y TOLERANCIA DEL ACOSO SEXUAL

Tanto hombres como mujeres asumen como cotidianas las situaciones de discriminación y desigualdad de género (Fernández, Hernández & Paniagua, 2006). En este contexto de normalización se limita reconocimiento público de las situaciones de violencia de género y las víctimas dudan que su caso amerite ser denunciado (Horcajo & Junca, 2014). Las IES suelen resistirse a aceptar que en sus instituciones existe esta clase de problemáticas (Lizama & Hurtado, 2019; Fernández, Hernández & Paniagua, 2006) y como no las abordan con eficacia, los estudiantes prefieren “no darle importancia” a los sucesos (Martínez, 2019). También se ha encontrado que una forma de naturalizar el acoso sexual por parte de los profesores, es la justificación de que sus actos constituyen un supuesto recurso pedagógico (Martínez, 2019).

Los hombres, en comparación con las mujeres, toleran más el acoso sexual (Herrera, et al., 2014) ya que tienden a sentirse halagados al recibir atención sexual y con

ello reafirman su sentido de hombría (Ramírez & Barajas, 2017); además, perciben de manera más reducida las conductas de hostigamiento en comparación con las mujeres (Rochlen & Kearney, 2012). Suele suceder que su círculo de amigos no entiende que ciertas maneras de “ligar” puedan constituir una forma de acoso sexual (Igarreda & Bodelón, 2014) y en las celebraciones colectivas de los universitarios las conductas sexuales inapropiadas son justificadas diciendo que se trata de “un juego”, aun cuando las mujeres experimentan malestar al ser objetivizadas sexualmente (Gutiérrez & Vega, 2014). Fuentes (2019) señala que, en cuanto el consentimiento sexual, existe el mito de que “cuando una mujer dice no quiere decir sí” y también persiste la idea de que la “conquista” amorosa puede convertirse en “cacería”. Estas creencias y prácticas culturales alrededor del consentimiento sexual normalizan las conductas de acoso.

Otra fuente de naturalización de algunas conductas de acoso es la definición hegemónica de violencia sexual que la asocia solo con la violación o acoso físico y no con el acoso verbal y gestual, impidiendo la identificación del mismo (Lizama & Hurtado, 2019; Herrera, et al., 2014; Fernández, Hernández & Paniagua, 2006; Puigvert, 2010). Además, se ha identificado que las prácticas de auto-objetivación de hombres y mujeres predice tolerancia hacia el acoso sexual (Bernard, Legrand & Klein, 2018).

También se han encontrado diferencias culturales en la tolerancia del acoso, por ejemplo, Rochlen y Kearney (2012), identificaron que los estudiantes mexicanos muestran mayor tolerancia en comparación con los norteamericanos. De igual forma, se ha encontrado que el sexismo benévolo y ciertos mitos sobre el acoso se relacionan estrechamente con la naturalización y tolerancia del mismo (Fernández, Hernández & Paniagua, 2006). En una investigación realizada por Herrera, et al. (2014) se encontró que la mayoría de los participantes tienden a culpar más al acosador que a la víctima por la situación de acoso sexual, consideran dicho comportamiento como un incidente serio y muestran actitudes de baja tolerancia hacia este. Sin embargo, las personas que tienden a creer más en los denominados “mitos de violación” y a tener actitudes sexistas muestran una mayor tendencia a culpar a la víctima.

Fernández, Hernández y Paniagua (2006) encontraron procesos de autorrecreación de la víctima, aduciendo conductas de riesgo y con ello una corresponsabilidad en la agresión, además encontraron que las mujeres atribuyen más la culpa al acosador cuando otras mujeres también se muestran inconformes frente a los hechos y cuando estas indican claramente que las acciones del acosador no fueron bien recibidas.

OBSTÁCULOS PARA LA DENUNCIA Y LA ATENCIÓN

Muchas estudiantes no denuncian las situaciones de acoso por la vergüenza que produce hacer público cualquier ataque relacionado con la sexualidad, por temor a que el agresor

tome represalias o por miedo a no ser creídas, atendidas adecuadamente o a ser tildadas de exageradas, locas o escandalosas (Igareda y Bodelón, 2014; Fernández, et al. 2006; Rozo y Torres, 2016). Las relaciones de desconfianza en la institución, el temor ante la desprotección institucional, la desinformación y la ausencia de mecanismos de atención específicos para estas violencias, hacen que las víctimas perciban como “frágil” el proceso de denuncia, que sientan que no van a ser reconocidas y que se pueden exponer a un proceso de doble victimización (Wright & Hawkins, 2011; Ulate, 2006, citados en Barreto, 2017; Lizama & Hurtado, 2019). Tienen miedo de no poder demostrar la veracidad del hecho y algunas se sienten culpables al creer que han propiciado la situación (Fernández, Hernández & Paniagua; 2006). Otras consideran que sólo vale la pena denunciar situaciones graves o aquellas donde existe una relación jerárquica (Evangelista, 2019). Además, es frecuente que los estudiantes acosados sean objeto de intimidaciones y amenazas para evitar que la situación sea denunciada (Castaño, et al. 2010).

Buquet y otros (2013) señalan que algunos miembros de la comunidad universitaria no reportan el suceso a las autoridades porque no saben si el tipo de situación que vivieron es considerada “tolerable”; en otras ocasiones, las estudiantes simplemente no le dan importancia al suceso y difícilmente se consideran a sí mismas como víctimas de violencia (Barreto, 2017).

Morales y otros (2020) han demostrado que, en comparación con hace unos años, ha habido un aumento en el reconocimiento de conductas sexuales inapropiadas. A pesar de esto, suele existir falta de conocimiento sobre los mecanismos de atención (Igareda & Bodelón, 2014; Jussen, et al. 2019). Buquet, et al. (2013) afirman que el acoso sexual suele generar indiferencia entre los espectadores, cierto tipo de permisividad social conduce a las víctimas a desarrollar una forma de anestesia para protegerse del malestar que generan estas experiencias y procurar el menor desgaste posible; para contrarrestar esta situación proponen fomentar una cultura de la denuncia.

Las autoridades universitarias sienten temor de encontrarse ante casos de acoso (Hernández et al 2015) y cuando los abordan no suelen atribuirles mayor importancia, por miedo a desdibujar la imagen de los implicados o porque no tienen claros los protocolos de atención. Esta respuesta institucional contribuye a percibir los casos de violencia como aislados, no estructurales (Lizama & Hurtado, 2019; Fernández, Hernández & Paniagua, 2006; Igareda & Bodelón, 2014). Individualizar el problema y creer que se tratan de asuntos privados, que no competen a la universidad, impide que las instituciones realicen esfuerzos para erradicar las violencias de género (Fernández, Hernández & Paniagua, 2006; Barreto, 2017; Igareda & Bodelón, 2014).

En ocasiones la respuesta institucional consiste en trasladar al agresor a otra dependencia, con lo cual se desplaza el problema (Buquet, et al. 2013). También sucede que las instancias universitarias se enteran de estos casos mediante por rumores o por quejas informales y la falta de formalización de la denuncia facilita que se la situación sea pasada

por alto (Fernández, Hernández & Paniagua, 2006). Rodríguez (2019) ha planteado la existencia de una estrategia institucional denominada “el género como retórica” que consiste en aparentar “preocupación” sobre las quejas relacionadas con problemáticas de género, cuando realmente el personal está lejos de percibir las, darles importancia y resolverlas, por lo que se genera una “esperanza hueca” de transformación. Finalmente, se ha encontrado que las mujeres que realizan las investigaciones para sancionar este tipo de actos tienen la posibilidad de ser víctimas de segundo orden, puesto que los acusados y otros agentes institucionales pueden desarrollar acciones de retaliación en su contra (Evangelista, 2019)

MEDIDAS DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN

La principal medida de prevención de las vBG consiste en educar a los miembros de la comunidad universitaria sobre estas violencias, para que aprendan a identificarlas y afrontarlas, lo que se puede hacer mediante estrategias como cursos, conferencias, grupos de discusión, foros, entre otros. Estas medidas educativas deben orientarse a crear ambientes no hostiles para las mujeres, fomentar la solidaridad frente a las víctimas, deconstruir imaginarios y creencias patriarcales, deconstruir aprendizajes relacionados con la feminidad y la masculinidad, empoderar a los miembros de la comunidad educativa para que entiendan sus derechos, las consecuencias negativas de estas violencias y la forma de enfrentarlas. Se recomienda que las estrategias educativas se realicen con grupos mixtos, que incluyan a hombre y a mujeres, a docentes y estudiantes (Dekker, et al. 2013). También se plantean medidas de mayor alcance como la creación de currículos con enfoque de género y la transversalización de dicho enfoque en todas las instancias de la institución, para lo cual se requiere de políticas de equidad de género en la universidad (Rozo & Torres, 2009; Aguilar, et al. 2009; Ferrer & Bosch, 2012; Buquet, et al. 2013; Bermúdez, 2014; Hernández et al., 2015; Tapia, 2015; Echeverría, et al., 2017; Vázquez, 2017; Quintero, 2019).

También se recomienda realizar campañas periódicas de sensibilización en torno a las vBG, a través de la publicación de informes, carteles y demás material didáctico que se pueda distribuir en el marco de jornadas institucionales orientadas a la promoción de una libre de vBG. Para acompañar todas estas acciones, la universidad puede emitir una comunicación oficial dejando claro su posicionamiento en contra de las vBG (Aguilar, et al. 2009; Vázquez, 2017; Buquet, et al., 2013; Bosch, Ferrer, Navarro, Ferreiro, Ramis, Escarrer, Blahopoulo, 2009; McGinley, Rospenda, Liu & Richman, 2016).

También se ha propuesto la creación de protocolos y rutas de atención universitarias, cuya implementación sea vigilada para garantizar su eficacia (Lizama y Hurtado, 2019; Igareda & Bodelón, 2013, Vázquez, 2017). Estos protocolos deben ser reconocidos por la comunidad y deben determinar con claridad qué persona, servicio o comité es responsable

de brindar atención gratuita, psicológica y jurídica, frente a las situaciones de violencia de género (Blahopoulou, et al., 2012; Puigvert, 2010; Hernández et al., 2015; Rozo y Torres, 2009; McGinley, et al., 2016; Echeverría, et al., 2017); por ejemplo, en EEUU existen oficinas específicas (Ombusperson Office) para la prevención y atención de las VBG en el campus universitario (Aguilar, et al. 2009; Hernández et al., 2015). Es importante que se garantice la protección de quienes hagan denuncias, así como una actualización permanente de rutas de atención externas que incluyan a la policía y a los servicios de salud. Adicionalmente, en la universidad pueden crearse servicios de consejería integral en salud sexual y reproductiva. También es importante que en la atención no haya revictimización, que los encargados tengan perspectiva de género (Alfaro & Armas, 2019) así como un enfoque interseccional que tenga en cuenta la clase social, la etnia, entre otras condiciones (Castillo & Ocoró, 2019). Hasta ahora, en Colombia, la principal barrera en la implementación de protocolos de atención a víctimas de acoso es que los procesos disciplinarios en las universidades no se realizan con perspectiva de género, por lo que resulta muy difícil sancionar a los agresores (Quintero, 2019).

En algunas universidades se ha optado por la creación, al interior de sus instalaciones, de Centros de Mujeres (Women's Center), que realizan actividades orientadas a evitar y resistir las VBG, que cuentan con grupos de apoyo y que desarrollan actividades como talleres o tertulias, cursos de defensa personal, entre otros. Así mismo, se han propuesto intervenciones específicas dirigidas a los hombres, orientadas a ampliar el concepto que tienen de acoso sexual, combatir las violencias hacia las mujeres y generar reflexiones en torno a la diversidad de lo masculino (Herrera, Herrera & Expósito, 2014; Aguilar, et al. 2009). Sin embargo, las intervenciones con hombres agresores todavía presentan muchas falencias (Quintero, 2019).

Otros investigadores han propuesto la creación de mecanismos que permitan la detección temprana de las VBG (Blahopoulou, et al. 2012). Para ello se recomienda realización de investigaciones periódicas para identificar el estado de las VBG en la universidad y detectar en qué sectores son más necesarios los esfuerzos de prevención (Hernández, et al., 2015; McGinley, et al., 2016; Echeverría, et al., 2017). Esta estrategia se puede gestar en el marco de un sistema permanente de formación e investigación sobre las VBG, que se puede fortalecer mediante el activismo académico de las redes interuniversitarias que trabajan por la equidad de género (Vásquez, 2017). Finalmente, aunque algunos investigadores no están de acuerdo con que las sanciones sean muy eficaces en estos casos (Roza & Torres, 2009), otros proponen definir claramente las sanciones que tendrán las personas que incurran en actos de violencia de género, así como crear de códigos de ética que rechacen todas las formas de violencia sexual o de género, y que sirvan para regular y establecer límites en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes (Fernández, et al., 2006; Bermúdez, 2014; Hernández et al., 2015).

DISCUSIÓN

En las últimas décadas, las investigaciones sobre acoso sexual, violencias sexuales y violencias de género en contextos universitarios han señalado que el acoso sexual es una problemática que se presenta con mucha frecuencia en instituciones de educación superior, siendo las mujeres las principales afectadas y los hombres los victimarios más frecuentes. Por lo mismo, se ha planteado que el acoso sexual es una violencia de género en contra de las mujeres, que tiene su fundamento en las prácticas de cosificación sexual y dominación sobre el cuerpo femenino, propias de una cultura que sigue reproduciendo dinámicas sexistas y discriminatorias. No obstante, como lo ha señalado Fuentes (2019), muchas de las investigaciones sobre el tema no tienen una perspectiva de género y, mucho menos, feminista, que nutra teóricamente la comprensión del fenómeno.

Las investigaciones han señalado que el acoso sexual tiene consecuencias negativas para las víctimas, afectando su salud y su vida académica, a misma vez que se lo normaliza y tolera. En años recientes, los estudios han avanzado en el reconocimiento de las prácticas de denuncia pública y de sororidad feminista que le hacen frente al acoso sexual en las universidades, a través de formas de acción colectiva que impactan por su performance corporal y lingüístico. Pero también se han identificado múltiples dificultades y barreras en los procesos de prevención, denuncia, atención y sanción de casos de acoso sexual que realizan las universidades, y que se relacionan, principalmente, con la falta de adopción de un enfoque de género por parte de los agentes institucionales y la pervivencia de discursos y prácticas machistas.

En los últimos años han proliferado los estudios descriptivos sobre la presencia y características del acoso sexual en las universidades, pero pocos son los estudios cualitativos que profundizan en los aspectos psicosociales, subjetivos e intersubjetivos que configuran las situaciones de acoso sexual. Por lo demás, los estudios sobre prevalencia del acoso rara vez se realizan con muestreos probabilísticos, por lo cual se pueden presumir problemas de validez derivados de un sesgo de interés en la selección la muestra. También se requiere del desarrollo de estudios de alcance correlacional y explicativo que ayuden a entender la relación del acoso sexual y variables relativas al contexto y las características de los acosadores y las víctimas: mecanismos de riesgos y protección frente al acoso sexual, condiciones del contexto que favorecen o inhiben la aparición de estas conductas, entre otros. Así mismo, hace falta generar investigaciones que problematicen el tema del consentimiento viciado, que indaguen por la distinción entre acoso y seducción, que se pregunten por la afectación a poblaciones específicas (como la LGBTQ+), que comprendan las lógicas del acoso en los entornos virtuales, que se desarrollen desde una perspectiva interseccional y que evalúen la efectividad de las prácticas de prevención y atención del acoso sexual que se vienen adelantando en las universidades.

Entre las principales limitaciones en los estudios se encuentran los problemas de validez de constructo, ya que no existe un consenso en la comunidad científica sobre la definición del acoso sexual y el modo de medirlo, en buena medida por la amplitud del fenómeno al que se refiere. Así, hay autores que indican que debe existir un carácter repetitivo de la conducta sexual para que esta pueda ser considerada como acoso, otros consideran que no es necesario; tampoco existe acuerdo acerca del tipo de relación de poder que debe existir entre los actores, si, por ejemplo, debe haber una relación jerárquica entre ellos; incluso, en algunas investigaciones el acoso sexual no se define exclusivamente por la búsqueda de un fin sexual no consentido, sino que se equipara con otras violencias, como la violación o el acoso en razón de género. Debido a que el constructo se define de formas tan diferentes, es difícil hacer comparaciones entre los estudios y se encuentra gran dispersión en las mediciones de prevalencia en las distintas universidades. La falta de consenso en torno a la definición del constructo se evidencia en el hecho de que cada grupo de investigación generalmente diseña sus propios instrumentos (encuestas, cuestionarios), basándose en sus propias definiciones de acoso y tipologías (únicamente en España se han empezado a usar instrumentos que han sido ampliamente utilizados en el contexto norteamericano). Esta dificultad para ponerse de acuerdo alrededor de un concepto puede estar relacionada, al menos en parte, con el hecho de que, en la esfera pública, el movimiento feminista, los medios de comunicación y otros actores utilizan un concepto muy amplio de acoso que abarca situaciones de diferente gravedad y naturaleza, que van desde miradas lascivas hasta chantajes, pasando por comentarios o chistes obscenos, tocamientos leves, insistencia en invitaciones, entre otros. Ahora bien, los problemas de validez de constructo van más lejos, dado que la definición que los investigadores hacen del constructo a veces no guarda relación precisa con los tipos de acoso por los que indagan en los instrumentos que emplean. Por ejemplo, puede darse el caso de que un investigador conceptualice el acoso sexual planteando que se produce en el marco de relaciones de poder asimétricas o que debe producirse de manera reiterada, sin embargo, no incluye estas condiciones en las preguntas de su encuesta donde, por ejemplo, solo pregunta si la persona ha sido objeto de comentarios sexuales no deseados. Por lo todo lo anterior, se hace necesaria una discusión conceptual, en el marco de la comunidad académica, en torno a lo que se está entendiendo por acoso sexual, lo que podrá repercutir positivamente en la validez y la confiabilidad de las investigaciones sobre el tema.

REFERENCIAS

- Acevedo Tarazona, Á., Mejía Jerez, A., & Correa Lugos, A. (2019). Sexismo en las movilizaciones universitarias en Colombia de 1971 y el 2011. *Nómadas*, 51, 67–83. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a4>

- Aguilar, C., Alonso, M., Melgar, P., & Molina, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 85–94.
- Alfaro Álvarez, J., & De Armas Pedraza, T. (2019). Estudiantes universitarias chilenas: discursos y prácticas contra la violencia sexista. *Nómadas*, 51, 31–47. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a2>
- Aycock, L. M., Hazari, Z., Brewé, E., Clancy, K. B. H., Hodapp, T., & Goertzen, R. M. (2019). Sexual harassment reported by undergraduate female physicists. *Physical Review Physics Education Research*, 15, 1–13. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.010121>
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 261–286. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2017.2.57663>
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2014). “Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra”. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la universidad de ciencias y artes de chiapas. *Península*, 9(2), 15–40. [https://doi.org/10.1016/s1870-5766\(14\)71798-2](https://doi.org/10.1016/s1870-5766(14)71798-2)
- Bernard, P., Legrand, S., & Klein, O. (2018). From bodies to blame: Exposure to sexually objectifying media increases tolerance toward sexual harassment. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(2), 99–112. <https://doi.org/10.1037/ppm0000114>
- Blahopoulou, J., Ferrer Pérez, V. A., & Bosch Fiol, E. (2009). El acoso sexual en el ámbito universitario: estudio comparativo de la percepción diferencial entre alumnos y alumnas. *Investigación y Género, Inseparables En El Presente y En El Futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género (Ponencia). Facultad de Ciencias Del Trabajo de La Universidad de Sevilla, 21 y 22 de junio de 2012. (Coord.) Isabel Vázquez*, 191–214. <http://hdl.handle.net/11441/39531>
- Blanco, R., & Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómadas*, 51, 173–189. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a10>
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). Intrusas en la universidad. In *Perfiles Educativos* (Vol. 35, Issue 141) 196–199. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71843-9](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71843-9)
- Carvajal Orlich, Z., & Delvó Gutiérrez, P. (2010). Universidad Nacional: Reacciones y efectos del hostigamiento sexual en la población estudiantil en el 2008. *Revista de Ciencias Sociales*, 0(126–127), 59–74. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i126-127.8784>
- Castaño-Castrillón, J. J., González, E. K., Guzmán, J. A., Montoya, J. S., Murillo, J. M., Páez-cala, M. L., Parra, L. M., Salazar, T. V., & Velásquez, Y. (2010). Acoso sexual en la comunidad estudiantil de la universidad de Manizales. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 61(1), 18–27. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcog/v61n1/v61n1a03.pdf>
- Castillo Guzmán, E., & Ocoró Loango, A. (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, 51, 257–265. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a15>
- Cerna, D. C. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 137–157.
- Dekker, H., Snoek, J. W., Schönrock-Adema, J., van der Molen, T., & Cohen-Schotanus, J. (2013). Medical students and teachers' perceptions of sexual misconduct in the student–teacher relationship. *Perspectives on Medical Education*, 2(5–6), 276–289. <https://doi.org/10.1007/s40037-013-0091-y>

- Cano, B., Duque, L., Herrera, V., Rua, V., & Saldarriaga, D. (2020). Acoso sexual en entornos virtuales. Casos de estudiantes universitarios en Medellín. En A. M. Serrano-Ávila (Comp.), *Género y derechos humanos. Por la salud y una vida libre de violencias* (pp. 83-100). Tecnológico de Antioquia, Secretaría de las Mujeres, Gobernación de Antioquia.
- Echeverría, E., Guerrero, P., Chim, D. K., Cutz, B., Luis, J., Trujillo, C., & David, C. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15–26.
- Ekore O, J. (2012). Gender Differences in Perception of Sexual Harassment among University Students. *Gender & Behavior*, 10, 4358–4370.
- Espitia Beltrán, I., Ojeda Ojeda, D., & Rivera Amarillo, C. (2019). La “princesa antropóloga”: disciplinamiento de cuerpos feminizados y método etnográfico. *Nómadas*, 51, 99–115. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a6>
- Evangelista García, A. A. (2019). Normalization of gender violence as a methodological obstacle to its understanding. *Nómadas*, 51, 85–97. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a5>
- Fernández, S., Hernández, G., & Paniagua, R. (2005). *Violencia de género en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.
- Ferrer-Pérez, V. A., & Bosch-Fiol, E. (2014). The perception of sexual harassment at university / La percepción del acoso sexual en el ámbito universitario. *Revista de Psicología Social*, 29(3), 462–501. <https://doi.org/10.1080/02134748.2014.972709>
- Fuentes Vásquez, L. Y. (2019). “Cuentos que no son cuentos”: acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. *Nómadas*, 51, 135–153. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8>
- González-Gómez, M. P., Zutta-Arellano, D., & Perugache-Rodríguez, A. (2016). Violencia basada en género dentro del contexto universitario: Visión de los administrativos, 2013-2015. *Universidad y Salud*, 18(2), 276–290. <https://doi.org/10.22267/rus.161802.38>
- Hernández Herrera, C. A., Jiménez García, M., & Guadarrama Tapia, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.004>
- Herrera, A., Herrera, M. C., & Expósito, F. (2016). ¿Es lo bello siempre tan bueno? Influencia del atractivo físico en la percepción social del acoso sexual. *Revista de Psicología Social*, 31(2), 224–253. <https://doi.org/10.1080/02134748.2016.1143179>
- Herrera, A., Pina, A., Herrera, M. C., & Expósito, F. (2014). ¿Mito o realidad? Influencia de la ideología en la percepción social del acoso sexual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2014.07.002>
- Herrera, M. del C., Herrera, A., & Expósito, F. (2018). To confront versus not to confront Women’s perception of sexual harassment. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2017.04.002>
- Hinojosa-Millán, S., Carolina Vallejo-Rodríguez, D., Nabor Gallo-Gómez, Y., Natalia Liscano-Fierro, L., & Gómez-Ossa, R. (2013). Prevalencia de violencia sexual en estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2010. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 64(1), 23–24. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcog/v64n1/v64n1a03.pdf>
- Horcajo, M. M., & Pujol, A. J. (2014). El acoso sexual en el deporte: El caso de las estudiantes-deportistas del grado de ciencias de la actividad física y el deporte de Cataluña. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 115(1), 72–81. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/1\).115.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/1).115.07)

- Ibarra, M. E., Matallana, S., Rodríguez, A. N., & Recalde, S. (2019). Violencias basadas en género: percepciones con base en un ejercicio de cartografía social. *Nómadas*, 51, 155–171. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a9>
- Igareda, N., & Bodelón, E. (2014). Las violencias sexuales en las universidades: cuando lo que no se denuncia no existe. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, 12(12), 1–27.
- Jussen, L., Lagro-Janssen, T., Leenders, J., Logie, C., & Mijdam, R. (2019). Underreported and unknown student harassment at the Faculty of Science. *Plos One*, 14(4), 1–10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215067>
- Kearney, L. K., & Rochlen, A. B. (2012). Mexican-American and Caucasian university men's experience of sexual harassment: A preliminary report. *Psychology of Men and Masculinity*, 13(3), 264–269. <https://doi.org/10.1037/a0025031>
- Lizama-Lefno, A., & Quiñones, A. H. (2019). Sexual harassment in the university context: Projective diagnostic study of gender situation at the Universidad de Santiago de Chile. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.8>
- Maida, A., Herskovic, V., Pereira, A., L., S.-F., & Esquivel, C. (2006). Percepción de conductas abusivas en estudiantes de medicina. *Revi Méd Chile*, 134, 1516–1523. <https://doi.org/10.33588/fem.185.798>
- Mamaru, A., Getachew, K., & Mohammed, Y. (2015). Prevalence of physical, verbal and nonverbal sexual harassments and their association with psychological distress among Jimma University female students: a cross-sectional study. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 25(1), 29–38. <https://doi.org/10.4314/ejhs.v25i1.5>
- Martínez Lozano, C. P. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, 51, 117–133. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a7>
- McGinley, M., Rospenda, K., Liu, L., & Richman, J. (2017). It Isn't All Just Fun and Games: Collegiate Participation in Extracurricular Activities and Risk for Generalized and Sexual Harassment, Psychological Distress, and Alcohol Use. *Physiology & Behavior*, 53, 152–163. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.001>
- Montesinos Carrera, R., & Carrillo Meráz, R. (2012). Violencia en las IES La erosión institucional en las universidades públicas. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 72, 67–87.
- Morales Cobos, S. G., Paredes Morales, M. G., & Alberdi Rodríguez, G. J. (2020). Acoso sexual por relación de poder docente estudiante: Caso de estudio Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 16(73), 364–372.
- Moreno, H., & Mingo, A. (2019). Temor, desprecio y deseo como figuras del sexismo en la universidad. *Nómadas*, 51, 13–29. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a1>
- Moreno Realphe, S. P., Sanabria Ferrand, P. A., Artemo González, L., & Valencia Cedeño, C. L. (2015). ¿“Sutilezas” de la discriminación y la violencia basada en el género? Situación de los y las estudiantes de pregrado y posgrado de una facultad de medicina en Bogotá D.C. *Revista Med*, 23(1), 29. <https://doi.org/10.18359/rmed.1327>
- Navarro-Guzmán, C., Ferrer-Pérez, V. A., & Bosch-Fiol, E. (2016). El acoso sexual en el ámbito universitario: Análisis de una escala de medida. *Universitas Psychologica*, 15(2), 15–25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.15-2.asau>
- Oni, H. T., Tshitangano, T. G., & Akinsola, H. A. (2019). Sexual harassment and victimization of students: A case study of a higher education institution in South Africa. *African Health Sciences*, 19(1), 1478–1485. <https://doi.org/10.4314/ahs.v19i1.21>

- Palomino, F. (2012). Acoso Sexual en México: análisis y propuestas. *En-Claves Del Pensamiento*, 6(12), 133–157.
- Puigvert, L. (2008). Investigación sobre la violencia de género en las universidades: evidencias empíricas y contribuciones para su superación. *Rase*, 3(3), 369–375.
- Quintero Ramírez, Ó. A. (2019). Violencias de género e intervención institucional en la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, 51, 191–209. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a11>
- Ramírez Fernández, M., & Barajas Ledesma, E. (2017). Estudio sobre hostigamiento y acoso sexual como una consecuencia de la práctica cultural: el caso de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. *Diálogo sobre Educación.*, 8(14), 1–29.
- Rodríguez Peñaranda, M. L. (2019). Fraternity and feminist struggles against sexual harassment at the National University of Colombia. *Nómadas*, 51, 49–65. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a3>
- Rozo, L., & Torres, J. (2016). Rompiendo el silencio. Análisis de encuesta sobre violencia sexual a estudiantes mujeres. En *Dirección de Bienestar Universitario*. Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá.
- Saénz de Tejada, A. (2019). *Estudio exploratorio sobre el acoso sexual en la universidad de San Carlos de Guatemala* (Novoa Buit). ONU Mujeres, Asociación de estudiantes universitarios Oliverio Castañeda de León.
- Stermac, L., Cripps, J., Badali, V., & Amiri, T. (2018). Sexual Coercion Experiences Among Canadian University Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(4), 321–333.
- Tapia Hernández, S. I. (2016). Violencia de género en las universidades o la necesidad de una intervención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 531–543. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.46>
- Véliz, C. y Valenzuela, M. (2020). Variables predictoras de acoso sexual en estudiantes universitarios. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(1), 32-46. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v1i1.3>
- Wolff, J., Rospenda, K., & Colaneri, A. (2017). Sexual Harassment, Psychological Distress, and Problematic Drinking Behavior among College Students: An Examination of Reciprocal Causal Relations. *Physiology & Behavior*, 54(3), 362–373. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143439>.Sexual

ARTÍCULO

Dilema humano para la educación superior post-Covid: entre los sentidos y las TIC's

Human dilemma for post-Covid Higher Education: between senses and Information and Communication Technology (ICT)

ROSALÍA SUSANA LASTRA BARRIOS* Y ÓSCAR COMAS RODRÍGUEZ**

*Universidad de Guanajuato

**Universidad Autónoma Metropolitana

Correo electrónico: lastra@ugto.mx

Recibido el 19 de octubre del 2020; Aprobado el 18 de febrero del 2023

RESUMEN

La educación presencial de las universidades públicas está siendo retada por la aceleración de microorganismos inéditos, exigente de distanciamiento social impulsor de la reconversión del servicio a digital. En este trabajo se discuten escenarios para escudriñar si el modelo tradicional de formación se ha agotado. Se inicia identificando fuerzas contextuales que empujan en tal dirección, analizando la significancia que ello adquiere en posturas antagónicas que plantean un intrínquis para los sentidos humanos en (des)activación. La conclusión avizora riesgos, en particular frente a los planes de poderosas transnacionales que promueven plataformas instruccionales hiper-utilitarias, guiadas esencialmente por criterios costo-beneficio.

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: Universidad pública; Educación presencial; Educación en línea; Plataformas educativas digitales; Valores

ABSTRACT The face-to-face education of public universities is being challenged by the acceleration of unpublished microorganisms, demanding social distancing and driving the conversion of service to digital. This paper discusses scenarios to examine whether the traditional model of training has been exhausted. It begins by identifying contextual forces that push in such a direction, analyzing the significance that this acquires in antagonistic positions that pose an intricacy for the human senses in (dis)activation. The conclusion foresees risks, particularly in the face of the plans of powerful transnational corporations that promote hyper-utilitarian instructional platforms, guided essentially by cost-benefit criteria.

KEYWORDS: Public university; Face-to-face education; Online education; Digital educational platforms; Values

INTRODUCCIÓN

A raíz del trauma social mundial provisto por la pandemia Covid, ya declarada bajo control, se reconoce sin ambages el papel positivo desempeñado por las tecnologías de la información como núcleo central de una inédita transformación multidireccional y dimensional. De aquí lo importante de estudiar los determinantes e influencias que tal transformación impone al humano en su esencia interrelacional, por modificar hábitos y patrones de conducta, nuevas formas de pensar, trabajar, educarse e influirse a través de las “libertarias” redes sociales.

Al ser el acontecer en las universidades públicas (UP) uno de los nodos de cambio social más penetrantes, no ha de ignorarse lo que ahí se reflexiona o no, ante los retos que plantean dichos actores emergentes, provenientes de la globalización, mutando estilos de enseñanza, producción, gestión y distribución de conocimientos, con la égida del poderío inédito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) transnacional, con Internet como su ariete (Laines, *et al.*, 2023), con prácticas continuas a partir de los años 80, de nuevos lenguajes, so pretexto de potenciar la enseñanza/aprendizaje, pero con la vicisitud de que todo indica que está quedando al margen la reflexión sobre cuáles contenidos y prácticas conservar para el entendimiento del futuro humano que prefiguran.

El futuro de la UP misma es una preocupación acuciante que pocos están cuidando, simplemente dejándose llevar por la creencia en los efectos positivos, minimizando o de

plano ignorando los negativos. Ciertamente que su supervivencia fue gracias al papel fundamental que jugaron la digitalización y el uso de las TICs (Díaz, *et al.*, 2023) adaptando a distintas velocidades los nuevos escenarios que ahora, ex-post, quedan en cuestión, reconociendo que fue positiva la prueba para quienes lograron colaborar a distintos niveles, entre organizaciones, con el gobierno, docentes y estudiantes, de desarrollar y adquirir habilidades con las que se sobrellevó la situación.

El punto es que en este momento histórico ha iniciado la etapa de consolidación de una revolución digital previamente vaticinada, de difícil control por parte de las sociedades locales y sus gobiernos. Perplejos, los científicos avanzan lento en la identificación de qué cambios seguir impulsando y cuáles frenar.

Los rasgos patentes del cambio de circunstancias ponen a prueba aquello de que es posible que lo que funciona en un tiempo puede no hacerlo en otro. La educación superior ha sido por décadas la plataforma para el desarrollo de las naciones, no sólo en áreas técnicas, científicas y humanistas, sino también en acciones relacionadas con incrementar el compromiso social, la cobertura de las políticas públicas y especialmente, sirviendo como espacio para la reflexión crítica, al parecer, por ahora, un tanto adormecida. Cabe llamar a rendir cuentas a las fórmulas educativas tradicionales; la alerta va por identificar si hay que retomadas o si empiezan a ocasionar retraso, enmendarse o si hay que reconocer que es tiempo de abandonarlas.

Entre los principales efectos remanentes por el paso de la pandemia, la labor de las UP está teniendo que maniobrar con la intensificación de al menos cuatro fuerzas contextuales: la espacial, la temporal, la demográfica y el avance de las TIC's educativas (Rodríguez, Cáceres y Alonso, 2018) que, aunque actúan de manera concatenada -no siempre coordinada-, suman sus magnitudes e intensidades para construir la urgencia de cambios universitarios con posibles efectos de fragmentación del ser humano/educando.

El presente trayecto evolutivo humano intervenido por las TIC's implica una peligrosa fractura en la relación profesor-estudiante (Guerrero, 2014). Es innegable el aporte en interconectividad, flexibilidad, versatilidad e interactividad, pero lo cuestionable son los usos inducidos de códigos pan-lingüísticos, orientados a ensalzar el dar respuestas estandarizadas, que ponen a un lado el énfasis en las coordenadas pan-humanísticas cuidadas por las formas de educación tradicional. La relación "a más tecnología, menos humanismo", es un hecho difícil de controvertir, constatado en investigaciones como, por ejemplo, el creciente "uso desadaptativo" de las TIC's en adolescentes iberoamericanos (Díaz-López, *et al.*, 2020).

Respecto a la docencia, es fácil encontrar espectaculares estudios científicos en favor de determinar la cualificación idónea de un profesor por áreas del conocimiento, para llevar a cabo propuestas innovadoras de educación a distancia y sus corolarios, mas no de los que cuestionan si el tiempo que queda disponible para dominar las TIC's (por la tecno-pedagógica requerida) es un problema que riñe con el ejercicio del pensamiento crítico (López-Belmonte, *et al.* 2020).

Los escenarios educativos escenifican dichas fuerzas contextuales de cambio, por lo que se debaten día a día entre los antagonismos educación digital vs presencial, el sentir del ser humano pre y post pandemia y la necesidad de refuncionalizar el papel de los sentidos del estudiante, del profesorado y de elegir la oportuna pedagogía. Todo ello, integrado, apunta a la necesidad de lidiar con un reinicio forzado del proceso educativo y de modelos a desprender que requieren atención a fondo en las UP comprometidas, al ser vulneradas en su sistematicidad por los saberes digitales emergidos como legítimos en automático, que socavan al tildar de irrelevantes “ciertos” conocimientos que quedan fuera de los centros decisorios de las TIC’s.

Escasean los estudios científicos que revisen las agendas de política pública -al menos en México-, para visualizar cursos alternativos de acción, que diluciden si se requiere establecer un nuevo pacto social entre autoridades locales, estudiantes y profesores, para que se constituyan como una sola fuerza en torno a defender la vuelta a la UP centrada en la reflexión de ideas y no en instrumentos que solo permiten tipos “ligeros” de enseñanza, focalizados en la practicidad técnico/virtual de distribución de información. Se trata de mediatizar la admisión automática del ariete de la insuficientemente estudiada (en sus efectos) educación a distancia, so pretexto de disminuir, por ejemplo, la deuda crónica para atender la rezagada oferta educativa (Madrid, 2021), que no tiene que recargarse ahí *de bote pronto*, procurando que primen las formas de favorecer la educación por encima de los sistemas de acreditación tecnológicos, confundidos entre “calidad educativa” e indicadores internacionales, vuelta al cielo del carácter público estratégico autónomo del desarrollo nacional.

FUERZAS CONTEXTUALES DEL CAMBIO

Las fuerzas externas que determinaron la penetración de las TIC’s inició a finales de los años 80 en todo el mundo, con la adopción de políticas de los gobiernos orientados a aplicar criterios de mercado, no siendo la educación superior la excepción en experimentar tal transformación. La suma de la fuerza espacial implica que los avances científicos y tecnológicos ya no se mantienen en su lugar de origen, sino que sus financiadores los escalan, sin poder ser contenidos por lo local y nacional, conformando a modo el ámbito internacional; esto no es nuevo, pero sí su sinergia con la fuerza temporal de eventos como la pandemia, implicando un diferencial entre la generación de dichos avances y su absorción diferida en cada cultura.

Tal nuevo paradigma teórico-experimental está siendo acogido sin análisis previo y a profundidad de sus fundamentos en todas las disciplinas. Al parecer, la mayor fuerza instituyente de la educación a distancia radica en su independencia de ajuste a la enorme complejidad por heterogeneidad de circunstancias organizacionales e, incluso,

ideológicas, expresada no solamente en el tipo diverso de prácticas en la formación académica, sino en la multiplicidad de tipos de programas educativos y amplios campos de formación.

La mayoría de investigaciones sobre las formas en que se está promoviendo el uso de los medios educativos a distancia no dudan en exaltar los resultados positivos que les redundan para dirigir contenidos instruccionales, pero escasean las que ensayan algún balance respecto a los efectos de la disminución en el trato humano, estimando el costo de la falta de una política pública nacional con sustento en la arista pro-humanistas y ayudar a encontrar indicios de la (in)adecuación del modelo tecnológico importado acríticamente, sino a actuar a partir de meras intuiciones y facilidades.

A vista rápida, se observa que en UP's con distintos contexto, leyes y programas, se están produciendo resultados culturales similares, lo cual se asocia, al parecer, a otra fuerza contextual, ésta controlada por el sector público, que es la reconfiguración del nivel institucional que viene homogeneizando desde hace tres décadas el proceso de formación del profesorado, a través de los programas de evaluación externa y estímulos económicos que se les aplican, con puntajes privilegiados a quienes aceptan introyectar las TIC's en su labor educativa.

Ya se arrastraba desde antes de la pandemia el problema de la adecuada medición del valor de la docencia, a pesar de que es la función del profesor el engranaje clave en la transmisión del conocimiento. La necesidad en México de un radical nuevo modelo de evaluación docente, sobre el aún no consolidado ni cualitativamente evaluado servicio, no pasa del discurso y los ejercicios fallidos, para la planificación y el desarrollo humanista del docente. Por el contrario, la capacitación digital tecnopedagógica de la acción docente para el uso de medios a distancia sí avanza, y se "mide" por resultados cuantitativos. Al efecto, vale revisar el artículo "Dime cómo evalúas y te diré que sociedad construyes" (Murillo e Hidalgo, 2015), para entrar en consciencia sobre el significado de introducir el uso intensivo de las TIC's en la docencia y avizorar consecuencias en la tendencia pesada de la forma y utilidad de la conformación humana.

Los estándares docentes para consolidar y articular tanto una visión de lo que se considera es un "buen profesor" y "buen aprendizaje" están acabando por ser centrados simplistamente en desarrollar lo tecnológico. Todo lo anterior, al no ser pensado como parte de un sistema de referentes, incrementa la ya de por sí compleja carrera docente, creando incertidumbre en las decisiones sobre cómo ir conformando los trayectos profesionales y explicando -por desgracia- la reproducción de ciertas prácticas corruptas.

La consciencia fragmentada entre dirigentes de la educación superior hace cuestionar cómo salvaguardar la capacidad crítica al interior de las UP, con su autonomía académica cada vez más asediada, ahora por las modificaciones en los procesos educativos generados desde los medios tecnológicos, asimilados del exterior a tabla rasa, pretextando la necesidad de contar con recursos, pero prefigurando crisis de proporciones insospechadas.

POSTURAS EN OPOSICIÓN

Regresemos al origen: las UP's fueron concebidas para formar humanos profesionalmente competentes, con capacidad crítica para hacer investigación de vanguardia, eficaz y eficiente, para solucionar desde el respectivo bastión los problemas nacionales, definidos analíticamente desde dentro de la misma UP, en coadyuvancia con la sociedad. La importancia y credibilidad de las UP hasta ahora es tal, que cualquier intervención externa puede ser causa de inestabilidad social, por lo cual es obligación pública estar alerta contra Caballos de Troya inerciales o simplistas que, por reducir costos o atender la pérdida de competitividad en el mercado laboral que, de por sí, absorbe inadecuadamente a los egresados universitarios, puede estar claudicando un futuro libertario.

Las posturas se dividen entre quienes aceptan tal misión de las UP, si acaso con argumentos de que hay que refuncionalizarlas pero modernizarlas, y quienes la trocan con controles, como los selectos estímulos económicos al profesorado. Cada reto requiere repensar el debilitamiento de las otrora fortalezas de la presencialidad, cada vez más acotada por límites factuales, distorsionada en sus funciones, capacidades críticas y libertad de acción, aplacadas con los mecanismos de la *big data* y sus algoritmos. Esto explica fuertes reacciones como las de Amin, Samir (1988), que teoriza un camino hacia la desconexión de ciertos los medios de comunicación globales, como el servicio público a las TIC's, consciente de la lucha por la hegemonía global que, sosteniendo que es un derecho humano el acceso a la comunicación, están terminando por controlar a través de las licencias de programas desde la inducción de contenidos hasta a los gobiernos.

En la recta final de la conmoción psicosocial pandémica, las posturas de la educación tradicionalista agonizan, poco confiados en que la educación presencial seguirá igual, catastrofistas al suponer no se volverá a lo presencial, pasando por las híbridas moderadas y las de quienes ven en la aparición de más virus el “irrenunciable” aceleramiento de los usos tecnológicos. La cuestión es razonar a fondo con qué posicionamientos ha de manejar cada cual los cambios y a quiénes y a qué dar el control: ¿a las empresas tecnológicas, a los gobiernos, a los estudiantes...?

a) Postura empresarial

Ante el acecho de la acelerada absorción de las TIC's en la educación, la visión del futuro implica considerar el papel del empresariado transnacional, impulsor de la era tecnológica, que la supone el estado ideal de la humanidad.

McLuhan, Marshall, llamado “el profeta de la Era digital”, señaló desde los años 60 que la mera información digital reemplaza al espíritu de la verdadera comunicación, falsificándolo; empero, en los años 70, Bernstein, Jared, teorizaban lo lamentable de la

relación negativa entre desigualdad de ingresos y desigualdad educativa, agudizadas por la falta de acceso a la tecnología. Posteriormente, empresarios como Gates, Bill, fundador de Microsoft, y Schmidt, Eric, espíritu vitalicio de Google, surgen convencidos de que no existe problema que la tecnología no pueda solucionar. Sus discursos van sin rodeos por acelerar el aprendizaje remoto aprovechando el temor colectivo de salir y que *on line* se esquivan el requisito de proximidad, lo que viabiliza además poder obtener instrucción de los mejores maestros, sin límite de estudiantes ni por el lugar de residencia. Su supuesto subyacente es que la virtualidad está llamada a ser un poderoso instrumento de justicia social.

En esta visión empresarial, no se conciben los cambios en marcha como amenaza ni limitante. Por el contrario, la habilidad de adaptación a las nuevas formas de interacción social viene en relación directa al desprendimiento de los anteriores esquemas y condiciones imperantes. Vivir sin escuela tradicional no implica una catástrofe; la catástrofe es aferrarse a lo conocido por miedo a transitar hacia nuevas formas de ser y hacer para el desarrollo humano. Recomiendan abrazar el cambio, ayudando a la juventud a que viva la revolución educativa digital con júbilo, pues la historia muestra que las civilizaciones, individuos y gobiernos lentos para generar las transformaciones acordes a las nuevas circunstancias pierden oportunidades de desarrollo. Aseguran que acceder pronto a la era digital y asumir el accionar autodidacta, les pone en ruta de pertenecer a una generación que dominará el mundo obligado al distanciamiento social.

En nombre de la lucha contra los virus, las grandes corporaciones de la tecnología en línea reivindican que la población mundial debería estar agradecida de que invirtieron en la construcción de los medios de comunicación que el mundo está usando para superar el aislamiento; y es cierto, pero quedando en *impasse* si equivale para revertir lo que hasta hace poco era rechazo a su imposición irrestricta.

Lejos de lo emocional, Schmidt afirmó en el Wall Street Journal (Russell, 2019, 642), que el Silicon Valley aprovecha toda crisis de distanciamiento social para profundizar una transformación permanente, lo cual es consistente con sus gestiones por años dirigiendo la empresa matriz de Google, Alphabet, y su división Sidewalk Labs, en la costa de Toronto, a la cual llama su prototipo de “ciudad inteligente”.

Las inminentes alianzas con otros poderosos empresarios y altos ejecutivos de compañías como Oracle, Amazon, Microsoft, Facebook, están listas para sedimentar tal transformación, además aliados con políticos como Andrew Cuomo, gobernador de New York, quien anunció la asociación con la Fundación Bill y Melinda Gates en el desarrollo de un sistema educativo que califican de más inteligente, agradeciendo que la pandemia ha creado un momento en la historia en el que es posible incorporar y avanzar en las ideas de sociedades plenamente tecnológicas, preguntándose ¿para qué aulas físicas, con toda la tecnología que se tiene?; “hoy tenemos el laboratorio global vivo, para un futuro altamente rentable, evasivo de los contactos físicos”. (IBL News, 2020)

Otros empresarios trabajan sobre posturas académicas aún más radicales, como los integrantes de la RED Experimento Latam, de Siemens, que experimentan con Ministerios de Educación selectos para insertar sus desarrollos de paquetería con estrategias educativas que llevan a límites insospechados el valor pedagógico de la virtualidad, con poco más de 4 mil recursos educativos. (Red STEM, 2020)

b) Postura humanista

Resulta innegable que la transferencia de información y algunas destrezas educativas se efficientizan con la virtualidad. Sin embargo, ante tanto optimismo, hay que mencionar vicisitudes de reflexión obligada.

Nótese que aún quienes logran acceder a la virtualidad, enfrentan frustrantes penurias, no solo por la soluble deficiente disponibilidad de adecuadas infraestructuras, sino por los límites de acceso a los recursos tecnológicos, cobertura y espacio en casa, entre lo principal. Por ello, surgen analistas que advierten que, de seguir por la misma senda, sólo los ricos podrán acceder a la educación presencial, con espacios suficientemente amplios como para mantener la distancia social, en selectos y elitistas jardines del conocimiento (Pedro-Carañana, 2016).

El reto es de forma, pero también de fondo sobre cómo y para qué se genera qué tipo de conocimiento. La virtualidad conduce a una educación híper individualista, atomizada y orientada a una autodidaxia fragmentaria: alumnos aislados en una habitación recibiendo instrucciones remotas, leyendo correos y guías de actividades sin la posibilidad de desplegar ímpetus, obligados a autocensurarse, inhibidos ante la mirada de sus cohabitantes -privados del ambiente especial del aula-, sin existir solución tecnológica al problema de tener que aprender en entornos hogareños superpoblados e incluso hasta abusivos.

Cortado el contacto humano, la educación meramente virtual privilegia el desarrollo informativo sobre el emocional y espiritual. El parcial anonimato dificulta aprender a sostener debates sobre asuntos trascendentales, trayendo consecuencias como la creciente dificultad de aprender a construir vínculos sociales, prohiendo apatía, inacción y limitación de compromisos a escala colectiva e inercia contraria al deseo transformador de la realidad. Todo esto, anima a no sentirse responsable de la realidad y la sociedad se convierte en un agregado de individualidades cuya preocupación esencial es sobrevivir, sintiendo que no es tiempo de practicar la solidaridad.

Se prefigura un desolador escenario de negación de la esencia interrelacional del humano. Obsérvese la consecuencia de trasladar la función del maestro al programa o plataforma educativa y llamar “facilitador”, “tutor” o “guía de sesión” a aquél con quien ahora se tiene el mínimo contacto directo, replegándole a asumir que es responsable de que los estudiantes permanezcan confortables, educados a pequeñas cápsulas de conocimiento

(estándar de diseño de materiales no mayor a 5 minutos, o pierden la atención), distanciados de pensamientos con respuestas y de la exigencia de esfuerzos para tensar las capacidades que ensanchan la mente, a pesar de que sobrevenga dolor de cabeza.

La educación con la mayoría de TIC's suele no distinguir entre pedagogía y andragogía, lo cual tiende a infantilizar con la premisa de que el conocimiento debe ser divertido y cargado de juegos interactivos, desdibujándose parte de la función transicional de la universidad, que ayuda a pasar de la adolescencia a la adultez, dejando de lado que lo importante son los contenidos, independientes de formatos distractores.

PRESENCIALIDAD VS VIRTUALIDAD Y PUNTOS INTERMEDIOS

Para saber los beneficios y/o daños de las TIC's en las aulas durante y después de la pandemia, se requiere recurrir a investigaciones sobre qué países ya estaban y siguen de lleno en la implementación de los entornos mediados y, de ellos, con qué tipos de TIC's y cuales perduran, con el registro meticuloso de la evaluación de resultados. Lo que está fluyendo indica que los entornos de mayor absorción son los de materias como matemáticas, derecho, veterinaria, física (Reinhold, *et al.*, 2021), las bibliotecas (Asabere, 2021) y las plataformas para el aprendizaje sincrónico como Zoom, Teams y Tik Tok (Escamilla-Fajardo, *et al.*, 2021). También ya hay análisis de las competencias digitales tanto de docentes como de alumnos (Cabero-Almenara, *et al.*, 2021) y otros que entran de lleno a las que llaman tecnologías disruptivas y robótica educativa (Micea, *et al.*, 2021). La mayoría buscan percepciones y motivaciones de docentes y estudiantes sobre usos y competencias en dispositivos y plataformas, resultando base engañosa si de propuesta de planes de formación se trata.

Nadie niega que gracias a las TIC's integradas a la educación se agrega valor pedagógico al proceso de formación académica, pero sí que resulte integral. El punto es que no todos identifican que con ninguna TIC se supera ver al sujeto que aprende como un mero recipiente de contenido programático. Los posicionamientos críticos vienen desde la concepción de que los estudiantes son más que eso.

El centro de la discusión mayéutica gira en torno a qué tan deficitarios o superiores pueden llegar a ser los aprendizajes a partir de las promesas de la virtualidad, teniendo que determinar si son simples medios transmisores de mensajes o mucho más. ¿Su uso responsable es lo que define sus resultados o son el mensaje mismo? Es irrenunciable entender a fondo lo que se sacrifica en los estudiantes al confinarlos fuera de las aulas presenciales o, dicho hacia el futuro, lo que se le está haciendo a la humanidad con la enseñanza a distancia.

El enfoque político del cambio desfavorece la misión de las UP como las conocemos. Para continuar contribuyendo a la humanización de las sociedades y ser el mejor referente

de confluencia universal de todo pensamiento, por fuerza requieren de la presencia del estudiantado. Empero, como históricamente las UP han propiciado cambios contra ciertos grupos de interés, hay quienes sienten alivio en que lleguen a desaparecer y, si sobreviven, lo hagan como meras oficinas para trámites de matriculación. (Agamben, 2020).

Una encuesta de la empresa norteamericana Times Higher Education (THE, 2020), del 29 de abril al 22 de mayo del 2020, revela que el 53% de representantes de universidades líderes de 53 países (destacando USA, China, Reino Unido y Japón), declararon que la pandemia les obligó a migrar el 100% de sus cursos presenciales a la modalidad en línea, sin resultados halagüeños; la alta deserción es el principal obstáculo, suponiendo la causa en la limitada preparación para adecuarse al estudio autónomo. ¿Esto es soluble con sólo acostumbrarse?

El 40% de dichos directivos concordó en que la calidad de enseñanza que están entregando con los cursos en línea no es igual de satisfactoria que en el modo presencial. No obstante, la mitad estaban algo convencidos de que, durante los próximos 5 años, la experiencia durante la pandemia impactará en el otorgamiento de más títulos o, al menos, en modo mixto; el porcentaje restante lo afirma categóricamente, regresando el debate al añejo problema de si la cantidad de titulados es más importante que la calidad de los egresados; si la educación se privatiza, la respuesta es directa (Villafuerte, 2020).

Los indicios de que no toda educación totalmente virtual es exitosa, requiere intensificar la investigación de sus complementariedades, partiendo pragmáticamente de qué tipo de personas se tiene por misión formar, más allá de cumplir la instrucción “de cajón”: en qué carreras hay mayor o menor probabilidad de adaptación, en qué momentos, por qué así. Se trata de definir dos procesos asociados: uno, el tipo de adaptación de profesores y alumnos, y el otro, la selección de contenidos integrados con la gestión académica y administrativa.

EL UNIVERSITARIO ENTRE LA PRESENCIALIDAD Y LA VIRTUALIDAD

El centro del debate arranca con la falta de unicidad al intentar responder qué educación superior se quiere y cuál se requiere en cada país; de ahí, perfilar las acciones coordinadas necesarias por la política pública respetuosa de la autonomía académica, que establezca qué debe permanecer, cambiarse o reordenarse a intervalos estratégicos, manteniendo distancia con las tentativas administrativas de desatar procesos homogeneizantes y de austeridad.

La ruta reflexiva para entender las formas organizacionales emergentes en la educación superior pasa por la indispensable aproximación a los elementos humanos de “primer contacto”, es decir, para la formación transformadora de seres humanos, donde adquieren

y desarrollan competencias profesionales, pero, sobre todo, para la vida, desarrollando los importantes sentidos para la comunicación, negociación, solución de conflictos, empatía y espíritu transformador.

No está a discusión que la educación confinada a la casa resulta eficiente para transmitir información, pero insuficiente para la humanización, socialización e impulso de comportamientos para el desarrollo pleno del ser y sus potencias. La eventual escisión de la impartición de información y de formación deja en *impasse* quién o dónde se fomentará ésta última. Desde J. J. Rousseau (2011) la educación ha sido concebida para enseñar a vivir haciendo uso de los sentidos, facultades y todo lo que da propósito a la existencia, alertando sobre confinar la educación en casa, preguntando: ¿Puede concebirse un método más insensible como el de educar a alguien como si jamás hubiese de salir de su habitación y tuviera que vivir siempre sólo rodeado de su gente? Con tal método, el estudiante tendrá serios problemas al salir al mundo real.

La respuesta vuelve a exigir la indagatoria de lo que se sacrifica al quedar privados de la percepción sensorial que acompaña al lenguaje no verbal del aula, la renuncia a relacionarse transicionalmente con otros seres sensoriales, que también están moldeando su percepción y sentido crítico.

Freinet, Celestine (2017) se pronuncia por una integralidad educativa en que la escuela tiene doble función alfabetizadora: por un lado, el conocimiento informativo y, por otro, el de las emociones, habilidades sociales, toma de decisiones y relaciones interpersonales, reaccionando incluso contra la psicología social tradicional, que enfatiza los aspectos racionalistas del aprendizaje en detrimento de los factores sensitivos. Cuando el alumno se apropia de su aula, potencia sus procesos cognitivos al generar afectos, coexistir con los desafectos, descubrir sus sensibilidades, revelar sus talentos, alimentar sus intereses, y, cuando el aprendizaje va acompañado de experiencias de inmersión social, robustece sus capacidades críticas, compasivas y solidarias.

La interrelación social se fortalece cuando cada estudiante se convierte en educador de sus coetáneos, al volverse ejemplo del manejo de sus emociones, de diálogo, de resolución de conflictos y mediación. Cuando cada participante provee en el aula herramientas a los demás para desenvolverse, se construyen conexiones que escalan hacia la transformación del medio inmediato y a largo plazo, de su entorno y su realidad, situación cercenada en la virtualidad.

Para Freire, Pablo (2018), la educación también implica concientizar el sí mismo, parte de un todo, a través de construir vínculos con los otros; no sólo de entenderse como un agregado de individualidades que coexisten a distancia, sino como una interrelación de personas conectadas perceptualmente, y ello empieza a desarrollarse y depurarse en las aulas. Cuando esta etapa no ocurre, la comunicación se asume más vertical, menos participativa y dialógica; la autonomía se convierte en aislamiento y menguan las posibilidades para mostrar respeto, aprecio, compañerismo, reciprocidad, atención y reacción.

La involución humana amenaza por la sustitución permanente de la presencia del profesor por imágenes síncronas o asíncronas, sobre todo en contextos receptivos de débil aprendizaje por falta de identificación con el emisor y la presencia de todo tipo de ruidos que reducen la capacidad de transmitir e intercambiar información y emociones, así como la poca capacidad de adaptarse a la audiencia, dando mayor cabida a malas interpretaciones. Todo ello debilita las competencias para desarrollar la práctica discursiva y sus efectos. Los límites del diálogo apuntan a una menor diversidad de ideas y dificultan la construcción intersubjetiva del conocimiento. En síntesis, en la virtualidad se debilita el estímulo del emisor y la eficacia del escucha.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2003) sostienen que el gregarismo humano requiere de transitar por diferentes grados de socialización, a la familia le corresponde la primera fase y a las escuelas, la socialización secundaria, que es donde el ser humano aprende a autoregularse en la interacción con los otros. Si no se logra, se padecerán dificultades para la convivencia, pues la persona se convierte para él mismo en el centro, borrando de su aprendizaje a los demás. La educación superior es la última mejor oportunidad para equilibrar.

Rushkoff, David (2019) advierte que cuando el logro económico se convierte en el principal propósito de la educación, la humanidad entra en descomposición. Los currículos se reescriben para enseñar solo las habilidades necesarias para obtener un trabajo, pasando las universidades a entrevistadoras de las empresas para determinar cómo formarles estudiantes más “útiles”. En el límite, cabe pensar que la reducción de la educación a una función utilitaria puede realizarse mejor con las TIC’s, pero hasta de ellas se puede prescindir, pues es sabido que se aprende más aspectos técnicos en el trabajo. Sostiene que entregar la educación a entrenar sólo para un trabajo y no para la vida, hace olvidar que con ella se trata de ayudar a descubrir lo que amamos, al tiempo que se enseña a pensar, pero no sólo en tareas específicas, sino cómo pensar, cuestionar el mundo e interpretar la realidad.

Rushkoff afirma que lo más irremplazable del aula es que los humanos aprendemos imitando; el maestro actúa reforzando el proceso de aprendizaje que los estudiantes imitan..., pero si el maestro actúa mal, el argumento de la mimesis resulta bipolar. Lo cierto es que la educación presencial une a través del maestro con las grandes mentes y, por ello, el autor sostiene que la “buena educación” no debiera prescindir de los debates sobre las grandes obras filosóficas que enseñan mundos y seres mejores. Una educación tecnológica, sin humanidades y contacto humano directo, sin consideraciones morales, es una “mala educación”. La relación maestro-alumno bien lograda es un ejercicio espiritual por el contacto directo grupal de energías.

El *quid* de la enseñanza-aprendizaje actual compete a la gradación del híbrido existente entre la misión de socializar individuos y lo que se conciba como educación superior “de calidad”. ¿A dónde llegará la humanidad si las UP’s se dedican sólo a instruir, disociando la socialización exigente de presencialidad? ¿Acaso se llegará a requerir legislar que es inadmisibile disociar?

LOS SENTIDOS Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Concentrándonos en la demografía latinoamericana, obsérvese que ser joven para la gran mayoría es sinónimo de precariedad y olvido de sus emociones y vocaciones. Quienes han logrado saltar los innumerables escollos para intentar saciar su vocación en una UP, contienden en contextos impregnados de desigualdades, problemas de inseguridad individual y colectiva y, por si fuera poco, problemas de persecución al atreverse a expresar orientaciones no tradicionales. También ven su aspiración afectada por desastres naturales de corta o larga duración que, si se midiesen en sus efectos, entraríamos en un mundo factorial, donde lo natural se une a todas las aristas de lo social y, en definitiva, a la caótica realidad humana, con interrelaciones complejas, en escenarios que no dejan de alterarse y modificarse, tanto en lo macro institucional como en lo micro organizacional, atenuadas únicamente por el sentido de pertenencia grupal.

A lo anterior se integra el vector transversal de la educación a distancia, que impacta con fuerza inédita los objetivos, metas y procesos humanos universitarios. Cada implicado debe tomar decisiones y actuare consecuentes, a partir de alteraciones emotivas con impacto diferenciado, en particular para los jóvenes expuestos a las redes sociales como nuevos espacios de socialización sin presencialidad ni conducción, en que recrean comportamientos de rumbo incierto en significados y alcances.

El efecto inmediato en los sentidos que quedan comprometidos en el desarrollo de la juventud con medios remotos semi presenciales, se observa al responder a simple vista si permiten a todo tipo de educando mantener igual o más intensidad de aprendizaje que con lo que se experimenta ante un profesor al comunicar contenidos con intencionalidad, no sólo a través de sus palabras, sino de sus énfasis tonales, movimientos, cadencia y signos corporales en el mágico momento áulico (Llorens-Largo, 2014).

El tacto es un recurso para construir vínculos entre seres vivos, útil para mostrar acompañamiento, protagonista al consolar y mostrar solidaridad. Las personas más quiestésicas sienten bienestar con una palmada o abrazo fraterno, transmisores de energía y fortaleza. Aún no se ha logrado crear un robot que toque o acaricie de manera convincente. Se envían (ciber) abrazos de amplia cobertura, pero que languidecen en la pantalla al no alcanzar a tocar el alma; si acaso, una expresión de solidaridad, poco íntima por lejana.

Con el sentido de la vista, los profesores aprenden -hasta sin querer- a interpretar la mirada de los estudiantes: cuando están atentos o sus mentes viajan por el más allá, se lee un "... no sé", el asombro, la tristeza, la alegría, el cariño, la admiración, el coraje, la frustración, el aburrimiento. Los ojos son tan expresivos, que se requiere mucho entrenamiento para que mientan. La cámara de los dispositivos digitales, sin importar su nitidez, no alcanza a descifrar el significado de la luz de las pupilas que, con el acompañamiento de las expresiones faciales, son parte de un gigantesco código detector de certezas. Los ojos frente a una pantalla siguen al docente, pero poco se puede ver a los otros, obnubilados por entretenidos diseños

de pantalla, ocasionando un soliloquio ausente del de “al lado”. La educación en línea “pierde de vista” que un propósito vital de educar es “mirar” cara a cara para comprender.

El sentido del oído ayuda a integrar ideas con el sonido, timbre, frecuencia y armonía. La maravilla de escuchar y procesar información producida “al natural”, reconocer énfasis y descifrar los valores del silencio, acontece en el aula y no en el artificioso, poco espontáneo y súper producido mundo virtual de las TIC’s.

El olfato en la educación mueve sentimientos y recuerdos que integran estados emocionales, llegando hasta a determinar identidades. Se agolpan los recuerdos del salón de clase en que se comparten ideas entre olor a pasto recién cortado del campus, o el perfume de algún/a compañero/a que así, hace más grato el camino al conocimiento. En el mundo educativo digital, el olfato ha quedado debilitado a solo poder oler el plástico de la computadora.

El sentido del gusto tiene un papel poco advertido, pero basta maravillarse cuando un enólogo en la cata de vinos, después de un sorbo que pasea por su paladar, comienza a interpretar a todo lo que sabe y lo que contiene. El gusto no tiene ningún rol en la educación virtual o ¿cómo enseñar por computadora a degustar?

De los cinco sentidos humanos, el proceso educativo virtual se recorta a dos principales y tres asociados. Pero, ojo, estos efectos transformadores del ser acarreados por la fascinación digital están teniendo significación en la situación educativa universitaria con independencia de la pandemia.

PAPEL DEL PROFESORADO

La educación a distancia viene resolviendo desde tiempo atrás contingencias en países como los nórdicos, congelados por meses con grandes problemas para salir a socializar. Su sistema educativo público ha diseñado materiales que forman a estudiantes capaces de autorregularse, atendiendo primero por TV y ahora por computadora las clases y tareas sin necesidad de vigilancia continua. Tal aprendizaje se ve coronado con adultos disciplinados, siempre ocupados en resolver los retos que su agreste entorno les impone, de temperamento frío, a los que la comunicación cercana no les resulta esencial.

Las necesidades y exigencias educativas de jóvenes como los latinos implican demandas distintas, por su usual uso al unísono de todos los sentidos; al perder los profesores a distancia la captación de los sentires de los estudiantes les resulta incómodo y suelen sentirse mal con la compactación de los tiempos para compartir significados, lo cual no se remedia con la comunicación confinada a un *chat*, quedando impedido de estimular al estudiante con una mirada de aprobación bien dirigida o interpelarlo ocularmente a atender y la misión de pulir personas puntuales y cabales.

La eficiencia de la educación a distancia no se resuelve solo por su disponibilidad, pues, aún con ella, queda por despejar todo lo que humanamente ella deja atrás. Entre

profesores, incluso, se llega a escuchar que ya no hay que ir a congresos habiendo videoconferencias, en franca ignorancia de todo el capital académico adicional que se obtiene a partir de esos intercambios. Circulan posturas en todas direcciones.

Un efecto inesperado de la pandemia es que acabó sumando fuerzas con aquello que ya venía apuntando a la necesidad de revalorar la docencia, pues no ha sido menor el esfuerzo realizado por los profesores en el contexto virtual forzado. La vida después del Covid no está siendo acompañada hasta ahora por reformas normativas, lo cual significa que finalmente no hay “nueva normalidad”, sino que se retoma la marcha. Lo que no, es valorar cuáles profesores y en qué circunstancias han quedado preparados para asumir programas de enseñanza remota de llegar a acontecer nuevas contingencias. De la respuesta depende la solicitud de soportes, manuales y actividades a diseñar y financiar, además de analizar y revisar cómo incorporar a los profesores en la “sana distancia”, sin perder de vista, aunque sea a intervalos, el valor del encuentro social directo con contiguos y lejanos.

La comunicación a distancia en el nexo docencia–investigación trae sus propios dilemas, probada la efectividad de su asociación entre adultos, abriendo toda una línea de investigación sobre cómo es que cada profesor resuelve cómo activar procesos didácticos que conlleven a la fusión de los contenidos científicos, técnicos y humanísticos aplicados.

Es momento de apoyar al profesorado con directrices científicas, no como opción, sino como responsabilidad institucional, y no por el Covid, sino porque las nuevas generaciones enfrentan un mundo que lo exige y, por tanto, que se impulse centralmente el ajuste en los currículos con claridad razonada y consensuada de los tiempos, momentos y motivos de activación, dando espacio controlado a la virtualidad y no a la inversa, no asimilando cualquiera, ni para siempre, ni en todo momento, espacio y lugar. Los ajustes requieren de ser medidos en sus consecuencias, con enfoque en que el profesor no sea arrojado a claudicar su papel como desarrollador de todos los sentidos humanos.

PEDAGOGÍA FENOMENOLÓGICA CONTINGENTARIA

La educación con las herramientas a distancia llegó para quedarse. El dilema es su dimensionamiento como complemento, analizando lo que se gana y lo que se sacrifica. Aunque sea con fórmulas híbridas (Campuzano, J. *et al*, 2023), la virtualidad exacerba el individualismo y ayuda poco a afianzar la educación humanizante. Entonces, urge activar la discusión sobre la traza de conocimientos que establezca lo que es compaginable en el óptimo con la virtualidad, qué no y las formas. El asunto compete a cada comunidad universitaria, según su propósito educativo teleológico, no dejando que tal guía ocurra de lo que proviene de las disposiciones de las plataformas transnacionales. De este conocimiento derivan consecuencias económico-jurídicas que vigorizarán o no la estructura universitaria futura.

En México, la Universidad Autónoma Metropolitana avanza en la educación por tecnología remota en asociación con la empresa Coursera Inc., con una de las plataformas de educación en línea más grandes a nivel mundial, en el esfuerzo para llegar a estudiantes de habla hispana en todo el mundo (sólo en 2021 sumaron más de 5 millones de nuevos registros de estudiantes y más de 8 millones de inscripciones a cursos desde América Latina), afirmando ser capaz de “transformar vidas con educación de alta calidad” (Coursera Inc., 2020). El Cinvestav estuvo ensayando durante la pandemia organizar a los estudiantes en núcleos de cuatro alumnos para tomar clases en línea, reuniéndose cada semana en casa de uno de ellos de forma rotativa (Arteta, 2020). A reserva de lo que estén perfeccionando, queda en el aire la discusión de lo confuso que resulta lo que cada cual concibe como educación de “calidad” y la asociación con la atención a la socialización.

El dilema se cierra en que es un falso debate el de tener que elegir virtualidad o presencialidad. Se trata de un asunto de complementación y no de claudicar la socialización por la digitalización o viceversa. Cada UP está exigida a ingeniar fórmulas didácticas propias, cuyos procesos y resultados en los estudiantes sean evaluables por la superior aptitud profesional y actitud humana, a la par.

Con independencia de la pandemia, continúa el añoso reclamo a las UP's de recalibrar sus métodos de enseñanza más allá del énfasis en la secuenciación de contenidos, en entredicho de tiempo atrás. Ello no sea tomado como pretexto para que revolucionen métodos de enseñanza que recortan el uso de los sentidos -salvo cuando reaparezcan condiciones que requieran distanciamiento-, ni la sustitución de la atención personalizada de los profesores en el aula a ultranza; la socialización comunitaria basada en el contacto humano y el reconocimiento del otro ha de encontrar en ellas espacios privilegiados.

Las circunstancias hacen oportuno trabajar con la fenomenología que deconstruya las partes del hecho narradas, interaccionando todas sus aristas, para desarrollar cada cual una didáctica desafiante, informada de las capacidades humanas que debe desarrollar, incluyente de la cobertura extendida que propicia el apoyo medido en las TIC's, como un acto responsable al que el profesorado está llamado, demostrativo de practicar el razonamiento crítico pregonado a nivel de la enseñanza superior. El ajuste de cada profesor al educar según sean sus conclusiones de cuáles son las necesidades cognitivas de cada área y entorno, no es opcional, sino su responsabilidad total, no por discusión de ratios de “virtualización aceptable”, sino por la defensa inalienable de todo aquello que rescate lo humano.

Siempre es tiempo de innovar con discernimiento, sin miedo, pero con cautela, sobre los medios educativos que rompan imposiciones, en la inteligencia de no volver a ser sorprendidos. El límite es la imaginación para involucrar los recursos asequibles en que los estudiantes estén tranquilos de que si vuelva ser necesario el confinamiento, sepan que no están solos, sino que cuentan con UP's capaces de responder ante la contingencia en el justo espacio, tiempo y magnitud.

CONCLUSIONES

El rechazo es a asumir en automático el falso dilema “educación presencial – contingencia – instauración de virtualidad permanente”; lo razonable es concebir relaciones de complementación y no de exclusión, pero la realidad indica que se trata de relaciones de poder, donde lo que uno gana, el otro lo pierde.

Cierto que poco nuevo hay bajo el sol. Es real la posibilidad de que se desaten oleadas de virus. La humanidad siempre ha tenido que enfrentar calamidades provenientes del medio físico, cuya solución ha devenido unas ocasiones de forma natural y, otras, gracias al trabajo de los científicos que crean los remedios para seguir sobre la faz del planeta. Entonces, la novedad no es que hoy se viva en una “nueva normalidad”, sino que al final de un evento mundial traumático, se debe revisar -en nuestro caso, de la educación superior, la significancia de lo que deriva de trabajar sobre el ulterior proceso de asimilación de las TICs, que ya iba en marcha. El punto de inflexión lo constituye creer o no en que volverá a suceder otro confinamiento pronto, ante lo cual procede decidir qué conservar y qué parcializar, pero por ningún motivo seguir en automático la senda contingentaria, como parece estar ocurriendo.

Vuelta a la calma, la impronta universitaria debiera dirigirse a revalorar sin dilación la significancia de la marcha ante los precipitados cambios que la pandemia impuso, frente a los propósitos de sus mayores beneficiarios -las plataformas electrónicas de comunicación- que, si bien, ayudan a potenciar ciertos aspectos educativos y sirven para lograr seguir funcionando en contingencias, tendencialmente distorsionan la creación de escenarios alternativos menos invasivos, haciendo pasar su avance como imprescindible, consecuencia de la supuesta evolución, sin marcha atrás. Esto es discutible, aún sin prejuiciar ex ante los planes transnacionales -sea de maquiavélicos, ventajosos o no- (Klein, 2020), sino la falta de atención de los timoratos, que dan por hecho que ya hay que rendirse ante lo que muchos suponen un avance inexorable.

Sin embargo, ex post de todo lo revisado, se colige lo oportuno de detener toda marcha inercial, en particular las provenientes de cualquier intervención externa que conforme un mundo menos humano. No es nueva tampoco la falta de respuesta nacional coordinada desde cada comunidad universitaria, usualmente omisas ante los retos de gran envergadura, como el planteado, situación a concientizar.

El desarrollo de los sentidos humanos que están siendo afectados por el uso insuficientemente razonado de las TIC's es el dilema central que, hasta el momento, cada quien está resolviendo a partir de “pareceres”, incluyentes de que cada docente está teniendo habitualmente que amoldarse a las tecnologías que su institución le permite o les obliga a utilizar. La indeseable permanencia de sistemas que -por la urgencia- surgieron desestructurados, catapultan la alerta a que el sector educativo no dilate en asumir su responsabilidad de conductor del cambio controlado, no abandonando la forja de la

educación de las nuevas generaciones al arbitrio del aprovechamiento de circunstancias aleatorias aprovechadas por quien las aleje del destino libertario deseado.

A los investigadores de las UP's toca la responsabilidad de proporcionar los diagnósticos sobre las implicaciones profundas de dejar pasar con indiferencia cada oleada digital que, si bien, llega sin aviso, es decisión local qué hacer frente a ella, partiendo de separar lo que es soluble por voluntad/consensos o por franca oposición si resultan infranqueables los riesgos implicados, como parecen ser los planteados por las empresas promotoras de las TIC's como herramientas de enseñanza, diseñadas sin ambages para fines hiper utilitarios, guiadas por criterios costo-beneficio, que no sucumbirán ante la tendencia de transformación que propician hacia una humanidad autómatas.

La cuestión es ¿cómo salvaguardar entre las autoridades y profesores la capacidad crítica? No existen garantías. Entonces ¿qué hacer de llegar a prevalecer la inconsciencia sobre las pérdidas en la formación pro humana de la enseñanza presencial si se le tamiza cada vez más con interferencias de las TIC's?

La literatura devela clara tendencia a que en la educación superior se está asumiendo como óptimo el avance irrestricto de todas las TIC's, vistas como un fin educativo en sí mismo, no como un medio opcional más. Con esto, paradójicamente, se está en presencia de la muerte de la prístina misión de aprender y enseñar a pensar estratégicamente; el primer sentido en quedar así fulminado es el común: primero, porque el monopolio natural de las plataformas de comunicación líderes igual que aparecieron, puede desaparecer, dejando a los multitudinarios usuarios en la orfandad, ante el descuido de desarrollar las propias; segundo, por ignorancia supina de las implicaciones tecnopolíticas, es decir no concientizar que quienes controlan las TIC's no tienen una apreciación neutral de qué contenidos instruccionales hacer fluir y, aunque sí ayudan a la humanidad a funcionar, simultáneamente se ayudan a introyectar su ideología basada en paradigmas utilitarios de vida, excluyentes del desarrollo de sentidos humanos esenciales; tercero, porque la confusión de utilizar los medios que permiten los aprendizajes instruccionales provistos a distancia, con los verdaderos fines de la educación superior, cercena parte del aprendizaje de la socialización genuina que la presencialidad sí garantiza en el aprendizaje para interrelacionarse mejor en la vida profesional y más allá.

Una vez inmersos en la declaratoria oficial del fin de la pandemia, no debería resultar osado (o alocado) sostener lo oportuno de meditar y, de resultar positivo, proponer límites a más avance en el cotidiano para la educación a distancia. Entonces, el fiel de la balanza sea el trabajo exhaustivo para reportar los resultados educativos que alerten sobre las responsabilidades de no ir difiriendo las decisiones correspondientes, en particular desde la filosofía de la educación respecto a si lo que las TIC's activan compensa lo que están desactivando.

Se trata de la obligada revisión de la parte del trayecto humano que a la educación superior toca, por lo cual, de concluir más peligros que potencialidades, habrá que remontar

la coherencia hacia acciones que intensifiquen los modelos educativos persona a personas, aunque ello haya a quien le parezca retrógrado. La defensa desde los sentidos va por no admitir que en las UP se propicien rupturas de vínculos sociales por abandonarse al control de las fuerzas externas y rescate su valía como proveedora de educación orgánica.

Las generaciones criadas en la virtualidad quizás ignoren las maravillas que obra la aplicación de todos los sentidos humanos en la educación presencial y duden que en la presencialidad operen integralmente en realidad. La respuesta es que al menos se venía intentando, existiendo como posibilidad.

Finalmente, si el consenso favorece la practicidad y avanzar en la desconexión de la comunicación humana, aduciendo que las TIC's permiten ya no tener que repetir una y otra vez los mismos contenidos, se concluirá pedagógicamente que más se trata de desinterés por tratar con artesanía a cada grupo, que de responder estratégicamente al diagnóstico de cada disciplina con perspectiva humana. Entonces, proceda el juicio que la historia tiene reservado a cada implicado.

REFERENCIAS

- Amin, S. (1988). *La Desconexión*. Iepala Editorial.
- Agamben, Giorgio (26 de febrero de 2020). *La invención de una epidemia*, Quodlibet. Recuperado en <https://ficcionalarazon.org/2020/02/27/giorgio-agamben-la-inencion-de-una-epidemia/>
- Arteta, I. (2020). *Que estudiantes formen núcleos para tomar clases en línea, proponen científicos del Cinvestav*. Animal Político, CDMX; CINVESTAV. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2020/07/nucleos-clases-linea-propuesta-cientificos/>
- Asabere, N. Y, Acakpovi Amebi, J. A., Awuku, M. C.; Sakyi, M. A., & Teyewayo, D. A. (2021). *Measuring the constructs that influence student and lecturer acceptance of an E-library in Accra Technical University, Ghana*. International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD), 11(1), 53-72.
- Berger, P. & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu Ed.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). *La evaluación de la educación virtual: las e-actividades*. La evaluación de la educación virtual: las e-actividades, 24 (2), 169-188.
- Campuzano, J. C. E., Romero, A. R., Leyva, M. E. G., Suárez, A. H., & Palmas, M. A. G. (2023). *Estrategias de adopción de un modelo organizacional híbrido, para alcanzar un trabajo decente aprovechando las TIC*. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad, 10(19).
- Coursera Inc. (10 de septiembre de 2020). *Coursera aumenta sus esfuerzos en América Latina al agregar nuevos socios universitarios en México, Colombia, y Argentina* [Coursera Blog]. Recuperado de <https://blog.coursera.org/coursera-aumenta-sus-esfuerzos-en-america-latinal-agregar-nuevos-socios-universitarios-en-mexico-colombia-y-argentina/>
- Díaz-López, A., Maquillón-Sánchez, J. & Mirete-Ruiz, A. B. (2020). *Uso desadaptativo de las TIC en adolescentes: Perfiles, supervisión y estrés tecnológico*. doi: 10.3916/C64-2020-03
- Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., & López-Carril, S. (2021). *Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course*. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 28, 100302.

- Freire, P. (2018). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Routledge.
- Freinet, C. (2017). *La psicología sensitiva y la educación*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Guerrero, M. (2014). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Las TIC y la educación. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=Y19JBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- IBL News (5 de agosto de 2020). *El gobernador de Nueva York contrata a la Fundación Bill y Melinda Gates para reformar el sistema escolar*. Recuperado en <https://iblnews.es/el-gobernador-de-ny-contrata-el-proyecto-de-ley-y-melinda-gates-funda-la-reforma-del-sistema-escolar/>
- Klein, N. (2020). *Distopía de alta tecnología: la receta que se gesta en Nueva York para el post-coronavirus*. The Intercept. Recuperado de <https://theintercept.com/2020/05/08/andrew-cuomo-eric-schmidt-coronavirus-tech-shock-doctrine/>
- Laines Alamina, C. I. & Silva Almanza, I. J. (2023) *El reto de la Educación Superior, vinculada a las TIC, para la sociedad del conocimiento*. Vinculatégica, 9 (3). pp. 118-129. ISSN 2448-5101
- Llorens Largo, F. (2014). *El profesor y los sentidos*, ReVisión, 7(1). Alicante: Universitat D'Alicant.
- López-Belmonte, J., Moreno Guerrero, A. J., Pozo Sánchez, J. S., López Núñez, J. A. (2020). *La Formación Profesional ante el reto de las TIC: Proyección de la realidad aumentada entre su profesorado y predictores de uso*, Revista Complutense de Educación. doi.org/10.5209/rced.65443
- Madrid, M. A. T. (2021). *El uso de las TIC en la educación superior en México ante el COVID-19*. Alternancia-Revista de Educación e Investigación, 3(5), 126-138.
- Mircea, M., Stoica, M., & Ghilic-Micu, B. (2021). *Investigating the impact of the internet of things in higher education environment*. IEEE Access, 9, 33396-33409.
- Murillo, F. & Hidalgo, N. (2015). *Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1), 5-9.
- Pedro-Carañana, J. (2016). *Hacia un enfoque epistemológico pluralista en los estudios de comunicación y cambio: humanismo, ciencia y ecologismo*. OBETS: Revista de Ciencias Sociales, 11(1), 129-164.
- Red STEM-SIEMENS Latinoamérica (2020). Primer encuentro virtual Task Force para la Cooperación de Recursos Educativos STEM, Oficina Regional Siemens Stiftung Latinoamérica. Recuperado de <https://experimento.lat.siemens-stiftung.org/desafios-y-oportunidades-para-la-educacion-virtual-en-tiempos-de-cuarentena/>
- Reinhold, F., Schons, C., Scheuerer, S., Gritzmann, P., Richter-Gebert, J., & Reiss, K. (2021). *Students' coping with the self-regulatory demand of crisis-driven digitalization in university mathematics instruction: do motivational and emotional orientations make a difference?* Computers in Human Behavior, 120, 106732.
- Rodríguez Díaz, I. V., Martínez Morillo, Z., & Rodríguez Navarro, D. C. (2020). *Las Tecnologías de la Información, la Educación Superior y el enfrentamiento a la Covid 19*. Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas, 13(11), 130-141.
- Rodríguez-García, A. M., Cáceres Reche, M. del P. & Alonso García, S. (2018). *La competencia digital del futuro docente: análisis bibliométrico de la productividad científica indexada en Scopus*, Revista Electrónica de Tecnología Educativa 10, 317-333. doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1327
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la Educación*, México: Alianza Editorial
- Rushkoff, D. (2019). *Team Human*, USA: W. W. Norton & Company

- Russell, F. M. (2019). *The new gatekeepers: An institutional-level view of Silicon Valley and the disruption of journalism*. *Journalism Studies*, 20(5), 631-648.
- THE Times Higher Education (2020). Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/features/leaders-survey-will-covid-19-leave-universities-intensive-care>
- Villafuerte, P. (21 septiembre 2020). *Cómo el COVID-19 está cambiando los rankings universitarios*, Observatorio de Innovación Educativa. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/rankings-universitarios-pospandemia>

ARTÍCULO

Mindfulness y Calidad de Vida en Educación Superior en Contexto de Pandemia por Covid-19

Mindfulness and quality of life in higher education in the context of a pandemic by Covid-19

CAROLINA CORTHORN*, PAOLA PAREDES*,
CAROLINA URBINA**, CAROLINA GALDAMES*

* Universidad Andrés Bello, Chile

** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Correo electrónico: carolina.corthorn@unab.cl

Recibido el 16 de junio del 2023; Aprobado el 26 de febrero del 2023

RESUMEN

La presente investigación se propone determinar las percepciones y los efectos de una intervención para la reducción de estrés basada en mindfulness de diez sesiones semanales en 25 funcionarios (académicos y no académicos) de educación universitaria durante la pandemia por Covid-19. Se utilizó un diseño mixto, para explorar la percepción de los participantes acerca de su participación en el taller y su práctica de mindfulness, y los cambios en variables de calidad de vida, salud mental y autocompasión. Se encontró un aumento en la percepción de los participantes respecto de su calidad de vida y salud general, disminución de niveles de estrés y aumento de sus niveles de autocompasión

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/>).

en la escala general de Neff (2003) y en las sub-dimensiones de auto-juicio y sobreidentificación. Los resultados cualitativos dan cuenta de que la práctica de *mindfulness* se percibe como un espacio de autocuidado que repercute en el bienestar.

PALABRAS CLAVE: *Mindfulness*; Calidad de vida; Educación superior; Covid-19

ABSTRACT This research aims to determine the perceptions and effects of a mindfulness-based stress reduction intervention of ten weekly sessions in 25 university education officials (academic and non-academic) during the Covid-19 pandemic. A mixed design was used, to explore the perception of participants about their participation in the workshop their practice of mindfulness, and changes in variables of quality of life, mental health, and self-pity. We found an increase in the perception of participants regarding their quality of life and general health, a decrease in stress levels, and an increase in their levels of self-pity on the general Neff scale (2003) and in the sub-dimensions of self-judgment and over-identification. Qualitative results show that the practice of mindfulness is perceived as a space of self-care that impacts on well-being.

KEYWORDS: Mindfulness; Quality of life; Higher education; Covid-19

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la comunidad académica y científica se ha interesado cada vez más por comprender los alcances y beneficios de la práctica de mindfulness. Lo central del término de acuerdo a Sacanell y Núñez (2019) es la conciencia plena, atención focalizada y la capacidad de ser conscientes, comprensión en torno a la cual existe un amplio consenso (Cuevas et al. 2017; Moscoso 2019; Araya et al. 2019; Rodríguez et al. 2019; Franco et al. 2020). Alrededor de dicha conceptualización, es posible ver cómo emergen cada vez más estudios, ya no sólo con enfoque clínico como prevalecía en un primer momento, sino también centrados en la educación, en el ámbito laboral y en la calidad de vida.

Una de las definiciones más estabilizadas en la literatura académica es la de Kabat-Zinn (2003) quien señala que el mindfulness es la conciencia que emerge al poner intencionalmente la atención en el momento presente, sin juzgarlo. Kabat-Zinn creó el programa Mindfulness para la reducción del estrés, (*Mindfulness Based Stress Reduction*, de aquí en adelante MBSR) que entendemos como una contextualización al occidente de la

práctica inicial oriental inscrita en el budismo, ajustándola a la epistemología y parámetros científicos como la estandarización, que hace posible su reproducibilidad y con ello su validación por medio de la revisión entre pares.

Sostenemos que precisamente esa traducción y/o estandarización de la práctica en la forma de un programa, es uno de los hitos que ha hecho posible que la práctica de Mindfulness sea hoy entendida además como un campo científico académico en desarrollo, que ha demostrado servir como herramienta para la solución de algunos de los problemas que nos aquejan como sociedad, particularmente relevantes actualmente en contexto de pandemia y post-pandemia como aquellos asociados al estrés y calidad de vida por mencionar algunos.

Diferentes estudios a lo largo de las últimas décadas han dado cuenta de los beneficios de la práctica de mindfulness en población clínica y no clínica. En términos generales, investigaciones cuantitativas principalmente, han arrojado resultados positivos en relación al nivel psicológico (Broderick, P., & Metz, S. (2009), regulación emocional (Lemberger-Truelove, Carbonneau, Atencio, Zieher, and Palacios (2018), en las funciones cognitivas (Jackman et al., 2019; Lim & Qu, 2016; Poehlmann-Tynan et al., 2016; Razza et al., 2015; Thierry et al., 2016; Viglas & Perlman, 2018) y reducción del estrés (Eva & Thayer, 2017; Nila et al., 2016) por mencionar algunos.

Una revisión sistemática reciente elaborada por Secanell y Núñez (2019), identifica aportes de la implementación de programas de mindfulness en el campo clínico y de salud mental. Entre ellos, se observan beneficios a nivel psicológico como la reducción de los niveles de estrés, ansiedad, depresión y afecto negativo, junto al incremento de los niveles de afecto positivo, reducción de los niveles de cansancio, dolor y quejas psicósomáticas. También reportan beneficios relacionados con el aumento de sentimientos y constructos positivos como sensaciones de calma, relajación, sueño mejorado, menor reactividad, incremento del auto-cuidado, auto-conciencia y un sentido de interconexión o interdependencia con la naturaleza, mejora de los niveles de optimismo y del autoconcepto. De igual modo, encontraron beneficios en relación con la regulación emocional, como mayor conciencia y claridad emocional y autocontrol de emociones negativas y beneficios en la función cognitiva como aumento en los niveles de atención, autorregulación y función ejecutiva; mejoras en otras variables relacionadas con el funcionamiento cognitivo, como velocidad de procesamiento de información, inteligencia práctica, independencia de campo y creatividad; e incremento de los niveles de creatividad verbal.

Por su parte, Alvarado, Soto y Rosales (2020), también dan cuenta de que este tipo de práctica produce mejoras en la ansiedad y depresión; permite una disminución en los niveles de rumiación, desesperanza y reactividad cognitiva, aumenta el bienestar psicológico, mejora la atención y concentración en el momento presente, entre otros. En la misma línea, Oblitas et al. (2019), sostienen lo útil que puede ser la práctica del mindfulness para la salud psicológica en un plano general, produciendo una disminución significativa

en los niveles de estrés, ansiedad, depresión al interior del trabajo; y un aumento en el nivel de humor, bienestar y felicidad, entre otros. Estos hallazgos concuerdan con una revisión sistemática realizada por Araya et al. (2019), quienes señalan efectos similares en la práctica del mindfulness, como disminución de la sintomatología del estrés y trastornos del ánimo, mejor manejo de la ira, la ansiedad y el miedo, disminución de los trastornos del sueño, mejora de la calidad de vida en términos generales, aumento de la capacidad de tolerancia a la incertidumbre, entre otros.

Lo anterior, es concordante con otro meta-análisis realizado por Cebolla et al. (2017), donde señalan que la incorporación del mindfulness puede llegar a ser un componente principal o complementario para tratamientos psicológicos en pacientes que padecen diferentes problemas de salud mental. Además, señalan una relación positiva entre esta práctica y mejoras en el bienestar subjetivo, niveles de afecto positivo, un mayor sentido de coherencia, sobre todo en el nivel de significado vital, una mejor calidad de vida, aumento de la empatía, mayor satisfacción en las relaciones de pareja o sentimentales y aumento de la esperanza. Franco et al. (2020), en torno a lo mismo, plantean que diversos estudios han demostrado cómo la práctica del mindfulness genera efectos positivos en el organismo y en la salud mental de los pacientes, en especial en el aumento de la calidad de vida a partir de mejoras desde lo psicológico y físico.

A raíz de dicha evidencia, más la escasez de estudios detectados en torno a la población de funcionarios (académicos y no académicos) en nivel de educación superior, y la identificación de la pandemia como un problema que además de tener un impacto físico en la salud de las personas, ha impactado también significativamente su salud mental, es que nos propusimos implementar una adaptación del programa MBSR a la modalidad online dirigida a funcionarios de educación superior a inicios de la pandemia, para evaluar el impacto del mismo en dichos participantes.

Estudios recientes sobre el contexto de pandemia han dado cuenta de que la enfermedad por Coronavirus 2019 (Covid-19) ha impactado, además de la salud física, la salud mental, el bienestar subjetivo y la economía (Torales, et. al. 2020). De acuerdo a Weyandt et. al (2020), los cambios provocados por la pandemia; el confinamiento, las preocupaciones financieras, el miedo de estar apartados y a que se enferme un ser querido, produjeron estrés en la población. Con relación al estrés generado por la pandemia se han visto además cambios conductuales que perjudican la salud física, como la falta de ejercicios físicos asociado a un aumento de la ingesta de alimentos (Di Renzo et. al 2020), de alcohol y tabaco (Sun et. al. 2020). De igual modo se ha visto que la pandemia afectó el bienestar subjetivo de las personas (Charoensukmongkol & Suthatorn, 2022; Mahmoud, Hack-Polay, Fuxman & Nicoletti, 2021; Mahmoud, Reisel, Fuxman & Mohr, 2021)

Behan (2020), por otro lado, ha identificado problemas concernientes con la salud mental que se han visto exacerbados a raíz de la pandemia, en particular a raíz del encierro instaurado por los gobiernos como una manera de prevención de la enfermedad y

cuidado ciudadano. Señala cómo personas con ansiedad, depresión y consumo abusivo de sustancias, entre otros, vieron incrementados sus miedos y dificultades, pero no solo ellos sino también la población en general que debió adecuarse a un nuevo modo de vivir y de convivir, muchas veces reducidos a pequeños espacios, a la pérdida de las rutinas y estructuras dadas por el trabajo o las escuelas, cuestión que también generó temor y la pérdida de redes de apoyo fuera de la familia. Dichos aspectos también han sido identificados en el tipo de participantes de este estudio, a quienes se les sumó la angustia generada por las demandas de trabajo online ante el cual no estaban preparados y, por ello, no se contaba con las estrategias y/o competencias necesarias para abordar dichas demandas. De ahí que sea importante, como lo señala Dehnad (2016), abordar el estrés laboral que influye tanto el bienestar como el desempeño laboral de quienes se ven afectados.

En un estudio desarrollado por Weyandt et al. (2020) para explorar la relación entre ansiedad, depresión, impulsividad y mindfulness en académicos, se identificó una diferencia por género: en comparación con los hombres las mujeres experimentaron mayores niveles de ansiedad, menor grado de mindfulness, incremento de hábitos alimentarios poco saludables y problemas para dormir.

Antonova et al (2020) acuñaron el término ‘pandemia mental’ para referirse a los problemas mentales gatillados o exacerbados por la pandemia en sí y sus efectos sociales como el distanciamiento. Identificaron en la población general un aumento en los niveles de ansiedad, depresión, ataques de pánico, síntomas de estrés postraumático, psicosis, adicción e ideación suicida, todos síntomas de enfermedades mentales que atentan contra el bienestar de las personas y que requieren ser abordados. De igual modo que en los demás estudios, dichos autores plantean que mindfulness contribuye a abordar estas condiciones y promueve el bienestar de la población por medio del desarrollo de habilidades de adaptación y flexibilidad, que dada las circunstancias de incertidumbre y cambio se vuelven muy necesarias. En la misma línea una investigación desarrollada en China por Zhu et al (2021) dio cuenta de que quienes practicaron mindfulness evidenciaron menores niveles de ansiedad que quienes no lo hicieron durante la pandemia y que la frecuencia de la práctica influía positivamente en la disminución de los síntomas de depresión, ansiedad y estrés, especialmente en quienes llevaban más años de práctica.

Hemos encontrado a nivel educativo terciario una mayor cantidad de estudios focalizados en los estudiantes y menos acerca de la población de académicos y funcionarios administrativos. Considerando lo anterior, el presente estudio busca contribuir al conocimiento científico en esta línea de investigación, mediante el análisis de las percepciones y los efectos e implicancias de la práctica de mindfulness en un grupo de funcionarios (académicos y no académicos) de instituciones de educación superior, a partir de la implementación de un taller para la reducción del estrés basado en mindfulness en formato online. De esta manera, se propone una metodología mixta, que permita por un lado evaluar si los participantes reportan cambios en mediciones de variables relacionadas con

su calidad de vida y salud mental, y por otro lado, indagar y profundizar en aspectos relacionados con sus percepciones, motivaciones y experiencias respecto a la práctica de mindfulness. Es importante considerar en el análisis la variable contextual de pandemia por Covid-19 y cuarentena total obligatoria en la ciudad de Santiago de Chile durante la intervención y recogida de datos. Esperamos de igual modo poder generar conocimiento y discusión respecto a si la implementación de intervenciones de mindfulness se puede adaptar a este tipo de situaciones contextuales, en formato online, y cómo afectaría esto los resultados en base a su comparación con la evidencia acumulada en período pre-pandemia.

Específicamente en el ámbito de educación superior, Rakhmanov et al. (2020) encontraron una correlación entre ansiedad y depresión en académicos, funcionarios universitarios durante un periodo de cuarentena. Así mismo identificaron que los niveles de ansiedad y depresión eran mayores en la población de funcionarios universitarios y mujeres con respecto a la población de académicos hombres. Por otra parte, Phungsoonthorn & Charoensukmongkol (2022) abordaron como variables la inseguridad laboral y el exceso de trabajo que recayó en la población de académicos y funcionarios. Sus hallazgos son similares a los reportados por Rakhmanov et al (2020), en tanto también observaron que mindfulness puede ayudar a los trabajadores a afrontar con mejores herramientas un período de crisis que sin la práctica podría vivirse de manera menos saludable. Por ello, recomendaron la incorporación de la práctica de mindfulness en contextos laborales para apoyar a los y las trabajadoras a cursar la crisis cuidando su bienestar emocional, apreciación que compartimos junto a muchos otros investigadores del área.

Hay antecedentes de que la práctica de mindfulness también se ha desarrollado en contexto online. Por ejemplo, Zhang, H. et al. (2021), evaluaron una intervención de mindfulness realizada a 57 personas vía online, basada en el programa MBSR creado por Kabat-Zinn. La intervención consistió en dos horas de entrenamiento psicoeducativo sobre mindfulness, seguido de 13 días la práctica de mindfulness en grupos. Entre sus hallazgos reportaron un aumento de mindfulness junto a una disminución del estrés, incluidas las subescalas de depresión, ansiedad y somatización durante la intervención. En la misma línea, Krägeloh et al. (2018) después de una intervención online de seis semanas, señalaron que los y las participantes demostraron experimentar una reducción significativa en medidas de depresión, ansiedad, pensamiento negativo repetitivo, influencia negativa y actitudes disfuncionales, junto a un aumento significativo de la autocompasión, mindfulness, actuar consciente, ausencia del juicio y reactividad, tanto en el postest como en medición de seguimiento tres semanas después.

Otra investigación realizada por Bailey et al. (2018) para explorar los efectos de una intervención online destinada a público en general, donde se les otorgaba meditaciones guiadas diarias de 10 minutos, reporta un impacto positivo en el bienestar general de los participantes que sostuvieron una práctica de 25 o más días. Finalmente, Bossi et al. (2022) realizaron una intervención online basada en una adaptación de MBSR dirigida a

trabajadores de la salud días después de que se levantara la cuarentena por covid, donde los participantes tuvieron sesiones semanales por 8 semanas. Dichos autores encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y control en los indicadores de mindfulness en particular en la subescala de reactividad, influencia positiva, depresión e insomnio y que la frecuencia de la participación se correlacionó positivamente con índices de bienestar subjetivo como mindfulness e influencia positiva y que se correlacionan negativamente con indicadores de estrés como depresión, ansiedad e insomnio, entre otros. Así, también dan cuenta de resultados positivos de la implementación de programas de mindfulness online para apoyar a los empleados a manejar el estrés luego del establecimiento de medidas de distanciamiento social o cuarentenas.

METODOLOGÍA

El diseño del presente estudio fue de tipo cuasi experimental con metodología mixta, incluyendo métodos de recolección y análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo. En el área cuantitativa se aplicaron, vía formato online, los cuestionarios de Calidad de vida (WHOQOL-BREF), DASS-21 y la Escala de autocompasión desarrollada por Neff (2003). Para el área cualitativa se sostuvieron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales.

La muestra, seleccionada de manera no probabilística y por conveniencia, estuvo conformada inicialmente por 42 participantes, entre los cuales se hallaban funcionarios y académicos de dos instituciones de formación universitaria con sedes en Región Metropolitana de Santiago de Chile y que participaron de dos talleres de Reducción de Estrés basado en Atención Plena o Mindfulness (REBAP). Del total de participantes iniciales, 25 completaron el taller y 19 respondieron a los cuestionarios pre y post intervención. Los participantes fueron en su mayoría mujeres (78,1%), con una edad promedio de 40 años (D.E.=8.75). Un poco más de la mitad (56,2%) estaban casados/as o conviviendo con sus parejas. En su gran mayoría los participantes presentan un alto nivel de escolaridad, 97,6% de la muestra cuenta con al menos título universitario y/o técnico profesional (34,1% nivel universitario completo, 9,8% nivel técnico profesional), 48,8% tiene a su vez grado de Magíster y 4,9% de Doctorado.

Como ha sido señalado, la intervención realizada en la población de académicos y funcionarios universitarios se realizó mediante un formato online, cuestión que si bien emergió a raíz del contexto de cuarentena en el que nos hallábamos es, al mismo tiempo, una variable central dentro del estudio de la cuál daremos cuenta en nuestros análisis. Hemos visto que la pandemia, además de traer consigo afecciones a la salud física y mental, también trajo consigo incertidumbre, inestabilidad, junto a nuevas formas de organización de las relaciones sociales y laborales durante las cuarentenas establecidas por los gobiernos, periodo durante el cual la virtualidad se convirtió en la herramienta central

de dicha organización. Dicho formato online, ha probado trascender dicha contingencia y constituirse como una herramienta aún vigente que ha facilitado la accesibilidad a variadas experiencias y oportunidades, de ahí la relevancia de examinar los resultados de una intervención de mindfulness dada de manera online.

Procedimiento

Se invitó a participar a funcionarios de dos instituciones de educación superior a un taller de reducción del estrés basado en mindfulness, adaptado a la modalidad online, dado el contexto de pandemia por coronavirus. El taller se desarrolló en 10 sesiones semanales de una hora de duración cada una, en modalidad online. El formato y contenido del taller consistió en una adaptación del programa MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction Program) y al igual que en el programa MBSR los participantes fueron introducidos en la práctica de meditación mindfulness mediante ejercicios clase a clase, diálogos grupales y acompañamiento del proceso de incorporar la práctica en la experiencia cotidiana. Los principales ejercicios trabajados durante las sesiones fueron la práctica de meditación sentada ya sea con foco de atención (respiración, cuerpo, sonidos y pensamientos) o sin foco específico, lo que se conoce como meditación abierta; la práctica de escáner corporal, y otros ejercicios tales como meditación en movimiento y meditación de amor incondicional, además de tareas en las que los participantes debían practicar la atención plena en actividades de su rutina diaria. Se asignaron tareas para ser realizadas entre una sesión y otra, para lo cual se compartieron archivos de audio con ejercicios de meditación mindfulness guiados.

Antes de comenzar con el taller, los y las participantes fueron informados/as, se les explicó en qué consistiría el taller y estudio, sus posibles beneficios y riesgos, estableciendo su libertad para decidir sobre su participación y retiro temprano en caso de no querer continuar. Cada uno/a de ellos/as firmó un consentimiento informado basado en los principios éticos de la Declaración de Helsinki. Se les solicitó a los participantes, antes y después del taller, completar cuestionarios de auto-reporte relacionados con variables de interés para el presente estudio que se detallan en el próximo apartado y que fueron enviados mediante Google Form. A su vez se realizaron entrevistas y grupos focales antes y después de su participación en el taller MBSR, de manera de poder profundizar en sus percepciones respecto a la experiencia con la práctica de mindfulness.

Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de Datos Sociodemográficos: Ocupación, edad, género, estado civil, nivel escolaridad.

Cuestionario Calidad de Vida (WHOQOL-BREF): Cuestionario desarrollado por la Organización Mundial de la Salud que proporciona un perfil de calidad de vida percibida por la persona. Fue diseñado para ser usado tanto en población general como clínica. Existen dos versiones, la WHOQOL-100 y la WHOQOL-BREF, ambas con estudios de validación en español (Espinoza et al. 2011). La versión utilizada en este estudio es la versión breve, esto es, la WHOQOL-BREF, que proporciona una manera rápida de puntuar los perfiles que explora, y consiste de un cuestionario auto-administrado de 26 preguntas, con 5 alternativas de respuesta en formato Likert (1 a 5), y produce un perfil de 4 dimensiones: Salud física, Salud psicológica, Relaciones sociales y Ambiente, así como una puntuación global sobre percepción de calidad de vida y salud general. A mayor puntaje, mejor es el perfil de calidad de vida de la persona evaluada.

DASS-21: Se trata de una versión breve de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS, por sus siglas en inglés) de 42 ítems desarrollada por Lovibond y Lovibond (1995). El DASS-21 (versión abreviada) fue traducido y adaptado en Chile por Vinet, Rehbein, Román y Saiz (2008) y modificado por Román (2010). Cuenta con 21 ítems, con cuatro alternativas de respuesta en formato Likert. Este instrumento tiene la ventaja de ser una escala de auto reporte, breve, fácil de administrar y responder, siendo su interpretación sencilla. Además, ha presentado adecuadas propiedades psicométricas en estudios de validación (Antony et al., 1998; Apóstolo et al., 2006; Clara et al., 2001) y un ajuste aceptable a un modelo de tres factores en muestras de habla hispana (Bados et al., 2005; Daza et al., 2002; Román, 2010).

Escala de Autocompasión: Desarrollada por Neff (2003), como instrumento de auto-reporte para evaluar en qué medida los participantes evidencian ser autocompasivos, es decir, qué tanto aceptan que el sufrimiento, fracaso y los defectos propios, son parte de la condición humana y que, por ello, merecen darse un trato amable y libre de juicios. La versión original (“Self Compassion Scale”, scs), al igual que la versión traducida al español por García-Campayo et al. (2014), la cual se utilizó en el presente estudio, cuenta con 26 ítems que se evalúan en una escala de respuestas de tipo Likert de cinco puntos (1 = Casi nunca a 5 = Casi siempre). Contiene seis subescalas: (1) Auto-amabilidad (“Soy tolerante con mis propios defectos e imperfecciones o debilidades”), (2) Auto-juicio (“Cuando veo aspectos de mí mismo/a que no me gustan, me critico continuamente”), (3) Humanidad compartida (“Trato de ver mis defectos como parte de la condición humana”), (4) Aislamiento (“Cuando fallo en algo que es importante para mí, tiendo a sentirme solo en mi fracaso”), (5) Conciencia plena (“Cuando algo me disgusta trato de mantener mis emociones en equilibrio”) y (6) Sobre-identificación (“Cuando algo molesta me dejo llevar por mis sentimientos”).

Entrevistas y grupos focales: Se realizaron entrevistas grupales e individuales a los participantes antes y después de la intervención. Se siguió una pauta semi-estructurada de preguntas guía orientadas a indagar respecto de la percepción de los participantes en relación a su experiencia con la práctica de mindfulness, motivaciones que lo llevaron a participar del taller, beneficios y dificultades percibidas entre otros aspectos.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos se analizaron mediante prueba t para medias de dos muestras emparejadas para cada una de las variables, incluyendo análisis pre-post de los valores totales como de las subescalas de cada uno de los instrumentos especificados en el apartado anterior. Para el análisis de los datos cualitativos se hizo uso del software AtlasTi.9 para la codificación de las entrevistas y grupo focal, visualización de categorías emergentes y análisis de las mismas.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Calidad de Vida

Los análisis mediante prueba t para comparación de muestras pre-post intervención dan cuenta de un aumento significativo de la percepción de los participantes respecto de su calidad de vida y salud en general antes ($M=3,582$, $SD=0,269$) y después del taller REBAP ($M=3,875$, $SD=0,133$), $t(18) = -2,108$, $p=0,049$). La subdimensión “Salud Psicológica” presenta el mayor nivel de aumento entre medición pre ($M=3,438$, $SD=0,337$) y post taller ($M=3,860$; $SD= 0,155$; $t(18) = -2,95$, $p=0,009$). Las dimensiones de Salud Física, Social y Contextual presentan aumento en sus valores netos, sin embargo estas diferencias no son significativas en términos estadísticos.

Salud Mental

En relación con los indicadores de salud mental medidos a través de la escala DASS-21, los resultados dan cuenta de una disminución significativa de los niveles de estrés después de la intervención ($M=3,053$, $SD=8,719$) en comparación con los niveles encontrados antes de la intervención ($M=5,789$, $SD=16,620$), $t(18) = 2,639$, $p=0,017$). Los valores de las dimensiones de esta prueba que evalúan depresión y ansiedad disminuyeron, sin embargo la diferencia no es significativa en términos estadísticos.

Autocompasión

En relación a la escala de autocompasión se encontró un aumento estadísticamente significativo del nivel de auto-compasión general de los participantes después del taller REBAP ($M=3,644$, $SD=0,301$) en relación a los resultados obtenidos en medición pre ($M=3,429$, $SD=0,277$), $t(18) = -2,382$, $p = 0,028$). Asimismo, se encontraron aumentos significativos en las medidas de las siguientes sub-dimensiones de la escala: *auto-juicio* (Pre-intervención: $M=3,632$, $SD=0,797$; Post-intervención: $M=3,947$, $SD=0,786$), $t(18) = -2,348$, $p=0,031$), y *sobreidentificación* (Pre-intervención: $M=3,592$, $SD=0,870$; Post-intervención: $M=3,921$, $SD=0,521$), $t(18) = -2,457$, $p=0,024$). No se encuentran diferencias significativas en las sub-dimensiones de Mindfulness, Humanidad Compartida, Auto-amabilidad y Aislamiento.

RESULTADOS CUALITATIVOS

A partir de la codificación y análisis de las respuestas de los y las participantes en las entrevistas y grupos focales, se establecieron dos categorías didácticas para dar cuenta de los hallazgos; las categorías a priori y emergentes. Dentro del primer tipo tenemos las siguientes categorías:

1. **Motivación:** se refiere a los factores que los participantes consideran que les motivaron a participar, incluyendo objetivos y expectativas iniciales respecto al taller.
2. **Beneficios:** se refiere a la incorporación y aprendizaje de mindfulness que considera han sido positivos para su vida.
3. **Dificultades:** se refiere a aquellos aspectos que les han sido más difíciles o que han dificultado incorporar la práctica de mindfulness.
4. **Aplicación de la práctica:** se refiere a la identificación de las prácticas, formales e informales de mindfulness que han sido incorporadas por los participantes. Práctica formal, corresponde a las prácticas para las cuales se asigna un tiempo y espacio específico, tales como meditación sentada y escáner corporal. Práctica Informal corresponde a prácticas de mindfulness que se ejecutan durante rutinas diarias, por ejemplo, poner atención a la respiración mientras camina o poner atención a las sensaciones, sabores y olores al comer.
5. Dentro del segundo tipo tenemos categorías que surgen a partir de la codificación como respuesta espontánea de los participantes, es decir, no necesaria o directamente relacionada con lo que se pregunta a partir de la pauta de entrevista semi-estructurada. Dentro de éstas tenemos las siguientes:
6. **Valoración Positiva:** asignación de valor positivo o apreciación de lo aprendido y experimentado a través del taller y práctica de mindfulness.

7. Intención de mantención de la práctica: intención de continuar practicando mindfulness una vez finalizado el taller.
8. Intención de compartir la práctica: deseo de compartir la práctica de mindfulness ya sea con familiares, amigos u otras personas, dado los beneficios percibidos.
9. Darse cuenta: se refiere a insights o aprendizajes, más allá de los beneficios percibidos. Esto es, expresiones que dan cuenta de haber adquirido un conocimiento nuevo más profundo de algo que antes era inaccesible, y que se percibe como algo novedoso.

Motivación

Al momento de analizar los factores motivacionales reportados por las y los participantes, emergen de manera central tres ejes; *el estrés gatillado por el contexto de pandemia, la curiosidad por conocer algo nuevo y el autocuidado.*

Con respecto al estrés, se observa el reporte transversal de que se sienten más estresados/as a raíz del contexto sanitario que trajo consigo la reestructuración del trabajo y su traslación de lo presencial a lo virtual, y que fue precisamente esa contingencia la que les motivó a participar del taller. En este sentido, una entrevistada señaló que:

“...Producto de todo lo que ha pasado este año (y vengo arrastrando harto estrés durante años) el estrés aumentó un poco este año por una cuestión de adaptación a todo lo que es online, estar en la casa, ansiedad, etc., entonces vi que no nos fue suficiente el yoga, que algo que me calmaba ahora no funcionó tan bien.” (Entrevistado/a E3)

En la misma línea, otra entrevistada señaló que al comienzo de la pandemia se sintió muy estresada a raíz de la reestructuración del trabajo y sus nuevas exigencias; había cosas que no sabía hacer, tenía que pedir ayuda a personas que no siempre tenían tiempo y que muchas veces no entendió lo que le explicaban, cuestión que le generó más estrés. Ella practicaba baile y yoga y, de igual modo, sintió que ya no era suficiente, que necesitaba algo más (grupo focal preintervención 1).

Con relación a la curiosidad es posible ver que se encuentra vinculada principalmente con lo que ya se sabe y, a raíz de ello, a lo que se espera. Aunque también, en menor medida, se aprecia una relación con el hecho de no saber nada acerca de mindfulness. Una de nuestras entrevistadas señala que conoció de mindfulness por medio de un proyecto de tesis donde guió la parte metodológica, al respecto dice:

“...Abí conocí el hilo de mindfulness y me pareció extraordinario, encontré que se podía sacar mucho provecho especialmente para mis estudiantes, yo lo pensé en ese sentido, no para mí, sino que para que ayudara más a mis estudiantes, y entonces bueno, me fui metiendo,

leyendo y los fui guiando. Entonces cuando supe del taller pensé que era una buena oportunidad de aprender más sobre esto". (grupo focal postintervención 2)

Otra entrevistada que conocía la experiencia de alguien que practicaba mindfulness relata:

"... Cuando nos dijeron vamos a hacer este taller fue como... ah, interesante porque ya veníamos con esa experiencia de ella, de lo que nos comentaba, entonces la expectativa era bueno, algo tiene que suceder, algo tiene que funcionar, en lo personal sobre todo porque la época que estamos viviendo efectivamente a todos nos ha afectado de alguna manera entonces era como un mecanismo como encontrar herramientas para lograr, no sé, llevar el día a día de mejor manera, el trabajo, la tensión o el mismo estrés, entonces fue como que de verdad venía con una expectativa mayor, grande, porque ya mi amiga nos había comentado". (grupo focal postintervención 2)

Sobre el autocuidado como motivación, vemos declaraciones acerca del por qué les interesó el taller como:

"... tratar de tener una salud mental más sana". (entrevistado/a E2). *"... yo sentía que era necesario (el taller), quería mejorar mi calidad de vida"* (grupo focal preintervención 1). *"... Quería preocuparme de mi autocuidado, de mi salud mental"* (grupo focal preintervención 1). *"... Espero conseguir algo para mí"*, *"... Me ayuda a tratar de, como centralizarme un poco en mí"* (grupo focal preintervención 2).

Vemos, así, declaraciones que dan cuenta de una búsqueda de herramientas de autocuidado en función del bienestar personal en el contexto de pandemia, que como señalamos, ha traído consigo un aumento del estrés y, con ello, la necesidad de desarrollar nuevas estrategias para velar por la salud mental y bienestar en general.

Beneficios

Dentro de los beneficios auto-percibidos, se encontraron tres ejes centrales: la *"calma"*, *vivir el presente*, y *espacio de autocuidado*. En relación al concepto de *"calma"*, las participantes señalaron que se sentían más pausadas, tranquilas, con menos ansiedad y estrés.

Respecto de *"vivir el presente"*, fueron comunes expresiones que daban cuenta de que ponían más atención a cómo se sentían y a las cosas que hacían, hay quienes lo reportaron como mayor capacidad para notar el entorno en general, mientras otros en relación a actividades cotidianas como al comer, caminar, observar, oír canciones, etc.

En tercer lugar, emergió como beneficio la percepción del taller de mindfulness como un espacio de autocuidado. Alguien lo describió como “...*me están invitando a estar bien*” (Entrevistado/a E1).

Finalmente también viene a bien mencionar algunos beneficios mencionados en forma menos frecuente pero que de igual modo dan cuenta de aspectos significativos: autodescubrimiento, seguridad y confianza, más energía, mayor aceptación y sensibilidad.

Dificultades

Ante la pregunta si ¿han encontrado algunas dificultades en la incorporación de la práctica y en el aprendizaje de mindfulness? Vemos que emergen de manera más frecuente *dificultades generadas por el contexto de la pandemia*, de manera más central, por el confinamiento y la traslación del trabajo desde lo público al hogar y, de ahí, desde lo presencial a lo virtual.

En este aspecto, aparece la *falta de tiempo* como una dificultad central en el contexto de pandemia, donde los participantes reportaron estar con mayor número de actividades y con mayor agobio laboral. En este sentido, emergió como una dificultad la noción de que la práctica de meditación es una pérdida de tiempo:

“... *de paso dentro de mi mentalidad de más productiva del hacer, siento que estas meditaciones largas, de media hora, una hora, son una pérdida de tiempo ¿Te fijas? . Es que es como... ¿chuta!... puedo estar no sé... ver una serie con mi hija que estamos viendo ahora, mi hija chica de doce años*” (Entrevistado/a E2).

En este marco una entrevistada señaló:

“... *cuando hice una de las meditaciones, de las meditaciones sentada ¡oh encontré que era tanto tiempo, tanto tiempo! Y yo no tengo ese tiempo ¿ya?, entonces yo dije “ya, yo tengo que hacer esto, pero lo voy a hacer más corto” porque me estaba agobiando que estaba casi perdiendo tiempo*” (Entrevistado/a E1).

La *dificultad de concentración* fue otro contenido central a la hora de explorar las dificultades, en este sentido un entrevistado nos dice:

“... *Traté de hacer varias veces el scanner que tú... que tú diste, y no logro terminarlo, era una cuestión así como, era demasiado rato, eh, y me... me desconcertaba fácilmente y al final, dije, estoy puro tonteando y perdiendo el tiempo, ya, me pongo a hacer mis cosas, lo que tengo que hacer; entonces necesito pausa, muchas pausas, pero chiquititas, cortitas, cachai. Eso fue lo que noté*”. (Entrevistado/a E3).

Otra entrevistada en la misma línea señala “... en mi caso una de las limitantes cuando lo estuve viendo fue eso de terminar de concentrarme, ¿ok? Porque a veces uno tiene tantas cosas en la cabeza, tantas cosas por hacer”. Otra entrevistada nos dice que “... A mí que me ha costado un kilo, un kilo se me ha hecho una montaña poder hacer esto de la concentración”. (grupo focal postintervención 2).

Cabe señalar que también emergen como dificultades, aunque de manera menos frecuente, la falta de espacio que surge a raíz del confinamiento y que trae consigo más interrupciones, junto al hecho de que el taller se haya dado en modalidad online “... ha sido sumamente desafiante tratar de relajarse frente a una cámara y aparte estás compartiendo parte de tu intimidad” (grupo focal postintervención 2). Lo cual conviene tener presente a la hora de futuras implementaciones virtuales.

Aplicación de la práctica formal e informal

En relación a las prácticas, la práctica formal más implementada de acuerdo a los participantes es la de *Atención a la respiración*. Las prácticas de escáner corporal y meditación sentada fueron menos implementadas y algunos/as participantes mencionaron mayor dificultad para realizarlas. Cabe señalar que la práctica de atención a la respiración también fue altamente mencionada como práctica que implementan en lo cotidiano, es decir, mientras llevan a cabo sus actividades diarias, por ejemplo en momentos llevan la atención a la respiración mientras siguen con su rutina, o hacen pausas conscientes. Tal como lo señala una entrevistada

“...la respiración en verdad que antes era como deliberadamente, ahora asignar un momento del día para hacerla ahora es como en cualquier momento así como que ah voy a salir al patio y voy a aprovechar de respirar, y respiro ahí, o cuando estoy cocinado también detenerme, como que la respiración ya la puedo adquirir y la puedo hacer en cualquier momento del día y me he pillado haciendo varias veces en el día.” (grupo focal C1).

Los momentos del día en que señalan practicar los ejercicios de mindfulness de manera formal son principalmente al final del día y, en menor medida, en intervalos durante el período laboral. Solo algunos entrevistados mencionan practicar al inicio del día o en la tarde, y casi ninguno lo hace en forma diaria.

“Yo en la noche al dormir ¿ya?, ahí me dispongo ¿ya? a soltar, me dispongo a respirar, a ver mi respiración, a ver como estoy, a calmarme ¿ya? y empiezo no cierto a respirar, a respirar y eso de vamos a decir ‘ya, me voy a relajar, me voy a relajar’ y eso lo estoy haciendo todas las noches (Entrevistado/a E1).

En su mayoría las y los participantes mencionan mayor implementación y facilidad de lograr mantener las prácticas informales, es decir, la implementación de la atención plena o mindfulness en sus actividades diarias:

“... Entonces eso más que nada, claro, porque en realidad cuando uno camina con consciencia o come con consciencia estás como contigo no más po, ¿no?, estás no sé po, sales a pasear al perro y vas mirando cosas que nunca viste antes o que estás qué estás mirando con consciencia, estás caminando, estás respirando con consciencia, entonces eso cuesta menos, incorporarlo a las actividades cotidianas”. (grupo focal U2)

Siendo la más mencionada en esta categoría la práctica de atención plena durante la alimentación, tal como lo señala una entrevistada:

“... hasta cuando uno come, disfrutar lo que tiene y tener todas los sensores, o sea, pendientes de lo que uno está comiendo y uno hasta cuando traga. Y eso lo he hecho varias veces, varias veces. O sea, también lo encontré insólito que tú comas, comas, comas y no te des cuenta de lo que estás comiendo. Y a través de lo que tú, la técnica que nos enseñaste, estoy comiendo espárragos, estoy comiendo, eh, no sé, cualquier fruta, lo que sea, a cómo ha ayudado a saborear incluso, lo que uno come, ya” (Entrevistado/a E3).

Se señalan distintas instancias cotidianas en las cuales han ido incorporando las práctica en sus rutinas, por ejemplo, durante el higiene y cuidado personal, en situaciones de interacción con sus mascotas, durante caminatas y paseos, entre otros. Algunos señalan directamente que la implementación de la práctica durante los momentos cotidianos sería un facilitador para la mantención de la práctica.

“O sea la respiración me sale muy fácil, la comida cuando ya estoy masticando o manejo el alimento digo ooh, a ver si la próxima vez que mastique sentir las capas, y es ahí donde he podido enganchar con facilidad en la práctica, con las que no soy tan amiga todavía pero a propósito de eso estamos ahí también haciéndolas, como el escáner corporal también, me es más fácil ahora pero es mi práctica más esforzada” (grupo focal C1).

Valoración Positiva

Los participantes en general expresan una valoración positiva en relación a la práctica de mindfulness, los ejercicios aprendidos, los resultados y aprendizajes obtenidos, y del taller como elemento de apoyo y desarrollo personal. Tal y como se puede vislumbrar en las siguientes citas:

“Exacto, exacto, eso es porque en el fondo si yo veo que hay una situación que me estresa, ahora paro. Aprendí a parar. Verlo desde lejos y hacer algo al respecto, oye esto no me gusta, me está estresando, esto me hace sudar, me haces sentir cosas que no me agradan en mi cuerpo, por ejemplo, que me sudan las manos, que me dé algo en la guata, yo digo entonces no, esto no me agrada, pero puedo salir de estas situaciones ¿Cómo lo hago? Alejándome, haciendo otra actividad, no sé, pidiendo permiso y me voy. Pero es algo que ya puedo manejar, que yo... que nadie me obliga a hacer algo que no quiera hacer, así que ha sido súper bueno, gracias.” (grupo focal postintervención 2).

“...pero ha sido bien beneficioso esto para mí, de verdad, me he dado cuenta de que puedo yo dominar mi cuerpo, mi existencia, no sé si decirlo de esa forma. Así que agradezco todo lo aprendido.” (grupo focal postintervención 2).

“En mi caso igual eh... para mí ha sido, todas estas actividades han sido en general han sido buenas, positivas, la respiración es lo que se me hace más fácil.” (grupo focal preintervención 1).

Intención de mantención de la práctica

Acá nos encontramos con que la mayoría de los entrevistados/as señalan que desean mantener la práctica porque les ha ayudado. Sólo tres escapan a esta tendencia, dos de los tres señalan que si bien quieren, no saben si lo podrán lograr, creen que necesitan más talleres y una que cree que no “... Tal vez no voy a ser la alumna que va a estar, la mejor alumna del taller que va a generar una práctica consciente diaria, pero si me ha resultado esto” (grupo focal postintervención 2). Quienes declaran el deseo de continuar emiten comentarios como:

“... yo no lo voy a soltar, no lo voy a soltar, voy a seguir practicando” (grupo focal preintervención 1).

“... Pretendo continuar más adelante aunque el curso termine poder continuar con todo esto porque de verdad siento que me ha servido, me ha ayudado” (grupo focal C1).

“La idea, ir incorporándolo a la vida y tratar de enseñárselo a nuestros cercanos, a la familia, quizá a nuestros amigos” (grupo focal preintervención 1).

“Yo creo que es como una actitud de vida en realidad, eso... esto es un desafío, es un desafío que yo quisiera continuar en esta línea de desarrollo personal, de autoconocimiento” (grupo focal preintervención 1).

Intención de compartir la práctica

En esta categoría emergente se observa el deseo de compartir la práctica, encontramos que entre las/os entrevistados primó el deseo de compartir la práctica con su familia, hubo quienes mencionaron el deseo de compartir la práctica para crear nuevos espacios de conexión familiar, dando cuenta así de que ven la práctica como una oportunidad de hacer en familia una actividad convocante y beneficiosa para todos. En segundo lugar apareció el deseo de compartir la práctica no solo con los más cercanos, sino que de igual modo el deseo de compartirla con *otros*. Un entrevistado expresó: “... *Ojalá todos pudieran tener esta herramienta porque hay harta gente que se siente perdida y solo, o angustiada*” (grupo focal preintervención 1)., dando cuenta de la valoración positiva de la práctica y sus beneficios.

Darse Cuenta o “Insights”

Al analizar las entrevistas individuales y grupales emergen distintos insights que describiremos en la forma de subcategorías. La primera y más robusta es el *darse cuenta de que hay que parar*, salir del piloto automático como lo reporta uno de nuestros entrevistados, y poner atención a uno/a y su entorno. Vemos que, asociado a este darse cuenta, se encuentra el reconocimiento del parar como un mecanismo de autocuidado y bienestar, junto con una responsabilización individual, dado que marcadamente nuestros entrevistados/as concluyen que es responsabilidad de ellos/as parar para reflexionar y darse el tiempo para la práctica del mindfulness dentro de sus rutinas diarias, ambos como mecanismos de autocuidado, sin reflexionar sobre los condicionantes externos, sociales y culturales, que generan y fomentan nuestras formas de vida. En esta línea también vemos que aparece una distinción de género, las mujeres reportan, a diferencia de los hombres, que ellas se postergan y que deben aprender a ponerse en primer lugar, responsabilizándose a sí mismas, sin cuestionar los roles de cuidado asignados culturalmente de manera explícita, pero sí mencionando cuestiones de valía, autoestima y derechos:

“Bueno, imagínese, yo tenía mucho tiempo que ni siquiera me secaba el cabello, o comía apurada, o me arreglaba las uñas creo que cada 4 meses, noo y ¿por qué?, no puede ser, o sea, yo también valgo. Entonces. Bueno, eso he sentido, de verdad que agradecida que me quisiera un poquito más, que yo sí valgo, no que valen mis hijos, mi esposo, no y ¿por qué? si yo también tengo derecho”. (grupo focal preintervención 1).

Con respecto al poner atención, a sí mismo y al entorno, se observa una relación del bienestar con el agenciamiento en el sentido que el empoderamiento genera bienestar. Es decir, los/as participantes se dan cuenta de sus dolencias, necesidades, problemas, etc.

y toman medidas para solucionarlos, entre ellos el manejo del estrés, lo cual impacta positivamente su sensación de bienestar. En este sentido un entrevistado señala:

“... Ahora yo veo que hay una situación que me estresa, ahora paro. Aprendí a parar. Verlo desde lejos y hacer algo al respecto, oye esto no me gusta, me está estresando, esto me hace sudar, me haces sentir cosas que no me agradan en mi cuerpo, por ejemplo, que me sudan las manos, que me dé algo en la guata, yo digo entonces no, esto no me agrada, pero puedo salir de estas situaciones ¿Cómo lo hago? Alejándome, haciendo otra actividad, no sé, pidiendo permiso y me voy”. (grupo focal postintervención 2).

Por otro lado, vemos una relación entre el poner atención con el bienestar, en tanto los/as participantes reportan que han podido prestar atención a cosas placenteras: los sabores que les gustan, oír música, caminar disfrutando del entorno, etc. Una de las entrevistas señala al respecto:

“a mí el plátano me encanta y me empecé a comer y empecé a sentir el plátano, pucha, como casi todos los días plátano y siempre me lo trago, y ahora empecé a sentir cómo se disolvía el plátano en la boca, el sabor que tenía, incluso lo comenté, dije oh que rico el plátano, lo sentí mucho más rico, le sentí mucho más sabor, la textura en mi lengua, entonces digo ay, deben ser todos los alimentos así”. (Entrevistado/a E1).

En menor medida también emerge una relación del poner atención con el autoconocimiento, o sea, al poner atención a sí mismos/as toman conciencia sobre las cosas que les gustan y desagradan. Por ejemplo, un participante dice que:

“... hacer algo nuevo y darme cuenta que no me gusta, darse cuenta en realidad qué cosa a uno le gusta y qué cosas no en equis situación, uno no está tanto al tanto de eso, sobre todo las cosas que uno no le gusta no le toma la atención y volvía a realizarlo y volvía a lo mismo”. (grupo focal postintervención 2).

De igual modo, emerge una subcategoría que tiene que ver con la percepción de mindfulness como una herramienta de ayuda para el manejo del estrés y para mejorar la productividad en el trabajo. Una entrevistada señala con respecto a la productividad que:

“...Pero claro, como poco a poco la práctica, cuando todo llegaba como junto decía bueno, vamos a parar, vamos a respirar ya dejar esto de lado aunque sea por unos minutos para tratar de despejar la mente, porque si uno no es productivo al 100%, porque está tratando de hacer mil cosas a la vez, es como al principio esa es la limitante de ver todo lo que uno ... (interferencia) ver las propiedades, ... respirar un poco y mientras tanto pensar y luego

vamos a pensar con más claridad y se establecen las prioridades para ello.” (grupo focal postintervención 2).

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio dan cuenta de efectos positivos de un taller de mindfulness dirigido a funcionarios (académicos y no académicos) en formato online y en período de cuarentena total por Covid-19. Los análisis cuantitativos muestran que, al finalizar el taller, los participantes perciben un aumento significativo en su calidad de vida, particularmente en la dimensión de salud psicológica, una disminución significativa de sus niveles de estrés y un aumento también significativo en la escala que evalúa auto-compasión, particularmente en las subdimensiones de auto-juicio - es decir, habría menos crítica dura hacia sí mismos- y de sobre-identificación, - es decir, una menor tendencia a sobre-identificarse con los sentimientos y dejarse llevar por ellos.

Los datos cualitativos son concordantes con estos resultados, dando cuenta de una valoración y percepción positiva de la práctica por parte de los/as participantes, quienes relatan que a partir de lo aprendido en el taller de mindfulness les es más fácil calmarse, están más tranquilos y se perciben presentes en el “aquí y ahora”. Por otro lado, los/as participantes dan cuenta de importantes insights que van más allá de lo que en general se puede identificar mediante datos cuantitativos. El *Darse Cuenta* de distintos aspectos de relevancia para el propio autocuidado y salud mental: de la importancia de detenerse, de percibirse a sí mismo, a su entorno, tener claridad de que ciertas cosas les disgustan y, por lo tanto, la importancia de los límites, estar conscientes de los momentos placenteros. Al indagar acerca de la experiencia de los participantes surgen estos elementos que dan cuenta del proceso mediante el cual la práctica de mindfulness va contribuyendo a la calidad de vida y disminución de estrés evidenciado desde lo cuantitativo.

Es interesante notar que una de las principales dificultades mencionadas es la falta de tiempo, lo cual es concordante con la preferencia de los/as participantes de las prácticas de mindfulness informales, es decir, aquellas que se llevan a cabo durante los momentos cotidianos. Sería importante tener en cuenta esta dificultad en la implementación de futuros talleres y potenciar y favorecer las prácticas informales como una herramienta válida que permite dar apoyo en momentos de estrés tal como el contexto de cuarentena en el que ocurrió el presente estudio.

Se evidencia sobrecarga laboral en el sistema de educación superior, cuestión que creemos debiera ser explorada más en profundidad en un próximo estudio. A raíz de ello, vimos que el mindfulness en sí mismo no sirve si no es acompañado de algunas condiciones para su entrenamiento como por ejemplo contar con tiempo para sí mismo o incluso considerar que ese tiempo es algo necesario y valioso tanto como el trabajo.

En relación a las limitaciones del presente estudio, es importante considerar que debido a las circunstancias en que se implementó la intervención (cuarentena por coronavirus), y el propósito de facilitar el acceso a esta práctica en un momento de crisis a nivel global, no fue posible contar con grupo control. Por otro lado, el tamaño de la muestra (N=19) para los análisis cuantitativos es pequeña, lo que pudo haber disminuido la potencia estadística del estudio. Sin embargo, al contar con datos cualitativos que permiten complementar y profundizar en las percepciones de los participantes, creemos que es posible plantear que la implementación de talleres de mindfulness en este formato (online) y contexto (cuarentena covid-19) para funcionarios de educación superior, puede ser una herramienta que pueda apoyar en términos de salud mental y calidad de vida. Lo anterior es concordante con estudios anteriores (Zhang, 2021; Bossi, 2022) en este ámbito de investigación incipiente.

REFERENCIAS

- Alvarado, P., Soto, M. y Burmester, C. (2018). Efecto de un programa basado en la atención plena sobre los niveles de estrés académico de estudiantes universitarios. *MEDICINA NATURISTA*, 12 (2), 35 – 39.
- Antonova E, Schlosser K, Pandey R, Kumari V. Coping With COVID-19 (2021). Mindfulness-Based Approaches for Mitigating Mental Health Crisis. *Front Psychiatry*. Mar 23;12:563417. doi: 10.3389/fpsy.2021.563417. PMID: 33833695; PMCID: PMC8021723.
- Araya, C., Moncada, L., Becerra, M., González, A., Acosta, C., Medina, P., Ramos, D., Alfaro, M., Araya, P., Concha, L., Cerda, J., Musa, G., Fernández, P. y Muñoz, S. (2019). Intervención basada en mindfulness y auto-compasión, en mujeres chilenas en contextos de vulnerabilidad social – estudio cualitativo. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXVIII (4), 501-512.
- Bailey, N. W., Nguyen, J., Bialylew, E., Corin, S. E., Gilbertson, T., Chambers, R., & Fitzgerald, P. B. (2018, 5 marzo). Effect on Well-Being from an Online Mindfulness Intervention: “Mindful in May”. *Mindfulness*, 9(5), 1637-1647. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0910-7>
- Behan, C. (2020). The benefits of meditation and mindfulness practices during times of crisis such as COVID-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(4), 256–258. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.38>
- Bossi, F., Zaninotto, F., D’Arcangelo, S., Lattanzi, N., Malizia, A. P., & Ricciardi, E. (2022). Mindfulness-based online intervention increases well-being and decreases stress after Covid-19 lockdown. *Scientific Reports*, 12(1), 6483. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-10361-2>
- Broderick, P., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advance in School Mental Health Promotion*, 2, 35–46
- Cebolla, A., Enrique, A., Alvear, D., Soler, J. y García, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 2017. Vol. 38(1), pp. 12-18
- Charoensukmongkol, P. & Suthatorn, P. (2022). How managerial communication reduces perceived job insecurity of flight attendants during the COVID-19 pandemic. *Corporate Communications: An International Journal*, 27, 368–387.

- Cuevas, A., Díaz, C., Delgado, E. y Vélez, M. (2017). Incorporación del mindfulness en el aula: un estudio piloto con estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1-13.
- Di Renzo L, Gualtieri P, Pivari F, Soldati L, Attinà A, Ci nelli G, et al. Eating habits and lifestyle changes during COVID-19 lockdown: an Italian survey. *J Transl Med*. 2020;18(1):1-15. doi:10.1186/s12967-020-02399-5
- Dehnad, S. V., Ghoreishizadeh, M. A.G. A., Falsefi, P., Negahdari, R., & Babalou, A.R. (2016). The Comparison of Job Stress among Dental Professionals of Dentistry Faculty Members of Tabriz University. *Asian Journal of Pharmaceutical Research and Health Care*, 8(S1), 7-11. <https://doi.org/10.18311/ajprhc/2016/7714>
- Espinoza, I., Osorio, P., Torrejón, María., Lucas-Carrasco, R., & Bunout, D. (2011). Validación del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) en adultos mayores chilenos. *Revista médica de Chile*, 139(5), 579-586. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000500003>
- Eva, A. L., & Thayer, N. M. (2017). The mindful teacher: Translating research into daily well-being. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(1), 18–25. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1235953>
- Franco, C., Soriano, E., Amutio, A. y Mañas, I. (2020). Mejora de la motivación en estudiantes inmigrantes latinoamericanos mediante un programa de mindfulness: un estudio aleatorizado. *TERAPIA PSICOLÓGICA*, 38 (1), 5–16.
- Kabat-Zinn, J. , 2003. Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future , *Clinical Psychology Science and Practice* 10 (2003), pp. 144–56.
- Lim, X., & Qu, L. (2016). The effect of single-session mindfulness training on preschool children's attentional control. *Mindfulness*, 8(2), 300–310. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0600-2>
- Lemberger-Truelove, M. E., Carbonneau, K. J., Atencio, D. J., Zieher, A. K., & Palacios, A. F. (2018). Self-regulatory growth effects for young children participating in a combined social and emotional learning and mindfulness-based intervention. *Journal of Counseling & Development*, 96, 289–302. doi:10.1002/jcad.12203
- Mahmoud, A.B., Reisel, W.D., Fuxman, L. & Mohr, I. (2021). A motivational standpoint of job insecurity effects on organizational citizenship behaviors: A generational study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62, 267–275.
- Marelli, S., Castelnovo, A., Somma, A., Castronovo, V., Mombelli, S., Bottoni, D., Leitner, C., Fossati, A., & Ferini-Strambi, L. (2020). Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff. *Journal of Neurology*, 268(1), 8–15. <https://doi.org/10.1007/s00415-020-10056-6>
- Moscoso, M. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117.
- Neff, K. (2003). The Development and Validation of a Scale to Measure SelfCompassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. doi: 10.1080/15298860390209035
- Nila, K., Holt, D. V., Ditzen, B., & Aguilar-Raab, C. (2016). Mindful-ness-based stress reduction (MBSR) enhances distress tolerance and resilience through changes in mindfulness. *Mental Health & Prevention*, 4(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2016.01.001>
- Oblitas, L., Soto, D., Anicama, J. Arana, A. (2019). Incidencia del mindfulness en el estrés académico en estudiantes universitarios: Un estudio controlado. *TERAPIA PSICOLÓGICA*, 37 (2), 116–128.
- Phungsoonthorn, T., & Charoensukmongkol, P. (2022). How does mindfulness help university employees cope with emotional exhaustion during the COVID -19 crisis? The mediating role

- of psychological hardiness and the moderating effect of workload. *Scandinavian Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1111/sjop.12826>
- Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A. B., Weymouth, L. A., Gerstein, E. D., Burnson, C., Zabransky, M., Lee, P., & Zahn-waxler, C. (2016). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: Children's empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness*, 7(1), 46–58. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0426-3>
- Krägeloh, C. U., Medvedev, O. N., Taylor, T., Wrapson, W., Rix, G., Sumich, A., Wang, G. Y., Csako, R., Anstiss, D., Ranta, J. T., Patel, N., & Siegert, R. J. (2018, 31 agosto). A Pilot Randomized Controlled Trial for a Videoconference-Delivered Mindfulness-Based Group Intervention in a Nonclinical Setting. *Mindfulness*, 10(4), 700-711. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1024-y>
- Rakhmanov O, Demir A, Dane S (2020) A Brief Communication: Anxiety and Depression Levels in the Staff of a Nigerian Private University during COVID 19 Pandemic Outbreak, *J Res Med Dent Sci*, 2020, 8 (3):118-122.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372–385. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9847-6>
- Rodríguez, B., Bayón, C., Palao, A., Muñoz, A., Amador, B., Cebolla, C., Torrijos, M. y Fernandez, A. (2019). Diálogo con atención plena: integrando mindfulness y narrativas. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.* 39(136), 281-292.
- Secanell, I. y Nuñez, S. (2019). Mindfulness y el abordaje del TDAH en el contexto educativo. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, 25 (1), 175-188.
- Sun Y, Li Y, Bao Y, Meng S, Schumann G, et al. Brief report: increased addictive internet and substance use behavior during the COVID-19 pandemic in China. *Am J Addict.* 2020;29(4):268-270. doi:10.1111/ajad.13066
- Tierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers'. *Early Education and Development*, 27(6), 805–821. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>
- Torales J, O'Higgins M, Castaldelli-Maia JM, Ventriglio A. The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *Int J Soc Psychiatry.* 2020;66(4):317-320. doi:10.1177/0020764020915212
- Viglas, M, & Perlman, M. (2018) Effects of a Mindfulness-Based Program on Young Children Self-Regulation, Prosocial Behavior and Hyperactivity
- Weyandt, L., Francis, A., Shepard, E., Gumundsdottir, B., Channell, I., Beatty, A., & DuPaul, G. (2020). Anxiety, Depression, Impulsivity, and Mindfulness among Higher Education Faculty during COVID-19. *Health Behavior and Policy Review*, 7(6), 532–545. <https://doi.org/10.14485/hbpr.7.6.3>
- Zhang, H., Zhang, A., Liu, C., Xiao, J., & Wang, K. (2021). A Brief Online Mindfulness-Based Group Intervention for Psychological Distress Among Chinese Residents During COVID-19: a Pilot Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 12(6), 1502–1512. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01618-4>
- Zhu, J. L., Schülke, R., Varansever, D., Xi, D., Yan, J., Zhao, H., Xie, X., Feng, J., Chen, M. Y., Sahakian, B. J., & Wang, S. (2021). Mindfulness practice for protecting mental health during the COVID-19 pandemic. *Translational Psychiatry*, 11(1). <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01459-8>

ARTÍCULO

Entre el esfuerzo y el talento: concepciones sobre el mérito de directivos en universidades de élite y de masas en Chile

Between Effort and Talent: Conceptions on the Merit of Executives in Elite and Mass Universities in Chile

MARIA LUÍSA QUARESMA*, SEBASTIÁN MADRID**,
FRANCISCO MOLINA***

*Universidad Autónoma de Chile

**Investigador independiente, Chile

***Universidad de Chile

Correo electrónico: quaresma.ml@gmail.com

Recibido el 26 de enero del 2023; Aprobado el 4 de marzo del 2024

RESUMEN

El mérito ha sido ampliamente discutido en el campo educativo. Este artículo propone analizar este concepto según las percepciones de directivos de dos tipos de universidades chilenas –de élite y masivas-, relacionándolas con los perfiles universitarios y la clase social del estudiantado. A través del análisis de 55 entrevistas en profundidad, se concluye que en las universidades masivas el mérito se asocia al esfuerzo y en las de élite esencialmente al talento. Este trabajo contribuye a la discusión sobre mérito, educación y desigualdad partiendo de las percepciones de actores claves en las políticas universitarias, pero poco estudiados en este tema.

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: Mérito; Universidades de élite; Universidades masivas; Clase social; Directivos

ABSTRACT Merit has been widely discussed in the educational field. This article proposes to analyze this concept according to the perceptions of managers of two types of Chilean universities -elite and massive-, relating them to university profiles and the social class of students. Through the analysis of 55 in-depth interviews, it is concluded that in mass universities merit is associated with effort, and in the elite essentially with talent. This paper contributes to the discussion on merit, education, and inequality based on the perceptions of key actors in university policies, but little is studied on this topic.

KEYWORDS: Merit; Elite universities; Mass universities; Social class; Managers

INTRODUCCIÓN

El mérito como principio de jerarquización social es un elemento central de las sociedades contemporáneas. Aunque de un tiempo a esta parte han crecido las voces críticas (Sandel, 2020; Markovits, 2019; Mijs, 2021; Reay, 2020), el mérito sigue siendo percibido como un ideal de justicia tanto en las distintas latitudes del globo como en las distintas clases sociales. Para este consenso contribuye, incuestionablemente, la continua socialización escolar de matriz meritocrática en que los jóvenes están inmersos a lo largo de sus vidas. La escuela y posteriormente la universidad juegan un rol fundamental en la difusión de la ideología meritocrática como eje estructurador de las percepciones sociales sobre la (in)justicia del (des)orden social y de las posiciones que cada uno ocupa en la sociedad contemporánea.

Considerando las universidades como instituciones que difunden y consolidan las visiones y percepciones estudiantiles, en particular, sobre la estructura social, las injusticias, las desigualdades y el mérito (Villalobos, Kuzmanic, Valenzuela y Quaresma, 2022), este artículo tiene por objetivo analizar los discursos “oficiales” de los directivos de las instituciones de educación superior chilenas sobre el merecimiento de sus estudiantes, proponiendo un diálogo reflexivo y analítico entre el concepto de mérito y la clase social y contextualizando esta discusión en el marco de la heterogeneidad del campo universitario chileno. Caracterizado por una fuerte segregación económica, social y académica (PNUUD, 2017; Castillo, Torres, Atria y Maldonado, 2019), el sistema universitario chileno constituye un excelente laboratorio de análisis sobre la posible relación entre el ethos de las universidades, su perfil estudiantil y las percepciones del mérito construidas y difundidas por directivos de estas universidades.

Si bien en Chile las percepciones sobre mérito y desigualdad se han estudiado desde la opinión de la ciudadanía en general (Castillo et al., 2019) y de la élite económica en particular (Atria, Castillo, Maldonado y Ramírez, 2020), son escasos los estudios que han indagado en este tema a partir de las percepciones de los actores educativos. En este sentido, este trabajo aporta una nueva contribución a la literatura sobre meritocracia, desigualdad y educación examinando las percepciones de actores poco estudiados, como son los directivos universitarios: figuras centrales en las dinámicas de integración y cohesión universitaria, dado sus posiciones de poder y la posibilidad de toma de decisiones, y que no deben ser olvidados en los debates sobre esta actual y atingente temática.

El presente artículo se basa en dos estudios de caso múltiples en dos segmentos universitarios contrastantes, ubicados en distintas posiciones de las escalas de reputación, prestigio y selectividad del sistema educativo chileno (Brunner y Villalobos, 2014): las universidades de élite (tradicionales y nuevas) y las universidades de masas, creadas en el contexto de masificación reciente del sistema de educación superior del país. Por un lado, al igual que los colegios de élite (Madrid, 2016), las universidades de élite han tenido, a lo largo de la historia, la función formativa de las clases dominantes (Brunner, 2012), asegurando su “reproducción como grupo” (Aguilar, 2011, p.227) y cuentan con carreras de excelencia y altos niveles de selectividad académica. En este grupo se encuentra un pequeño núcleo de instituciones tradicionales fundadas en el siglo XIX, de elevado prestigio y alta selectividad, de carácter público y privado, y otras más recientes, creadas a partir de 1980, exclusivamente privadas y asistidas por segmentos específicos de la élite chilena, con elevado capital económico y moralmente más conservadores (Villalobos, Quaresma y Franetovic, 2020; Quaresma y Villalobos, 2022). Por otro lado, las universidades masivas incluyen la mayoría de establecimientos que preparan a las masas (Fleet y Guzmán-Concha, 2016) y que han proliferado gracias al desarrollo de un libre mercado de instituciones universitarias, a la reducción del gasto público en educación superior, al aumento del financiamiento al sector privado por vía de los subsidios estatales y aún al financiamiento de la educación por parte de las familias (Brunner y Villalobos, 2014; Espinoza, 2017). Esta diversificación de la oferta educativa – que acompaña el acentuado proceso de privatización – abre las puertas a los estudiantes de origen popular, quienes han diversificado la composición social de las universidades y han permitido el aumento exponencial del número de matriculados en la educación superior.

Para analizar la percepción de directivos universitarios de estos dos segmentos universitarios sobre el mérito de sus estudiantes, este artículo se divide en 4 partes, además de esta introducción. El acápite 2 analiza desde un punto de vista teórico-conceptual el concepto de mérito y la adhesión a la meritocracia en contextos marcados por la desigualdad social. En este ámbito, se contextualiza la realidad chilena y las heterogéneas concepciones de mérito compartidas en las distintas clases sociales. Seguidamente, se describe el procedimiento metodológico accionado, identificando las técnicas de recopilación y análisis de

datos. En la sección de resultados se da cuenta de los principales hallazgos en torno a las visiones sobre el mérito de sus estudiantes compartidas por los directivos de las universidades de masas y de élite en Chile. Por último se discuten las principales conclusiones del estudio y se abren pistas para futuras investigaciones.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Meritocracia y desigualdad social

En los últimos años, la cultura del mérito ha sido ampliamente discutida, tanto en el campo científico como en la esfera pública (Atria et al., 2020; Bubak, 2019; Girerd y Bonnot, 2020; Rujas, 2022). A pesar de las voces críticas, el ideal meritocrático viene ganando expresividad en las últimas décadas, acompañando, de forma paradójica del incremento de la desigualdad social (Mijs, 2021). Aunque la meritocracia y el mérito no tengan una definición única (Atria et al., 2020) y tampoco clara (Castillo et al., 2019), una de las más consensuadas es la que los describe como un sistema de distribución de recursos y premios, es decir, basado en lo que Young (1962) ha definido como una combinación de inteligencia y esfuerzo. Este último constituye, de hecho, el elemento más meritocrático de la tradicional ecuación de Young (Mijs, 2021; Bubak, 2019; Girerd y Bonnot, 2020), ya que siendo la inteligencia una habilidad innata no está dependiente de la voluntad y empeño individual, así como tampoco es totalmente independiente de las características sociales de los individuos (Draelents, 2018). Eso explica que algunos expertos de la meritocracia atribuyan mayor valoración al esfuerzo que al talento (Atria, Castillo, Maldonado y Ramírez, 2019).

Actualmente, la ideología meritocrática constituye uno de los más importantes mecanismos de legitimación de las desigualdades (Castillo, Iturra, Meneses-Rivas, Maldonado y Atria, 2021), alimentando la ilusión que cada uno tiene lo que se merece, o merece lo que tiene, permitiendo que los más desafortunados crean en la posibilidad de tener el destino en sus manos (Wiederkehr, Bonnot, Krauth-Gruber y Darnon, 2015) y, de esta forma, contribuyendo a la preservación del orden social. Khan (2016) habla de un proceso de naturalización de distinciones socialmente construidas, que a través de la narrativa meritocrática son percibidas como resultado de lo que las personas son y no de las condiciones que las personas tienen a su disposición. El hecho de que la riqueza y la pobreza sean vistas como resultado de un proceso meritocrático justo conlleva a la situación paradójica de ser que en las sociedades socialmente más injustas que se verifican mayores niveles de adhesión a la idea de meritocracia y también mayores niveles de tolerancia a la desigualdad (Schröder, 2017). La segregación residencial y escolar de estas sociedades contribuye a un fuerte cierre social tanto de las clases privilegiadas como de las marginalizadas, lo que

invisibiliza la desigualdad, sus dinámicas y los factores estructurales que condicionan las oportunidades de vida de los sujetos (Mijs, 2021).

Latinoamérica es un caso paradigmático de tal situación paradójica señalada por Mijs (2021). Caracterizados por altos niveles de segregación económica y social (Bucca, 2016) y por una débil movilidad social (Torche 2009) - como es el caso de México, Perú o Chile-, los países latinoamericanos registran una mayor adhesión a la creencia de que las causas de la riqueza y de la pobreza residen en el mérito o demérito individual que a justificaciones de naturaleza estructural. Un caso ejemplar de la paradoja planteada por Mijs (2021) es México: uno de los países que más se percibe como meritocrático (Jaramillo-Molina, 2020), pero que "(...) no muestra fluidez en términos de la movilidad vertical (entre clases), sino que las distancias relativas en los niveles de vida entre clases, se mantienen en el tiempo" (Reyes-Hernández, Céron-Vargas y López-López, 2016, p.87). Seguidamente, se analizará en detalle el caso chileno y las visiones sobre el mérito en este país latinoamericano.

La meritocracia: el caso chileno

Chile representa un interesante caso de reflexión sobre la problemática del mérito (Atria et al., 2020). Con altos niveles de desigualdad social y económica, a pesar de su cuadro de crecimiento económico constante a partir de la década de 1990 y de una expansiva masificación escolar (Barozet, 2021), en la actualidad este país posee uno de los sistemas de educación más segregados y más desiguales del mundo (Allende, Díaz y Valenzuela, 2018), caracterizado por un patrón de fluidez social entre las clases populares y las clases medias y de mucha rigidez en la cima social (Torche, 2009). Pese a esto, Chile registra un elevado apoyo al ideal de meritocracia por parte su población (PNUD, 2017).

Para Araujo y Martuccelli (2015), esta adhesión a la narrativa meritocrática es indisoluble de la intensidad de los principios neoliberales implementados por los Chicago Boys y del individualismo contemporáneo, así como de la valoración del esfuerzo y de su recompensa sea financiera, o bien sea en términos de movilidad social (Michaud, 2009). Efectivamente, el país ha asistido a lo largo de más de dos décadas al proceso de movilidad social ascendente de un porcentaje expresivo de la población, que ha podido así alimentar la esperanza de integrar una nueva la clase media (Barozet, 2021).

Una de las principales líneas de investigación en esta temática en Chile es justamente la relación entre la movilidad social y la creencia en la meritocracia. Un reciente estudio (Fercovic, 2020) permite mejor comprender este fenómeno, que los autores concluyen ser demasiado complejo para ser reducido a explicaciones simplistas como las de naturaleza individual y estructural y para ser captado en su multidimensionalidad por metodologías no cualitativas. En efecto, cuando entrevistados sobre las causas para su movilidad social

ascendente, egresados de las más prestigiosas universidades chilenas y provenientes de familias desfavorecidas, identificaron el esfuerzo individual, pero también el esfuerzo familiar, destacando aún el apoyo de la familia nuclear y alargada, de profesores y colegios y el factor “suerte” de haber estado en el lugar cierto en el momento cierto. En último lugar refieren la inteligencia, que las élites chilenas consideran mayormente como más importante para su éxito que su esfuerzo, contrariamente a lo que ocurre en las clases medias y populares (Atria et al., 2020).

Una percepción similar de la meritocrática es la que tienen los estudiantes de los liceos emblemáticos chilenos (Quaresma y Zamorano, 2016), para quienes la posibilidad de asistir a colegios públicos, gratuitos, altamente selectivos y de gran tradición y prestigio se debe a su inteligencia y esfuerzo personal, contrastando con el “demérito” de sus colegas de la educación privada. El reconocimiento de la diversidad social que asiste a sus colegios públicos conlleva a los alumnos a percibir y valorarlos como espacios donde el logro académico depende del mérito individual y no del origen social, como dicen suceder en las escuelas de excelencia particulares pagadas. Al mismo tiempo, el modelo meritocrático de selección basado en los resultados académicos también ayuda a alimentar en el alumnado la percepción de superioridad intelectual y, simultáneamente, de arrogancia ante los “herederos” (Méndez, 2013; Quaresma y Zamorano, 2016).

También fuera del ámbito escolar, los estudios sobre las élites chilenas concluyen que en sus discursos ellas movilizan el ideal meritocrático tanto para legitimar la desigualdad en Chile, como para justificar sus posiciones de privilegio (Castillo y Cavieres, 2016). Aunque reconozcan las escasas oportunidades de los más pobres, las élites consideran que es posible salir de la pobreza a través del esfuerzo personal y de la perseverancia, justificando incluso sus posiciones en la cúspide de la pirámide social con sus trayectorias personales y familiares marcadas por el esfuerzo, austeridad y disciplina. Atria et al. (2020) dan cuenta de un fuerte apoyo a la meritocracia por parte de las élites económicas chilenas, observando, sin embargo, que éstas atribuyen menos importancia al esfuerzo que a los talentos, lo que, según Barozet, Contreras, Espinoza y Gayo (2021), “los favorece porque sus condiciones de origen les permiten desarrollarlos, a diferencia de los otros grupos” (p.66).

La adhesión al mérito de las clases medias y bajas es igualmente documentada por los estudios chilenos (Atria, 2021), según los cuales estos grupos sociales valoran esencialmente el esfuerzo como mecanismo de movilidad social (Araujo y Martuccelli, 2015). El estudio de Barozet et al. (2021) desarrollado después del estallido social da cuenta de que, a pesar de un debilitamiento del principio meritocrático, aún hay 72% y 67% de los encuestados de clase media que creen, respectivamente, en la importancia del trabajo arduo y de la ambición para salir adelante. Sin esperanza en la protección del Estado, solamente les queda la esperanza en sus propios méritos, según estos investigadores. Es al interior de esta narrativa del esfuerzo personal que se inscribe igualmente la adhesión de estos grupos sociales a la meritocracia escolar. A este propósito, Leyton, Rojas y Falabella

(2016) identifican en los discursos de las madres de clase media rasgos de la ideología meritocrática basada en el esfuerzo personal y sacrificio y una adhesión clara a las narrativas de responsabilización individual por el éxito o fracaso en sus propias trayectorias escolares y sociales.

La confianza en el esfuerzo por parte de las clases medias— principalmente las que vivencian procesos de movilidad social— ayuda a explicar el “discurso fuertemente castigador” (Castillo, 2016, p.231) hacia las clases populares, percibidas como pasivas y apáticas frente a la construcción de su destino y excesivamente protegidas por el Estado (Leyton et al., 2016). Así, como Araujo y Martuccelli (2015) denuncian, estamos ante “visiones altamente colectivistas y homogéneas” de las clases populares que no tienen en cuenta la existencia en su seno de individualidades o su permeabilización a valores individualistas “en términos de fuerza personal, de habilidad y sentido de oportunidad” (p.103), por ejemplo, para tomar su destino en las manos. Uno de esos valores es justamente el mérito, que también tiene expresión en las clases populares chilenas, desde luego a partir de la experiencia escolar (Araujo y Martuccelli, 2015). Estos investigadores hablan de la confianza de estos grupos sociales en el valor de los estudios y en el mérito escolar, que siguen siendo vistos como un pasaporte para un futuro mejor, principalmente por las generaciones mayores. La adhesión de las clases populares a la narrativa meritocrática es también documentada por Peña y Toledo (2017). En un estudio con estudiantes de una de las comunas más pobres de la capital chilena, concluyen que, para estos jóvenes, las clases vulnerables solamente pueden contar con su esfuerzo y su sacrificio para superar las dificultades, contrariamente a las clases privilegiadas, cuyos logros no resultan de su mérito, sino que de sus privilegios.

METODOLOGÍA

Los resultados presentados resultan de un conjunto de entrevistas a actores estratégicos de las instituciones universitarias, en el ámbito de dos proyectos financiados por ANID (Fondecyt Regular 1210555 y 1170371). En ambas investigaciones se llevaron a cabo estudios de caso múltiples - el primero focalizado en universidades de masas y el segundo en universidades de élite – después de un análisis preliminar macro y estadístico sobre el sistema universitario chileno. En estos mapeos previos realizados en el ámbito de cada una de las investigaciones se ha utilizado un conjunto de fuentes secundarias, como los datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) sobre los programas académicos de instituciones de educación superior, datos de matrícula e información socioeconómica disponibles en el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) y la información provista por el Consejo Nacional de Educación (CNED), relativa a datos administrativos de las instituciones (fundación, tipo de oferta, acreditación, entre otros).

En el grupo de las instituciones privadas de masas, se han elegido 3 universidades y 6 carreras. Las universidades elegidas se caracterizan por su elevada matrícula, medios o bajos niveles de selectividad académica estudiantil, presencia mayoritaria de nuevos públicos escolares provenientes de las clases medias, medias-bajas y sectores populares. Estas son la Universidad Autónoma de Chile, Universidad de las Américas y Universidad Andrés Bello. Por su parte, en las universidades de élite se han escogido 5 instituciones, de acuerdo a los requisitos de prestigio y tradición, elevada selectividad académica y presencia mayoritaria de alumnado perteneciente a los distintos segmentos de las élites chilenas (económica, social, política o cultural), tomando aún en consideración la existencia de dos segmentos claramente distintos al interior de este perfil de universidades: las tradicionales y las nuevas universidades emergentes. Así, en el grupo de las universidades de élite se han elegido la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad de los Andes y la Universidad Adolfo Ibáñez.

Al nivel de las carreras, en ambos estudios se ha privilegiado la diversidad: en el caso de las universidades de masas, se seleccionaron carreras de distintas áreas disciplinares asociadas a heterogéneas configuraciones (e intensidades) de movilidad social, como son, por ejemplo, Pedagogía en Educación Básica (con limitados alcances a nivel de movilidades) y Química y Farmacia o Ingeniería Comercial (con elevados niveles de empleabilidad y altas remuneraciones); en el caso de las universidades de élite, se eligieron carreras históricas de élite (como Derecho o Ingeniería Comercial), carreras con alto reconocimiento y prestigio social (como Medicina) y carreras preferidas por segmentos particulares de las élites culturales y sus herederos (como Actuación o Literatura), cuya posición de clase les permite compartir aspiraciones que obedecen más al principio del placer que de la realidad (Bourdieu y Passeron, 1964). En ambos estudios, se contempló para la elección de las carreras su heterogeneidad en cuanto a la composición de género.

Para esta reflexión se analizará la información recopilada a través de un conjunto de entrevistas a directivos (N=55) de las universidades y carreras seleccionadas en ambos estudios, incluyendo directores de carrera, secretarios de estudio, coordinadores de prácticas, de servicios de apoyo estudiantil, de asuntos académicos y de egresados. Dado tratarse de dos investigaciones distintas y desarrolladas secuencialmente, los períodos de realización de las entrevistas han sido asincrónicos: entre septiembre de 2017 y mayo de 2018 se llevaron a cabo las entrevistas en las universidades de élite y entre abril y diciembre de 2021, las entrevistas en las universidades de masas. En las primeras se han entrevistado 25 actores institucionales con posiciones de jefatura (21 hombres y 4 mujeres) y en las segundas el número de entrevistados es de 30 (15 hombres y 15 mujeres). En estas entrevistas en profundidad semiestructuradas, cuya duración fue de una hora en promedio, se indagó en temas como el sello institucional, el perfil de estudiantes que ingresa a la universidad y el perfil de egreso, las estrategias de integración estudiantil y de promoción del éxito, las percepciones sobre la excelencia y la meritocracia, entre otros. En este artículo, se utilizarán

esencialmente los datos sobre esta última dimensión que, aunque constara de la pauta de entrevista inicial, ha sido abordada por la mayoría de los entrevistados de forma espontánea a lo largo de sus relatos, esencialmente entre los entrevistados de las universidades de masas. A través de sus discursos se busca promover una reflexión sobre las subjetividades y significaciones sociales de los actores institucionales relativamente al mérito de sus estudiantes, es decir, cómo lo definen, cómo lo perciben en su cotidiano en el aula y en la universidad, cómo lo verbalizan y cómo lo juzgan o evalúan como principio de justicia.

La técnica de análisis de la información recopilada en ambos estudios ha sido similar, permitiendo el diálogo entre los resultados. Así, se ha utilizado el análisis de contenido temático, con apoyo del software de análisis cualitativo Atlas Ti. De acuerdo con Gibbs (2007), el análisis temático se realizó tomando en cuenta el contenido del discurso, el que se relaciona con los recursos lingüísticos y culturales de la sociedad. Este tipo de análisis tiene la ventaja de generar categorías abstractas que facilitan la comparación entre agentes e instituciones, ya que se generan temas en común y se observa cómo, en cada caso, se desarrollan las temáticas levantadas. Siguiendo este tipo de análisis, se realizó una codificación temática emergente que permitió comparar el contenido y sentido de los distintos casos (Flick, 2014). De esta manera, el análisis realizado permitió observar las similitudes y diferencias en los discursos de los directivos universitarios.

RESULTADOS: LAS PERCEPCIONES SOBRE EL MÉRITO DE LOS ESTUDIANTES DESDE LA MIRADA DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES

En las universidades privadas de masas

Como hemos señalado anteriormente, el mérito es un tema central en la sociedad chilena y también en los actuales debates educativos (Araujo y Martuccelli, 2015). Las entrevistas a los directivos de universidades privadas de masas evidencian la incorporación, por parte de estos actores, de las representaciones sociales de meritocracia asociadas por la literatura a las clases medias y bajas. En línea con estos estudios (Barozet et al., 2021, Leyton et al., 2016; Peña y Toledo, 2017), la meritocracia para estos entrevistados es percibida como sinónimo de *esfuerzo y trabajo individual* emprendido por los estudiantes en búsqueda de éxito y recompensas:

“el que es exitoso es el que más se esfuerza, el que más se dedica, y el que es más ordenado, es un tema de disciplina finalmente, disciplina en el estudio, y yo siempre les digo y les trato de incentivar, acá todos son capaces, todos se pueden desarrollar con el tiempo...” (Mujer, carrera 4, Universidad 1)

Indisociable de esta idea de *esfuerzo* es la narrativa de la responsabilización individual e los estudiantes por sus logros y fracasos, en conformidad con las conclusiones de Sandel (2020) sobre la “exaltada concepción de la responsabilidad individual” (p.67) que caracteriza el mito meritocrático y que alimenta una ficción que es necesaria para mantener y legitimar la jerarquización social, pero que es también cruel, pues, como señala Dubet (2021), “obliga a cada individuo a ser plenamente responsable de sí mismo, de sus éxitos y, peor aún, de sus fracasos” (p.295). Así, aun cuando los directivos de estas universidades destacan la importancia del apoyo universitario -sea por vía del acompañamiento docente en las clases o por otros mecanismos de soporte estudiantil, como las tutorías, el desarrollo de habilidades blandas o los talleres de apresto laboral (Quaresma y Miranda, 2023) -, ellos ponen el énfasis de los logros de sus estudiantes en su orientación individual hacia el trabajo y en su capacidad de perseverar, un ánimo de cambiar las condiciones de origen:

“[el éxito depende de] las ganas de cada estudiante, el interés de salir adelante es lo que yo observo en los estudiantes avanzan bien con sus ramos. Es la motivación por querer hacerlo. (...) De hecho cuando falta esa motivación ese es uno de los mayores factores que influyen en que no terminen la carrera, cuando no tienen la motivación por salir adelante”
(hombre, carrera 7, Universidad 3)

Esfuerzo y perseverancia son, pues, considerados rasgos indispensables al éxito, sin los cuales estos estudiantes vulnerables no podrían romper con su destino de clase y lograr trayectorias de éxito escolar que son “improbables” (Lahire, 2008) en su universo social. Efectivamente, los entrevistados describen a los estudiantes de estas universidades de masas como jóvenes de los sectores medios-bajos y de capas populares de la sociedad chilena, configurando un nuevo perfil social y académico de estudiante universitario (Arañeda-Guirrman, Gairín, Pedraja-Rejas y Rdríguez-Ponce, 2018) que necesita hacer una inversión significativa en esfuerzo y trabajo individual para superar sus hándicaps, vencer la batalla de la educación superior y transformar las “alegadas” oportunidades educativas en una realidad (Boliver, 2017). Cuando los entrevistados observan que sus estudiantes han hecho su formación escolar en la educación pública o particular subvencionada y que mayoritariamente forman parte de la primera generación de universitarios de sus familias, están evocando y también justificando un conjunto de hándicaps solamente superables a través del mérito: la deficiente preparación académica que han recibido en las escuelas secundarias y primarias de donde provienen (Soto, 2016; Flanagan, 2017) y también los déficits de capital cultural, social y económico que hacen de la universidad un “mundo ajeno” a sus vivencias personales y familiares, donde se sienten “peces fuera del agua” (Reay, Crozier y Clayton, 2009):

“Son estudiantes de sectores vulnerables, de un nivel socioeconómico relativamente bajo. Son la primera generación en ingresar en la universidad. Vienen con una carga adicional, porque muchas veces vienen de familias monoparentales o han trabajado desde chicos, asumiendo responsabilidades desde muy jóvenes... Yo diría que los chiquillos que entran a la Universidad son chiquillos de esfuerzo, pero con ganas de superarse, ellos quieren salir adelante y quieren sacar a su familia adelante” (Mujer, carrera 1, Universidad 1)

Sin embargo, y a pesar de que la percepción de mérito como esfuerzo capaz de cambiar las condiciones de origen es compartida por los investigadores chilenos entrevistados por Atria *et al.* (2019), la realidad parece lejos de este ideal. Como documentan Carvacho, Vaz y Walker (2021), en Chile el esfuerzo individual no entrega a los sujetos el esperado retorno o recompensas asociadas a la trayectoria escolar, ya que el éxito y el fracaso de los estudiantes depende mayormente de condiciones que no siempre están bajo su control y que no dependen de su voluntad necesariamente, como es el caso del contexto socioeconómico y cultural de la familia o de la calidad de la educación a que tienen acceso.

La multiplicidad y heterogeneidad de políticas gubernamentales e institucionales de apoyo a la inserción de los nuevos públicos universitarios implementadas en las últimas décadas, así como las políticas intensivas de créditos y otras coberturas arancelarias (Villalobos, Treviño, Wyman y Scheele, 2020), vienen justamente a responder a estas desiguales posibilidades de ingreso a la universidad de los jóvenes de escasos recursos. Pero el éxito de esta integración depende también, como documentan los entrevistados, de la capacidad de las instituciones en adaptar su “sello institucional” a las necesidades estos nuevos públicos:

Su sello es mucho más orientado a lo que es la empleabilidad (...) lograr que sus estudiantes adquieran una combinación de conocimientos y competencias personales que les permita desarrollarse bien en el ámbito laboral (...) Porque la mayor parte de los estudiantes quieren salir y empezar a trabajar (Hombre, carrera 7, Universidad 3).

Bajo esta premisa y con una perspectiva bastante optimista sobre el rol de estas universidades en la inserción profesional y en la movilidad social de sus estudiantes - no corroborada por algunos estudios sobre la superación de la pobreza en Chile (Solís y Dalle, 2019; OECD, 2018) – se plantea que el ingreso a la educación superior por parte de estos jóvenes les permitiría cambiar sus condiciones de origen:

“Esa es justamente la gracia de estudiar derecho, porque los que logran salir adelante, pese a todas las dificultades incluso no teniendo a veces el apoyo de sus familias, tienen movilidad social. Si logras titularte, de hecho, antes de titularte ya, en la mitad de la carrera, ellos ya pueden empezar a trabajar como asistente de abogado, que se llama la figura del procurador, que sería en equivalente remuneración a una carrera técnica, entonces, no es

malo. Además les permite ir adquiriendo experiencia e ir insertándose en el medio laboral (...) una vez ya titulados, evidentemente los sueldos son buenos, en relación a lo que ellos podrían haber esperado si no hubieran estudiado, entonces les significa un impacto, en definitiva, importante...” (Mujer, carrera 4, Universidad 1).

En síntesis, de los resultados se pueden desplegar dos grandes ideas: por un lado, los directivos de las universidades de masas asocian el mérito al esfuerzo personal, trabajo duro y perseverancia de sus estudiantes, pertenecientes mayormente a las clases medias y bajas y para quienes estos rasgos de autosuperación son esenciales, tanto para su éxito académico, como para romper con su “destino de clase”. Por otro lado, los directivos están conscientes de la insociabilidad entre los logros meritocráticos de sus estudiantes y la adopción institucional de políticas de apoyo (académico, socioeconómico, psicológico), que pueden traducirse inclusivamente en una adaptación del sello institucional universitario al perfil de este nuevo público estudiantil.

En las universidades de élite

En las universidades de élite, la ideología de la meritocracia está igualmente presente tanto en los discursos de los estudiantes (Villalobos et al., 2022), como en los discursos institucionales. Sin embargo, contrariamente a lo que ocurre en las universidades de masas, los actores institucionales de las universidades de élite asocian la meritocracia esencialmente al talento – un talento que en el caso de algunos de estos alumnos es tan excepcional que, incluso, genera estupefacción a los propios docentes. Como señalan, hay algunos “talentos bastante sorprendentes, hay niños que tú dices “¿qué estás haciendo aquí?” Tu deberías estar haciendo clases a mí en vez de que te esté haciendo clases a ti”(Hombre, carrera 5, Universidad 5). Este talento es fácilmente identificable para los actores institucionales, sea a través de las notas de la educación media, de los resultados en las pruebas de seriación nacional o aún a través de una especial capacidad técnica o analítica en áreas disciplinares importantes en la carrera elegida:

“Todos los alumnos que entran en esa escuela son buenos alumnos, son talentosos. Independiente por la vía que entraron. Si entraron a través de la PSU [Prueba de Selección Universitaria], es porque son talentosos. Pero si entraron por otras vías, es porque hemos sido capaces de seleccionarlos correctamente y el talento está. La primera definición nuestra es que todos nuestros alumnos son talentosos. Por lo tanto, si ese talento lo ponen a disposición de la exigencia, les va a ir bien.” (Hombre, carrera 3, Universidad 4).

El hecho de que el talento y la inteligencia sean variables que no dependen del control de los sujetos, resultando de una suerte de “lotería del nacimiento” (Sesardic, 1993), las transforma en una “ventaja injusta” y, por lo tanto, moral y socialmente cuestionable a la luz de los pilares democráticos de las sociedades contemporáneas. Eso explica que las élites busquen demarcarse de la visión “aristocrática” del mérito como “puro talento”, integrando la componente del trabajo y del esfuerzo en sus definiciones de merecimiento, en una estrategia de legitimar sus posiciones y privilegios (Khan y Jerolmack, 2013). Las variables talento y esfuerzo dejan, así, de ser percibidas como entidades distintas (Sardoč y Deželan, 2021). Estudios recientes introducen incluso la idea de talento como concepto híbrido y multifacético (Sardoč y Deželan, 2021) y lo definen como una “variable acumulativa” que comprende una capacidad innata pero también esfuerzo (Trannoy, 2019). Las palabras de los entrevistados documentan esa idea: el mérito solamente existe si el talento del estudiante -entendido como algo preexistente, casi innato- es conjugado armoniosamente con el esfuerzo, siendo esta combinación el principal pilar estructurador del éxito del estudiantado de estas universidades:

“A no ser que tenga un talento innato increíble, se necesitan horas de transpiración, horas de trabajo... Un estudiante sin esfuerzo le iría mal, lo pasaría mal (...) se necesita horas para hacer un programa, se necesita ir y medir de cuantos autos en la calle pasan, se necesita ir e inventar algo entre todos y enseñarlo con tus manos. Entonces sin esfuerzo me parece difícil, pero ciertamente sobre todo cuando miramos la capacidad de nuestros alumnos, estamos en el rango de los muy buenos. Pero hay algunos que son insólitos o sea que son realmente increíbles, a los cuales les cuesta muy poco” (Hombre, carrera 5, Universidad 5)

El mérito de estos estudiantes – sea a través del *puro* talento o de un talento conjugado con el esfuerzo - explica que en estas universidades no sea necesario accionar mecanismos compensatorios de nivelación o de combate a la deserción, lo que las diferencia de las universidades de masas asistidas por un público escolar vulnerable:

“La diferencia de esta facultad con otras facultades sobre todo que ahora todo está masificado, es que nuestros estudiantes son los mejores del país, entonces ellos realmente no necesitan -en otras universidades si necesitan!- de cursos remediales, una suerte de ayuda para que entiendan como es la Universidad. Nuestros estudiantes realmente no necesitan y en eso las cifras de retención son súper claras, es decir muy pocos estudiantes reprueban en los primeros años” (Mujer, carrera 4, Universidad 4)

Los únicos estudiantes de las universidades de élite que necesitan de este tipo de programas de apoyo son los que acceden por vía de políticas de inclusión estudiantil de los jóvenes más vulnerables que demuestren algún tipo de “talento académico” (o de

mérito), aunque no logren en las pruebas estandarizadas los resultados necesarios para asegurar su ingreso como estudiantes regulares. Las universidades tradicionales de élite han implementado este tipo de programas en el marco de sus políticas inclusivas de los estudiantes meritorios, bajo la premisa de que “los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas” (Orellana, Moreno y Gil, 2015, p.6). Como releva un directivo orgulloso del nivel de apertura de su institución:

“El sello distintivo de la carrera ha sido la excelencia en la formación, la excelencia de los alumnos que se atraen a la facultad y la excelencia en los profesores (...) Y desde hace varios años se empezó a introducir el concepto de equidad y diversidad en el estudiantado. Siempre ha existido y esta facultad es infinitamente más diversa que las facultades que compiten con nosotros directamente.” (Mujer, carrera 3, Universidad 4)

A pesar de las diferencias existentes entre universidades en las características de programas de inclusión y en la cantidad de cupos destinados a estudiantes vulnerables, estas estrategias visan morigerar o reducir los procesos de homogenización producidos por las pruebas estandarizadas de selección y dar espacio al “merecimiento”. Así, se destinan cupos especiales a los estudiantes que se han esforzado y/o tienen un talento particular, generando una mirada de mérito contextualizado (Villalobos et al., 2017), tal como reconoce un directivo al indicar que “nosotros valoramos de manera muy importante la meritocracia, la movilidad social y la igualdad de oportunidades” (Hombre, carrera 3, Universidad 4).

No obstante, existe un sentimiento de injusticia relativamente al no reconocimiento del mérito de los estudiantes que ingresan a estas instituciones, esencialmente en las universidades privadas de élite, ubicadas en los barrios más acomodados de la ciudad de Santiago y no raras veces asociadas a un estudiantado perteneciente a las élites económico-culturales del país. En las palabras de los entrevistados, existe un estereotipo clasista que los estudiantes (y sus casas de estudio) deben superar: el prejuicio de que el cupo en la universidad es fruto de la condición socioeconómica familiar y no del mérito individual. En una estrategia claramente defensiva, un director señala:

“(...) en nuestra Carrera entran por méritos, digamos... también se tampona todo lo que son los efectos de Universidad Cota mil y otros motes que llaman. Yo no puedo decir que no sea una Universidad Cota mil, porque está en la Cota mil... pero cuando uno dice “ustedes son una Universidad Cota mil”, no solo te están diciendo que geográficamente estas en la Cota mil, pero detrás hay una idea peyorativa (...) eso de que esta Universidad es para solo gente del barrio alto.. No!! Porque no tendríamos 120 alumnos estudiando Medicina con 760 puntos PSU hacia arriba. Tenemos hartos alumnos de regiones, tenemos hartos alumnos de colegios del no barrio alto (...) entran acá sin ningún problema. Tenemos un sistema de becas (...) Hay becas socioeconómicas, hay becas de mérito” (Hombre, carrera 2, Universidad 8)

En resumen, de esta sección se pueden desplegar tres grandes conclusiones. En primer lugar, en las universidades de élite los directivos asocian el mérito de sus estudiantes esencialmente a la idea de talento o genialidad, es decir, a rasgos innatos que legitiman su posición social y académica dominante (Bourdieu y Passeron, 1964) y que, en una combinación armoniosa con el esfuerzo individual, garantizan el pasaporte para el éxito académico. En segundo lugar, en estas universidades el ideal meritocrático configura el pilar central de las políticas de inclusión de los nuevos públicos y, específicamente para estos estudiantes, son accionados mecanismos de compensación o nivelación académica. Finalmente, en las universidades de élite emergentes existe una sensación de injusticia por el no reconocimiento del mérito de sus estudiantes, una suerte de estereotipo clasista que asocia la pertenencia a las élites socioeconómicas a la “compra” de un cupo en este perfil de instituciones educativas, que se inicia tempranamente en prestigiados colegios privados de élite y que culmina, al final de la trayectoria escolar, en universidades de cuota mil.

CONCLUSIONES

En este trabajo se han analizado las concepciones sobre el mérito de los estudiantes en la educación superior a partir de entrevistas en profundidad a actores poco estudiados en la literatura que aborda este tema, como los son los directivos de dos perfiles de universidades contrastantes: las de élite y las de masas.

En primer lugar, los resultados muestran que las concepciones del mérito de los directivos están fuertemente diferenciadas según el tipo de universidad y la clase social de estudiantes que asiste a cada uno de estos perfiles de universidades. De este modo, los datos presentados son consistentes con la literatura que analiza este tema a partir de análisis de las concepciones del mérito de los grupos sociales heterogéneos. Por un lado, para los directivos de las universidades masivas el mérito es asociado al esfuerzo personal y perseverancia de sus estudiantes - pertenecientes mayormente a las clases medias y bajas -, siendo estos atributos esenciales para su éxito académico y, especialmente, para garantizarles reales oportunidades de movilidad social. Existe pues, para este segmento social, una confianza paradójica en el mercado escolar y en sus promesas de movilidad escolar (Araujo y Martuccelli, 2015). Por otro lado, para los directivos de las universidades de élite el mérito de sus estudiantes es percibido esencialmente como talento que, combinado con el esfuerzo, potencia el éxito académico de estos estudiantes y consolida su posición de clase (Khan, 2016; Atria et al., 2020). Estos resultados muestran como la segmentación del sistema de educación superior está muy alineada con la estructura social no solo de manera estructural, sino que también subjetiva y cultural.

En segundo lugar, en las entrevistas no se perciben mayores diferencias ni según el sexo de los directivos, ni al interior de cada perfil universitario, ni por tipo de carrera

estudiada. Es decir, estos resultados muestran una coherencia interna asociada al perfil de los estudiantes de estos dos tipos de universidades. Se puede afirmar, entonces, que existe una relación entre el ethos de las universidades, su perfil estudiantil y las percepciones del mérito construidas y difundidas por directivos.

En tercer lugar, estos resultados podrían ser extrapolados, con precaución, al resto de la región Latinoamericana, caracterizada por altos niveles de segregación económica y social como es el caso de México, Perú o Chile. Esta segmentación social en las concepciones del mérito de los directivos según el tipo de universidad (de élite o de masas) podría ser resultado, como señala Bucca (2016), del patrón de movilidad social propio de esta región, caracterizado por una mayor fluidez social entre las clases populares y las clases medias y una fuerte rigidez en el acceso a las élites (Torche, 2014).

Concluyendo, este artículo contribuye al campo del estudio sobre las percepciones del mérito y su relación con la educación terciaria y la estructura social, indagando las concepciones de actores institucionales poco analizados por la literatura y ofreciendo una comparación entre dos tipos de universidades que reciben a estudiantes de los extremos de la estructura social. Un camino investigativo por seguir en futuros análisis es ciertamente reflexionar sobre la visión de mérito de los estudiantes de estos dos perfiles de universidades, así como de sus familias, complementando los resultados del presente estudio.

REFERENCIAS

- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: el cierre social de la élite tradicional chilena. En A. Joignant & P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de Sociología de las élites en Chile (1990-2010)* (pp. 185-202). Santiago: Ediciones Diego Portales.
- Allende, C., Díaz, R., & Valenzuela, J.P. (2018). School segregation in Chil. En A. Farazmand (Ed.), *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*. Londres: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3327-1.
- Araneda, C., Gairín, J., Pedraja.Rejas, L., & Rdríguez-Ponce, E. (2018). Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: aproximaciones desde Chile. *Interiencia*, 43(12), 864-870.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação & Pesquisa*, 41 (n. especial), 1503-1518.
- Atria, J. (2021). ¿Para qué necesitamos el mérito? *Intersecciones: Foros, Ideas y Democracia*. Disponible en <https://www.intersecciones.org/foro/para-que-necesitamos-el-merito/>
- Atria, J., Castillo, J., Maldonado, L., & Ramírez, S. (2019). Estudiando la meritocracia en un contexto desigual: perspectivas de académicos chilenos. *UNIVERSUM*, 34(2), 127-145
- Atria, J., Castillo, J., Maldonado, L., & Ramirez, S. (2020). Economic Élites' Attitudes Toward Meritocracy in Chile: A Moral Economy Perspective. *American Behavioral Scientist*, 64(9), 1219-1241. <https://doi.org/10.1177/0002764220941214>
- Barozet, E., Contreras, D., Espinoza, V., & Gayo, M. (2021). Clases medias en tiempos de crisis: vulnerabilidad persistente, desafíos para la cohesión y un nuevo pacto social en Chile.

- Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/101)*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Barozet, E. (2021). *Reconocimiento por mérito: un techo de cristal para las clases medias*. Disponible en <https://www.intersecciones.org/foro/para-que-necesitamos-el-merito/>
- Boliver, V. (2017). Misplaced optimism: how higher education reproduces rather than reduces social inequality. *British Journal of Sociology of Education*, 38, 423-432
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964) *Les héritiers*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brunner, J., & Villalobos, C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago: Ediciones Diego Portales
- Brunner, J. (2012). La lucha por la educación de las élites: campo y canales formativos. *Revista UDP*, 9, 119-143.
- Bubak, O. (2019). Perceptions of meritocracy: A note on China. *Asian Journal of Comparative Politics*, 4(2), 192–209. <https://doi.org/10.1177/2057891118806065>
- Bucca, M. (2016). Merit and blame in unequal societies: explaining Latin Americans' beliefs about wealth and poverty. *Research in social stratification and mobility*, 44, 98-112
- Carvacho, H., Vaz, J., & Walker, V. (2021). La psicología de la ideología meritocrática. En R. Moretti, & J. Contreras (Eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas* (pp.27-51). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Castillo, A., & Cavieres, J. (2016). La legitimación de las desigualdades sociales en Chile: El discurso de la élite en un contexto de malestar. *Revista Némesis*, 13, 77-101.
- Castillo, J.C., Iturra, J., Meneses-Rivas, F., Maldonado, L., & Atria, J. (2021). Measuring Perceptions and Preferences for Meritocracy. <https://doi.org/10.31235/osf.io/mwk52>.
- Castillo, J.C., Torres, A., Atria, J., & Maldonado, L. (2019). Meritocracia y desigualdad económica: Percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional de Sociología*, 77 (1). <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.114>
- Castillo, M. (2016). Fronteras simbólicas y clases medias. Movilidad social en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 24(48), 213-241
- Draelents, H. (2018). “Le mérite n'existe pas”. Critique d'une vulgate sociologique. *Le débat*, 5(202), 176-183
- Dubet, F. (2021). Desafíos y paradojas de la meritocracia. En R. Moretti, & J. Contreras (Eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas* (pp.283-301). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado
- Espinoza, O. (2017). Privatización de la educación superior en Chile: consecuencias y lecciones aprendidas. *EccoS, Revista Científica*, 44, 175-202
- Fercovic, M. (2020). Disentangling meritocracy among the long range upwardly mobile: the Chilean case. *Sociological Research Online*, 27(1), 118–135
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104
- Fleet, N., & Guzmán-Concha, C. (2016). Mass higher education and the 2011 student movement in Chile: material and ideological implications. *Bulletin of Latin American Research*, Special Issue, 1-17
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Londres: SAGE.
- Gibbs, G. (2007). *Analysing qualitative data*. Londres: SAGE
- Girerd, L., & Bonnot, V. (2020). Neoliberalism: An ideological barrier to feminist identification and collective action. *Social Justice Research*, 33(1), 81–109. <https://doi.org/10.1007/s11211-020-00347-8>

- Jaramillo-Molina, M. (2020). El que quiere, puede”: Mérito e individualismo en las representaciones de justicia distributiva. En C. Barba, G. Ordóñez, & Y. Silva, *La cuestión social en el siglo XXI en América Latina* (pp.349-377). Ciudad de México: Siglo XXI Editores
- Khan, S. (2016). The education of élites in the United States. *L'Année Sociologique*, 66, 171-192
- Khan, S., & Jerolmack, C. (2013). Saying Meritocracy and Doing Privilege. *Sociological Quarterly*, 54(1), 9-19. <https://doi.org/10.1111/tsq.12008>
- Lahire, B. (2008). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Leyton, D., Rojas, M., & Falabella, A. (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En J. Corvalán, A. Carrasco, & J.E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado Escolar: Libertad, Diversidad y Desigualdad* (pp.231-264). Santiago de Chile: Ediciones UC
- Madrid, S. (2016). Diversidad sin diversidad: Los colegios particulares pagados de élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En J. Corvalán, A. Carrasco, & J.E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado Escolar: Libertad, Diversidad y Desigualdad* (pp.269-299). Santiago de Chile: Ediciones UC
- Markovits, D. (2019). *The meritocracy trap*. Nueva York: Penguin
- Méndez, A. (2013). *El colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Michaud, Y. (2009). *Qu'est-ce que le mérite?*. Paris: Bourin
- Mijs, J. (2021). The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 19(1), 7-35 <https://doi.org/10.1093/ser/mwy051>
- OECD (2018). *A broken social elevator? How to promote social mobility*. Paris: OECD Publishing
- Orellana, M., Moreno, K., & Gil, F. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Peña, M., & Toledo, C. (2021). Discursos sobre clase social e meritocracia de escolares vulneráveis no Chile. *Cadernos De Pesquisa*, 47(164), 496-518.
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quaresma, M.L., & Miranda, C. (2023). Prácticas universitarias de integración profesional en las universidades privadas de masa en Chile. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 14(40), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1542>
- Quaresma, M.L., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-298
- Quaresma, M.L., & Villalobos, C. (2022). Élite universities in Chile. Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning Journal For Higher Education*, 9(2), 29-62
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). “Strangers in Paradise”? Working-class students in Élite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Reay, D. (2020). The perils and penalties of meritocracy: Sanctioning inequalities and legitimating prejudice. *The political quarterly*, 9(2), 406-412
- Reyes-Hernández, M., Céron-Vargas, J., & López-López, M. (2016). México: un país que no se mueve. Un análisis de movilidad social a partir de un enfoque de clases. *Panorama Económico*, 12(23), 87-122
- Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *ConCiencia Social*, 5, 207-218.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. Que ha sido del bien común?*. Barcelona: Debate

- Sardoč, M., & Deželan, T. (2021). Talents and distributive justice: some tensions. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 768-776.
- Schröder, M. (2017). Is Income Inequality Related to Tolerance for Inequality?. *Social Justice Research*, 30, 23-47.
- Sesardic, N. (1993). Egalitarianism and natural lottery. *Public Affairs Quarterly*, 7(1), 57-69
- Solís, P., & Dalle, P. (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional de Sociología RIS*, 77(1). doi: 10.3989/ris.2019.77.1.17.102
- Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173
- Torche, F. (2009). *Sociological and economic approaches to the intergenerational transmission of inequality in Latin America. Research for public policy*. Nueva York: RBLAC-UNDP
- Torche, F. (2014). Intergenerational mobility in Latin America. *Annual Review of Sociology*, 40(1), 619-641
- Trannoy, A. (2019). Talent, equality of opportunity and optimal non-linear income tax. *The Journal of Economic Inequality*, 17(1), 5-28.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Villalobos, C., Quaresma, M. & Franetovic, G. (2020)
- Villalobos, C., Kuzmanic, D., Valenzuela, J.P., & Quaresma, M. (2022).
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in School Meritocracy as a System-justifying Tool for Low Status Students. *Frontiers in psychology*, 6. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01053>.
- Young, M. (1962). *El triunfo de la meritocracia 1870-2033: ensayo sobre la educación y la igualdad*. Madrid: Tecnos.

ARTÍCULO

Los microempresarios sociales como modelo de referencia para emprendedores universitarios

Social microentrepreneurs as a reference model for university entrepreneurs

ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA*, NATANAEL RAMÍREZ ANGULO**,
BENJAMÍN BURGOS FLORES*, ALEJANDRA RAMÍREZ CERVANTES**,
LEMUEL RAMÍREZ JIMÉNEZ***

*Universidad de Sonora, Departamento de Economía

** Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Economía y Relaciones Internacionales

*** Secretaría de Relaciones Exteriores

Correo electrónico: aramirez17@uabc.edu.mx

Recibido el 16 de febrero del 2023; Aprobado el 28 de enero del 2024

RESUMEN

En respuesta a los cambios sociales y económicos en el contexto internacional, los modelos educativos buscan promover la formación de profesionistas con conocimientos, habilidades, capacidades y cualidades que se adapten a las demandas de la sociedad. El objetivo de este trabajo es analizar porque los estudiantes prestadores de servicio social en el Programa de Investigación, Asistencia y Docencia de la Micro y Pequeña Empresa (PIADMYPE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), han tenido oportunidades para

ser emprendedores, a partir de un esquema de aprender sirviendo. Se realizó una encuesta como instrumento de recolección de datos para conocer las perspectivas de estos egresados y los resultados muestran que los jóvenes en servicio social fueron propensos a emprender debido a que los microempresarios que atendieron se convirtieron de facto, en modelos de referencia durante su proceso de aprender haciendo el servicio.

PALABRAS CLAVE: Formación profesional; Emprendedores; Servicio social; Universidades; Empresas

ABSTRACT In response to social and economic changes in the international context, educational models are striving to promote the training of professionals who possess knowledge, skills, abilities, and qualities that are adaptable to meet the evolving demands of society. The aim of this study is to analyze why students who provide social service in the Research, Assistance, and Teaching Program of the Micro and Small Business (PIADMYPE, for its Spanish acronym) at the Universidad Autónoma de Baja California (UABC) have had opportunities to become entrepreneurs, starting from a learning-by-serving scheme. To collect data, a survey was conducted to understand the prospects of these graduates. The results indicate that young people who participated in social service were inclined to become entrepreneurs because the micro-entrepreneurs they served as part of their learning process became de facto reference models.

KEYWORDS: Professional training; Entrepreneurs; Social service; Universities; Companies

INTRODUCCIÓN

La reconfiguración internacional de las realidades económicas, ha generado un ambiente competitivo por la adquisición de conocimientos como principal estrategia para que las empresas, regiones y países, logren insertarse exitosamente en los flujos internacionales del comercio y, en menor medida, para dar respuesta a los costos sociales derivados de las transformaciones económicas. En este contexto, en muchos países se comenzaron a promover modelos educativos para la formación de profesionistas con conocimientos, habilidades, capacidades y cualidades que la sociedad demanda, otorgando a los sistemas

de educación superior (SES), un papel estratégico para generar respuestas a los retos económicos y sociales a través de sus egresados. Quizás uno de los retos actuales que más compromete a las universidades a impulsar una educación para la ciudadanía, es buscar contribuir a abatir el enorme y persistente rezago social a través del emprendimiento. En consecuencia los cambios en los modelos educativos han favorecido las preferencias por las actividades enfocadas en el emprendimiento.

Desde hace más de dos décadas se ha planteado la necesidad de articular esfuerzos para un aprendizaje más significativo de los estudiantes a través del fortalecimiento de las relaciones entre cuerpos académicos, microempresarios y sectores de gobierno, para realizar actividades que permitan incrementar los conocimientos e impactos significativos en una dinámica empresarial más incluyente. Parte del reto se orienta a las capacidades de la universidad para impactar el espectro social fuera del salón de clases, a través de prácticas académicas y servicio social. Los principales desafíos son cómo ubicar a los estudiantes en escenarios reales para que participen en la solución de problemas de los distintos sectores buscando el bienestar social (Mungaray et al., 2007).

Hay quienes deciden emprender por necesidad y otros por oportunidad. La necesidad se deriva de la insatisfacción con las condiciones laborales, mientras que la oportunidad lo hace con base en los modelos emprendedores de referencia obtenidos de la información en los programas de educación superior, en donde se permite a los estudiantes fortalecer el conocimiento empírico adquirido ya sea en el núcleo familiar o en el círculo social. Con base en ello, al tener una perspectiva diferente en cuanto las condiciones del mercado laboral, los estudiantes o egresados se pueden sentir motivados a crear su propio empleo, es decir, su emprendimiento basado en oportunidades (Vargas y Uttermann, 2020).

El objetivo principal de este trabajo es analizar las razones por las cuales los estudiantes que prestaron servicio social con microempresarios emprendedores en el PIADMYPE de la UABC, han tenido la oportunidad de ser emprendedores a lo largo del tiempo. La relevancia de este modelo de aprendizaje en servicio con asistencia técnica in situ a las microempresas con problemas de marginación, es que se hizo a partir de una metodología, con instrumentos de compilación de datos y un software que facilitó el análisis de la información microempresarial. Esto orientó acciones para que el estudiante pusiera en juego sus conocimientos, propiciando mejora continua en los procesos internos de cada microempresa, pero a la vez, asumiendo tales experiencias como modelos de referencia para futuras decisiones empresariales. Esta visión de vinculación como estrategia para el desarrollo de capacidades emprendedoras a través del servicio solidario a microempresas pobres, se distingue de aquellas donde académicos y empresarios se relacionan con el propósito de realizar acciones de beneficio mutuo para estimular la competitividad de empresas medianas y grandes.

Para conocer la perspectiva sobre el aprendizaje obtenido en relación al emprendimiento de los estudiantes que prestaron su servicio social en el PIADMYPE, se utilizó una

encuesta como instrumento de recolección de información. Ello permitió analizar el impacto y la influencia de la cercanía con microempresarios que han tenido resultados positivos en sus actividades, demostrando que los estudiantes y egresados tienen modelos de referencia suficientes para emprender por oportunidad, a partir de un modelo de referencia proveniente de personas humildes, con limitaciones y debilidades en comparación a otros emprendedores.

REVISIÓN DE LITERATURA

Por lo general el emprendimiento se entiende como la introducción de un nuevo bien o mejoras sustanciales en la calidad de los bienes; la introducción de un nuevo método de producción; el desarrollo de nuevos mercados y/o el surgimiento de una nueva forma de organización industrial (Kilby, 1971). También hace referencia al proceso innovador que depende del emprendedor y resulta vital para la introducción de nuevos métodos en el proceso productivo (Schumpeter y Opie, 1934); y además, a la creación de nuevas empresas que producen nuevas ideas para el desarrollo de modelos empresariales en diferentes mercados.

Existen visiones que atribuyen la creación de empresas a particularidades propias de los individuos, resaltando características psicológicas, individuales, de capital humano, capital social, experiencia en el mercado laboral, antecedentes familiares y modelos de referencia, entre otros factores (Litsardopoulos, Saridakis, Georgellis y Hand, 2022). Otras lo asocian con el ambiente macroeconómico, las características socioeconómicas, el contexto institucional y el nivel de desarrollo económico entre países y regiones (Acs y Amorós, 2008).

La literatura muestra dos importantes hipótesis relacionadas con el emprendimiento: el emprendimiento por necesidad (push effect) y el emprendimiento por oportunidad (pull effect). Por un lado, el push effect se da como respuesta a circunstancias económicas adversas, ya sea por la falta de empleo o la rigidez de los mercados laborales. Por su parte, el pull effect asocia el emprendimiento al aprovechamiento de oportunidades de mercado resultantes de nuevas dinámicas del crecimiento económico, donde las capacidades y el capital humano juegan un papel crucial para ello (Osorio, Mungaray y Ramírez, 2017).

La discusión sobre las diversas hipótesis del emprendimiento, da lugar a estrategias y políticas públicas en materia de desarrollo económico, empleo e innovación. Parte de las estrategias provienen de diferentes organismos como la Comisión Europea, con la estrategia Europa 2020, la cual reconoce la importancia del emprendimiento y el trabajo por cuenta propia para lograr un crecimiento sostenible e integrado. En América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo analiza y compara aspectos institucionales y operativos para la innovación y el emprendimiento (Angelelli, Facundo y Suaznábar, 2017),

mientras que la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en concordancia con la Agenda de Desarrollo 2030, ha puesto en marcha diversos proyectos comprometidos con el emprendimiento, como una oportunidad para la inserción laboral y la inclusión para el desarrollo de capacidades individuales y organizacionales (OIT, 2016).

Las universidades están jugando un papel importante para la formación de profesionistas con las capacidades, aptitudes y habilidades para desarrollar proyectos y estrategias de emprendimiento, que les permitan afrontar las realidades de una economía global en constante cambio (Fierro et al., 2015). Esto ha dado lugar a la discusión sobre el papel que juegan las universidades en el desarrollo económico, buscando posicionar a la educación y la investigación como elementos generadores de valor, a través de la generación de capital humano como elemento estratégico para impulsar el emprendimiento como una actividad relevante para atender las necesidades económicas de un país.

El programa de estabilización desde finales de los ochentas y hasta la segunda década de este siglo, estuvo marcado por la apertura comercial, el ajuste del gasto gubernamental y la privatización de grandes empresas. La economía mexicana se enfrentó al problema de que entre más se abría al exterior, la macroeconomía fue permeando el ámbito de las empresas. Este cambio de modelo económico provocó que la incertidumbre económica creciera conforme fue avanzando la apertura. Para la gran empresa, habituada a esto, el nuevo contexto no supuso problemas. Sin embargo, para las microempresas los beneficios de la apertura comercial fueron de mínimos a cero, pues sus volúmenes de producción no son lo suficientemente amplios para entrar a las cadenas de valor del mercado mundial y sus propietarios no tienen la preparación necesaria y capacidad de gestión para llegar a mercados más grandes. Ante esta realidad, algunas universidades han desempeñado un papel importante para que este tipo de unidades económicas adquieran ese tipo de conocimientos, los cuales serían difíciles o imposibles de conseguir por otros medios (Mungaray y Sánchez, 2003).

Ha sido tradición en México que las microempresas se consideren como unidades económicas marginales en el proceso de desarrollo, por su poca capacidad para generar valor agregado. Sin embargo, a principios del siglo XXI se ha dado una revalorización de lo pequeño por sus bondades para contribuir a la reorganización de la producción y, sobre todo, por su impacto en el empleo y la equidad. Este proceso de reinversión hacia lo pequeño fue favorecido por la crisis del empleo productivo a finales del siglo pasado y de las crisis recientes, poniendo en evidencia la relevancia de este tipo de empresas, pues a pesar de la poca calidad de los empleos, se convirtió en la principal fuente de captación de mano de obra que la mediana y gran empresa no logró absorber. De hecho, antes de 1980 las micros y pequeñas empresas (Mypes) habían registrado una clara pérdida de participación en el empleo, que se explicaba por un fortalecimiento de la mediana y gran empresa. Sin embargo, este proceso se revierte en el período posterior por un repunte de las Mypes en la composición industrial (Ortiz, 2017). Desde 1999 y hasta 2022, entre el 98 y 94% de las

empresas en México son microempresas y, junto con las pequeñas empresas, conforman el 99% de la base empresarial total. El dinamismo de la microempresa en materia de establecimientos ha sido favorecido por los efectos adversos del bajo nivel de crecimiento de la economía observado en las últimas décadas, principalmente debido al alto número de trabajadores buscando su propia fuente de ingresos para subsistir mediante la creación de una microempresa familiar. No obstante, a pesar de representar el 95% de los establecimientos y aportar el 37.7% del personal ocupado, sólo generan el 0.6% del vp total.

En este contexto de organización industrial, el interés que en los últimos años han despertado los modelos de conducta empresarial, destaca que la propensión para emprender se observa con mayor frecuencia en aquellos individuos que crecieron en un ambiente influenciado por conocimientos empresariales en la familia, amigos, profesores y conocidos al momento de formar las intenciones y actitudes emprendedoras (Sealy y Singh, 2010). Esto se observa principalmente en individuos jóvenes (Honjo, 2021) que relacionan el desarrollo de su espíritu empresarial con algún modelo de referencia, especialmente de padres y compañeros (Kennedy, Drennan, Renfrow y Watson, 2003).

Van Auken, Fry y Stephens (2006) han discutido que existen antecedentes o factores que subyacen en la decisión de emprender y forman parte de la influencia de los modelos de referencia a seguir. Entre el 35% y el 70% de los empresarios suelen tener modelos de referencia relacionados con el emprendimiento (Scherer, Adams, Carley y Wiebe, 1989) y otras evidencias muestran que los individuos con padres que son o fueron empresarios, tendrán una gran inclinación para ser emprendedores (Parker, 2018).

Los modelos de referencia pueden fungir como fuentes de capital social. Este término ha sido ampliamente aceptado y probado empíricamente para referirse a las redes sociales que teje un individuo para posteriormente extraer beneficios de ellas (Davidsson, 2015). El capital social puede ser un predictor para el emprendimiento naciente, pero también para avanzar a través del proyecto que se ha puesto en marcha (Holienska, Mrva y Marcin, 2013). Para Bosma, Hessels, Schutjens, Praag y Verheul (2012), los modelos de referencia son una oportunidad de aprender con el ejemplo y por apoyo. Ambos aprendizajes pueden florecer en un contexto social donde el individuo observe, identifique y genere una dinámica bidireccional de apoyo, asesoramiento y detección de oportunidades empresariales por medio de las redes sociales (Lafuente, Vaillant y Rialp, 2007).

Desde una perspectiva de las intenciones empresariales, los modelos de referencia se sustentan en el aprendizaje social, a partir del rol de los padres y la preferencia por una carrera empresarial (Scherer et al., 1989; Javalgi, Radulovich y Scherer, 2012) asociada a una determinada actividad que haya generado experiencias favorables. Como resultado de dicho proceso de aprendizaje, las expectativas llevarán a un proceso de autoevaluación para conocer si cuentan con las habilidades para desempeñarse en tal actividad (Van Auken et al., 2006). Así, el modelo de referencia puede motivar el desarrollo de habilidades que le permitirán convertirse en emprendedor. De ahí que participar sea la mejor oportunidad

para obtener conocimiento y autoconfianza, pues es la presencia de otros empresarios lo que legitima las aspiraciones empresariales (Mueller, 2006).

Existen determinantes del emprendimiento que han sido ampliamente estudiados y discutidos dentro de los modelos de referencia (Gómez-Araujo, Lafuente, Vaillant, y Gómez Núñez, 2015; Avila, Schmutzler, Marquez y Gómez-Araujo, 2021). Entre estos sobresalen factores relacionados con la personalidad, la actitud al riesgo (Caliendo, Goethner y Weißenberger, 2020), antecedentes familiares y la autoconfianza. Estos factores juegan un rol importante al momento de desear convertirse en emprendedor; y si bien el individuo puede no poseer los conocimientos empresariales necesarios, los puede obtener por transferencia directa a partir de la identificación con un modelo de referencia a seguir (Holienka et al., 2013). En consecuencia, un modelo de referencia se convierte en una certeza palpable con objetivos alcanzables, y mejora la autoconfianza para participar en actividades empresariales (Lim, Oh y De Clercq, 2016).

Desde 1942, la constitución de México ha incorporado el servicio social como requisito para que los estudiantes de educación superior obtengan un título profesional en todas las disciplinas. El Servicio Social ha sido una estrategia que contribuye al combate de la pobreza urbana y rural, además de extender los beneficios de la ciencia y el desarrollo tecnológico a los sectores desfavorecidos de la Sociedad Mexicana (Mungaray y Ocegueda, 2000). Este hecho vinculado al desarrollo económico, justifica crear una dinámica que permita que los estudiantes ejerzan sus conocimientos y tengan la oportunidad de participar en alguna actividad empresarial, influenciados por el comportamiento, la demostración y los ejemplos que proporcionan otros individuos relacionados con el emprendimiento (Akerlof y Kranton, 2000), como es el caso de los microempresarios de base social.

El PIADMYPE se creó como un programa de servicio comunitario en 1999, como un medio para que los estudiantes de economía y administración adquirieran habilidades, conocimientos y desarrollaran una mentalidad empresarial. Este programa permitía que los estudiantes participantes, brindaran asistencia a microempresarios por un periodo de 12 semanas, desarrollando un proceso de recolección, procesamiento y análisis de datos que termina en un informe sobre el desempeño de las microempresas. Además de brindar asistencia in situ y ofrecer apoyo a problemas específicos del microempresario, los estudiantes se involucran con ellos, transfiriendo conocimientos, pero también construyendo conocimientos con su ejemplo y desarrollando su espíritu empresarial. Así, al prestar su servicio social relacionándose con el ejemplo de un microempresario emprendedor, aprenden haciendo y construyen intenciones y actitudes emprendedoras (Osorio, Mungaray y Ramírez, 2022).

El microempresario con el que se relacionó el estudiante en servicio social, suele ser un individuo que brinda ejemplo para el desarrollo del espíritu empresarial del joven prestador, estimulando el comportamiento, estilo y atributos específicos del emprendimiento (Shapiro, Haseltine y Rowe, 1978). Más allá de la asistencia técnica, el

valor agregado del PIADMYPE en la formación de futuros emprendedores, se asocia a su vinculación con modelos de referencia que influyen a los jóvenes al momento de emprender por sí mismos (Murrell, 2005), gracias a la inspiración, motivación, aumento de la confianza, aprender con el ejemplo y aprender haciendo (Lafuente y Vaillant, 2013). La inspiración permitiría que los estudiantes prestadores de servicio social, al observar que los microempresarios, producto de su necesidad, desarrollan un espíritu empresarial, traten de imitar su comportamiento. La motivación incentiva a los individuos, en este caso estudiantes, a comenzar alguna actividad relacionada con el emprendimiento y el aumento de la confianza. Como el hecho de emprender de los individuos dependerá de la autoconfianza en sus habilidades, esta se convierte en factor clave para aumentar las probabilidades de que un individuo llegue a ser emprendedor (Arenius y Minniti, 2004). En el caso de aprender con el ejemplo y aprender haciendo, los modelos de referencia son una gran oportunidad para ganar experiencia por medio de la observación de un emprendedor, pues el conocimiento por medio del ejemplo se adquiere a partir de una experiencia concreta. Por su parte, aprender haciendo, ejecutar un trabajo o una serie de actividades relacionadas con la prestación del servicio social a microempresarios, lleva a que el estudiante ponga en práctica conocimientos aprendidos y fortalece la confianza y su espíritu emprendedor.

Gibson (2004) define los modelos de referencia como construcciones cognitivas basadas en individuos similares a uno mismo. Por ello, al vincularse y construir su ideal con base en sus propias necesidades, el individuo es capaz de aprender, motivarse y aclarar la percepción de sí mismo. En general, los individuos se sienten atraídos por modelos de conducta que perciben como similares en términos de características, comportamiento y objetivos, de los cuáles son capaces de aprender ciertas habilidades, aptitudes y destrezas (Bosma et al., 2012). Esto genera un emparejamiento psicológico de habilidades cognitivas y patrones de comportamiento entre una persona de referencia y un individuo observador (Bandura, 1997). A este emparejamiento se le llama aspecto del rol, mientras que los aspectos del modelo permiten determinar quiénes son capaces de aprender ciertas habilidades y desarrollarlas. La identificación del rol puede dar espacio a una adaptación e identificación de las preferencias de un individuo por seguir algún comportamiento, siempre y cuando este sea gratificante (Kagan, 1958).

Desde la perspectiva del aprendizaje social, los individuos tienen la capacidad personal para organizar y ejecutar un trabajo, o diversas tareas, al sentirse atraídos por modelos a seguir que pueden ayudarlos a desarrollarse más, aprendiendo nuevas tareas y habilidades. Este tipo de aprendizaje puede ser matizado por el rasgo relacionado con el aprender por apoyo (Nauta y Kokaly, 2001). De ahí que si bien los modelos de referencia proporcionan a los individuos inspiración, apoyo y orientación, pero también resalten su impacto empresarial al contribuir al desarrollo de cuatro funciones interrelacionadas: inspiración y motivación, aumento de la confianza, aprender con el ejemplo y aprender haciendo.

METODOLOGÍA

De acuerdo con la literatura revisada, es posible construir la hipótesis de que los jóvenes estudiantes que prestaron servicio social en el PIADMYPE con microempresarios emprendedores, lograron asimilar un modelo de referencia para emprender. Para corroborar tal hipótesis, se organizó un trabajo de campo a través de un cuestionario que mide el nivel de emprendimiento en egresados universitarios que, como estudiantes, participaron en el PIADMYPE como prestadores de servicio social. El cuestionario resalta aspectos que pueden ayudar a definir el concepto de emprendedor y muestra el papel de modelos de creación de futuros emprendedores y de intenciones empresariales. Para ello se organizó una base de datos de los jóvenes que desde 1999 han participado como prestador de servicio social (PSS) en el PIADMYPE. El cuestionario fue aplicado a una muestra de 350 egresados, donde los 101 que lo completaron, desarrollan un emprendimiento con un mínimo de 1 y un máximo de 6 años; el 60.4 % son mujeres, el 30.6% son hombres y la edad oscila entre 22 y 42 años, con un promedio de 28 años y una desviación estándar de 4 años.

El cuestionario fue creado como un formulario electrónico por las bondades que representa el almacenamiento directo en la base de datos, su disponibilidad, accesibilidad y el llenado fácil de las preguntas. Se enfocó a 5 dimensiones pertenecientes al emprendimiento: aprendizaje en el emprendimiento; probabilidades de convertirse en emprendedor; desarrollo de conocimientos y habilidades emprendedoras; inspiración, motivación y confianza para el emprendimiento y detección de oportunidades empresariales. Estuvo dividido en dos partes: la primera incluye datos generales del encuestado y la segunda consiste en la presentación de las preguntas junto con las opciones a responder: Definitivamente sí; Probablemente sí; No estoy seguro; Probablemente no y definitivamente no. Los datos almacenados en la plataforma virtual en tiempo real, fueron exportados y ordenados en una hoja de Excel y su análisis se realizó con el paquete estadístico spss.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El 73.3% de los encuestados son solteros, 21.8% casados y 4.8% viven en unión libre. El lugar de nacimiento que predomina es Tijuana, si bien entidades del centro de la república, como la Ciudad de México, Guadalajara y el sureste mexicano como Oaxaca de Juárez y Acapulco figuran en la lista. También otras ciudades del noroeste mexicano, como Culiacán y Hermosillo resaltan como ciudades expulsoras de jóvenes que en su momento realizaron estudios universitarios en la UABC, pero que regresaron a su lugar de origen.

Del total de los encuestados, el 39.6% son hombres y el 60.4% mujeres, lo cual indica que las mujeres tienen preferencias hacia programas de mayor impacto comunitario. En lo que respecta a la ocupación, el 19.8% desarrolla ambas actividades como empleado y

emprendedor, lo cual explica que el emprendimiento puede ser una actividad paralela a un empleo y una fuente de ingreso extra. Esto indica que desempeñar ambas actividades se relaciona con las habilidades, competencias, recursos financieros o logísticos que se obtienen como empleado, lo cual influye en la actividad emprendedora (Paturel, 1997). El 63.4% manifestó ser empleado, mientras que el 16.8% restante dijo ser emprendedor.

El 55.4% de los encuestados realiza o ha realizado de algún tipo de emprendimiento, mientras el 34.7% restante contestó que no lo ha hecho. Esto podría significar una alta prevalencia del poco miedo al fracaso, lo cual es importante porque el estigma social al fracaso es un factor que retrasa o inhibe el ejercicio de actividades de emprendimiento, pues disuade a las personas de emprender (Townsend, Busenitz y Arthurs, 2010). Se puede asumir que el haberse desarrollado como pss en el PIADMYPE, les ayudó a eliminar o disminuir el miedo al fracaso y por tanto, a emprender. Más aún, el 62.4% de los encuestados indicó tener intenciones de realizar alguna actividad relacionada con el emprendimiento, mientras que el 23.8% contestó que tal vez.

La literatura ha mostrado diversas experiencias de vinculación entre la educación superior y la sociedad civil. Se ha argumentado que los actores que participan en este tipo de actividades pueden desarrollar y aprender nuevas habilidades que posteriormente puedan ser aplicadas en el desarrollo de un emprendimiento o en la comunidad. Esto supone una nueva perspectiva sobre el impacto de la participación del estudiante en el servicio social (Mungaray, Ramírez-Urquidy, Taxis, Ledezma y Ramírez, 2008). De hecho, el 70.3% de los encuestados contestó que el aprendizaje adquirido durante su servicio social en PIADMYPE, le ayudó a incrementar su actividad en su trabajo y solo el 11% contestó que no lo hizo.

Una de las bondades del PIADMYPE radica en que durante su estancia de SS, los estudiantes analizan información, procesan datos y analizan metodologías aplicadas a la realidad de los microempresarios pobres objeto de su atención. Esto concuerda con lo que sugiere (McGoldrick, 2002), que los participante en actividades relacionadas con el aprendizaje en servicio, sitúan el conocimiento como una manera de aprender críticamente, evaluando lo importante y lo poco importante de acuerdo al contexto prevaleciente, pero con una gran probabilidad de que el conocimiento adquirido, a la postre, pudiera ser implementado y desarrollado en otros contextos.

Sin duda la experiencia como pss incrementó sus probabilidades de involucrarse en actividades emprendedoras. El 40.6% de los encuestados contestó positivamente, mientras el 47.5% Probablemente sí. Esto resalta que la probabilidad de convertirse en emprendedor se relaciona positivamente con involucrarse en actividades de acompañamiento a los microemprendimientos sociales atendidos. Esta respuesta positiva habla de la relación entre el espíritu empresarial y los modelos de referencia, por lo cual vale la pena seguir invirtiendo en mejorar este tipo de programas, para tener un impacto más efectivo sobre

el emprendimiento con enfoque social. La dinámica pedagógica del PSS en el programa PIADMYPE, permite que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos y habilidades, además de desarrollar y adquirir otras herramientas que posteriormente incrementan las probabilidades y desarrollan las intenciones empresariales. Con ello se accede a una lógica donde los estudiantes se encuentran influenciados por el comportamiento, la demostración y los ejemplos que proporcionan los microempresarios con los que se relacionan a través de PSS.

El hecho de que 44.6% contestó definitivamente Sí y el 42.6% probablemente Sí, pone de manifiesto la influencia de los microempresarios con los que se relacionan los estudiantes, como modelos de referencia para la adquisición de conocimientos. La fuerza relativa de un modelo de referencia contribuye sin duda a delinear intenciones empresariales y, al mismo tiempo, a desarrollar motivación para involucrarse en el emprendimiento. Un modelo de referencia puede ser tan penetrante en el estudiante PSS, que genera un proceso formativo en que el evento empresarial se materializa (Krueger, Reilly y Carsrud, 2000). Otro argumento es que los modelos de referencia pueden establecer ejemplos para que puedan ser emulados por otros y estimular, inspirar y, principalmente, motivar a otros individuos para lograr ciertos objetivos y tomar decisiones (Wright, Wong y Newill, 1997). Igual que otras experiencias ampliamente estudiadas en la investigación empírica sobre el emprendimiento, la viabilidad de iniciar actividades de emprendimiento se encuentran influenciadas por sentimientos positivos de autoeficacia, que se incrementa por la seguridad de asociarse a modelos de referencia (Nabi, Liñán, Fayolle, Krueger y Walmsley, 2017; Matthews y Moser, 1996).

El modelo de servicio social para apoyo a las microempresas, parte de la idea de que los estudiantes universitarios se encuentran en un proceso formativo y asegura que sean dotados de herramientas para posteriormente asesorar y brindar asistencia a las microempresas por un periodo de 12 semanas, desarrollando un proceso de recolección de datos, procesamiento y análisis que termina en un informe sobre su desempeño. Esto permite a su vez, tanto una relación personal como una asesoría especializada a los microempresarios. Quizás sea la sinergia de apoyo y aprendizaje entre el microempresario y el estudiante PSS, el mayor valor de la metodología que ofrece el PIADMYPE (Mungaray, Osorio y Ramírez, 2022).

En lo que respecta a la capacitación, los cursos brindan instrumentos indispensables para el análisis empresarial. Al crear una dinámica de investigación-acción, se genera información difícil de obtener por medio de otras fuentes, lo que posibilita realizar análisis económico (Mungaray et al., 2007). La capacitación se orienta a temas de Macroeconomía y desarrollo microempresarial; instituciones y desarrollo; desarrollo local; estrategias de mercado; producción y costos; evaluación económica y financiera; análisis de costos y servicio social. Los encuestados respondieron que la capacitación les fue útil definitivamente

sí en 48.5 % y probablemente sí 32.7 %, lo que evidencia que el programa les proporcionó herramientas y conocimientos para desarrollar y cumplir con las tareas de asesorar a un microempresario emprendedor. Parte de la información generada por los estudiantes PSS, la utilizan para consolidar una base de datos de indicadores microempresariales y otra para mejorar como microconsultores, con base en el conocimiento de este tipo de unidades económicas. El carácter educativo y pedagógico del programa, permite que con base en el procesamiento y sistematización de la información por parte del PSS, se pueda evaluar el desempeño económico y financiero de las microempresas de manera ágil.

Sin duda es un hallazgo importante que el 51.1% de los encuestados haya señalado que su experiencia como PSS tuvo un impacto significativo en el desarrollo de sentimientos positivos y, por tanto, en el aprendizaje que permite al estudiante diferenciar los comportamientos efectivos y no efectivos (Betz y Hackett, 2006). En este caso, los modelos de referencia en el estudiante PSS, tuvieron un impacto de gran relevancia por trabajar con microempresarios que se conocen personalmente y ejercen una experiencia positiva de gran influencia.

La inspiración, motivación y aumento de la confianza en los conocimientos y habilidades emprendedoras, aumenta la probabilidad de que un individuo llegue a ser emprendedor. Es necesario puntualizar que estas cualidades no sólo forman parte de la personalidad, sino que se pueden traducir en una habilidad especial para futuras actividades (Markman, Balkin y Baron, 2002), por lo que desempeñan un rol importante, con matices fuertemente psicológicos, que estimula a los individuos a ser emprendedores (McGee y Peterson, 2019).

El mayor porcentaje de los encuestados señaló que su experiencia como estudiantes PSS, es que la inspiración, motivación y confianza aumentaron durante su estancia en el programa de servicio social a microempresas. Con ello se demuestra la hipótesis de que los jóvenes estudiantes que prestaron servicio social en el PIADMYPE con microempresarios emprendedores, asimilaron un modelo de referencia que fomentó su actitud emprendedora. Luego entonces, si el fortalecimiento de la autoconfianza incentiva la motivación y la inspiración para la formación de intenciones empresariales, el servicio social de los estudiantes con microempresarios genera esa autoconfianza. Sin embargo, habrá que decir que un estudio realizado por Douglas y Shepherd (2002) a un grupo de ex alumnos de negocios sobre los factores que influyen en el ánimo de emprender, se encontró que el riesgo, la necesidad de independencia y el potencial de ingresos, son factores importantes que afectan sus decisiones.

Para aquellos estudiantes PSS que entrelazan motivación e intenciones para delinear objetivos, estrategias y proyectos que permitan detectar nuevas oportunidades y desarrollar proyectos empresariales, muchos de los microempresarios con los cuales se presta el servicio social, operan en condiciones económicas adversas, con funciones de producción

con rendimientos decrecientes, bajas tasas de ganancias, poco capital humano y escasa tecnología aplicada en sus procesos. Esta situación es más que propicia para aplicar el conocimiento recibido durante la capacitación, ampliando la dotación de factores de los microempresarios y generando una sinergia de aprendizaje por el apoyo brindado. Además de oportunidades por aplicar el conocimiento, también es posible encontrar nichos para el desarrollo de actividades empresariales por parte de los PSS que respondieron que Definitivamente sí y probablemente sí con 46.5% y 41.6% respectivamente, detectaron oportunidades de emprendimiento.

El estudiante PSS que se relaciona con el microempresario, pone en práctica sus conocimientos en un contexto social diferente en el que normalmente se desenvuelve. Al participar en esta actividad, el estudiante PSS por medio del aprendizaje de las actividades que realiza el microempresario emprendedor, contribuye a fortalecer la identificación de oportunidades a partir del ejemplo del modelo de referencia del microempresario. Por un lado, aprender con el ejemplo y aprender haciendo en los modelos de referencia, se convierte en una oportunidad para adquirir experiencia por medio de la convivencia con un microempresario emprendedor y, por otro, aprender apoyando permite que el estudiante PSS ponga en práctica conocimientos que a la postre influyen en el fortalecimiento de su espíritu emprendedor y una clara preferencia por la actividad emprendedora. El hecho de que el 41.6 % de los encuestados contestó que definitivamente sí y el 40.6 contestó probablemente sí, revela la importancia del programa para incentivar la preferencia por la actividad emprendedora. La sinergia entre aprender haciendo y aprender apoyando, sin duda generó dinámicas de aprendizaje empresarial durante el periodo de apoyo brindado por los estudiantes PSS.

Entre las actividades de emprendimiento más relevantes se pueden mencionar las relacionadas con el sector servicios; reclutamiento de personal; manejo de distribución de auto partes; actividades de comercio; restaurantes y bares; reciclaje, manejo de residuos para la producción de productos orgánicos; producción de pan artesanal; venta de artículos por internet; asesoría financiera; consultoría en seguros y fianzas; consultoría financiera; renta y ventas de casas; negocio de transporte privado; granja familiar; venta de productos del hogar; venta de abarrotes; venta de comida rápida; cafeterías; papelerías y renta de espacios de esparcimiento, entre otros.

Varios de los encuestados contestaron tener proyectos de emprendimiento en puerta, si bien varios de ellos aún no logran concretarse, ya sea por la baja solvencia económica para iniciar el proyecto, por cuestiones personales o porque aún se encuentran en la preparación del proyecto a emprender. Los criterios más influyentes para decidir cuándo emprender van desde la experiencia producto de su servicio social, hasta el aseguramiento de un ingreso extra.

Tabla. Cuestionario y Resultados

		Frecuencia	Porcentaje
Estado Civil	Casado	22	21.8
	Divorciado	2	2
	Soltero	74	73.3
	Unión libre	3	3
	Total	101	100
Sexo	Hombre	40	39.6
	Mujer	61	60.4
	Total	101	100
1. ¿Realizas o has realizado alguna actividad relacionada con el emprendimiento?	No	35	34.7
	Sí	56	55.4
	Tal vez	10	9.9
	Total	101	100
2. ¿En un futuro piensas realizar alguna actividad relacionada con el emprendimiento?		13	12.9
	No	1	1
	Sí•	63	62.4
	Tal vez	24	23.8
	Total	101	100
3. ¿El aprendizaje adquirido durante tu servicio social en PIADMYPE te ayudó a incrementar tu actividad en tu trabajo?	No	11	10.9
	Sí•	71	70.3
	Tal vez	19	18.8
	Total	101	100
4. ¿Consideras que tu experiencia como prestador de servicio social en el PIADMYPE, incrementaron tus posibilidades de involucrarte en actividades emprendedoras?	Definitivamente si	41	40.6
	No estoy seguro	6	5.9
	Probablemente no	6	5.9
	Probablemente sí	48	47.5
	Total	101	100
5. ¿Consideras que la experiencia como prestador de servicio social en el PIADMYPE, contribuyeron a adquirir conocimientos y a desarrollar habilidades emprendedoras?	Definitivamente no	1	1
	Definitivamente sí	45	44.6
	No estoy seguro	6	5.9
	Probablemente no	6	5.9
	Probablemente Sí	43	42.6
	Total	101	100
6. ¿El programa de capacitación que recibiste como prestador de servicio social por parte del PIADMYPE, te mostró aspectos relevantes de la gestión empresarial e instrumentos y herramientas para apoyar universitarios?	Definitivamente no	3	3
	Definitivamente sí	49	48.5
	No estoy seguro	14	13.9
	Probablemente no	2	2
	Probablemente Sí	33	32.7
	Total	101	100

Tabla. Continua

		Frecuencia	Porcentaje
7. ¿Crees que en tu experiencia como prestador de servicio social, desarrollaste sentimientos positivos e intensos al participar asesorando a un microempresario emprendedor?	Definitivamente no	1	1
	Definitivamente si	52	51.5
	No estoy seguro	3	3
	Probablemente no	4	4
	Probablemente Sí	41	40.6
	Total	101	100
8. ¿Crees que en tu experiencia como prestador de servicio social universitario, lograste desarrollar inspiración, motivación y aumento de la confianza?	No	5	5
	Sí	79	78.2
	Tal vez	17	16.8
	Total	101	100
9. ¿Consideras que el prestar servicio social, fue una actividad que te permitió aprender en la detección de oportunidades empresariales?	Definitivamente no	1	1
	Definitivamente si	47	46.5
	No estoy seguro	9	8.9
	Probablemente no	2	2
	Probablemente Sí	42	41.6
	Total	101	100
10. ¿En tu experiencia como prestador de servicio social al aprender apoyando a un microempresario emprendedor, tu preferencia por la actividad emprendedora se fortaleció?	Definitivamente si	42	41.6
	No estoy seguro	12	11.9
	Probablemente no	6	5.9
	Probablemente Sí	41	40.6
	Total	101	100

Fuente: Elaboración propia.

PIADMYPE: Programa de Investigación, Asistencia y Docencia de la Micro y Pequeña Empresa

CONCLUSIONES

El análisis de los modelos de conducta empresarial, específicamente los modelos de referencia como factor de influencia para formar intenciones y actitudes empresariales, ha sido de gran utilidad para analizar la hipótesis de que los jóvenes estudiantes que prestaron servicio social en el PIADMYPE con microempresarios emprendedores, asimilaron un modelo de referencia para el emprendimiento. Los resultados obtenidos del análisis de la encuesta, indican que los jóvenes que prestaron servicio social, adquirieron habilidades, conocimientos y desarrollaron una mentalidad empresarial con mayor formación de intenciones empresariales.

Se puede concluir que, a lo largo del tiempo, el PIADMYPE ha desempeñado un rol de vital importancia para que los estudiantes PSS adquieran habilidades y conocimiento cuando se brinda soporte a microempresas desfavorecidas. El análisis reivindica lo valioso del servicio social como instrumento de política social, para incluir a todos aquellos

microempresarios emprendedores que se encuentran en condiciones de marginación, recibiendo asesoría empresarial de calidad, que por otros medios sería de imposible acceder (Mungaray y Sánchez, 2003).

Los resultados destacan diversos aspectos. Uno de ellos es que el efecto de estar en constante cercanía con un microempresario emprendedor, incrementa las probabilidades de realizar actividades emprendedoras a futuro. El segundo punto a destacar, es que algunos estudiantes que transitaban por el programa de asistencia a microempresas, en el largo plazo han desarrollado interés por iniciar proyectos empresariales, pues al estar en un proceso formativo constante, se forjaron sentimientos positivos, inspiración y aumento de la confianza, elementos clave para estimular a los estudiantes a ser emprendedores.

En conclusión, se puede afirmar que la experiencia de prestar servicio social en PIAD-MYPE, ha sido una tarea enriquecedora que al permitir la interacción entre los estudiantes y los microempresarios, ha dado lugar a un modelo de referencia empresarial a través del servicio social universitario, con un efecto positivo y significativo que ha permitido formar emprendedores por medio del servicio social universitario.

REFERENCIAS

- Acs, Z. y Amorós, J. (2008). Entrepreneurship and competitiveness dynamics in Latin America. *Small Business Economics*, vol. 31, núm. 3, pp. 305-322. <https://doi.org/10.1007/s11187-008-9133-y>
- Akerlof, G. y Kranton, R. (2000). Economics and Identity. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 115, núm. 3, pp. 715-753. <https://doi.org/10.1162/003355300554881>
- Angelelli, P., Facundo, L. y Suaznábar, C. (2017). Agencias latinoamericanas de fomento de la innovación y el emprendimiento: características y retos futuros. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://doi.org/10.18235/0000857>
- Arenius, P. y Minniti, M. (2004). A cross-country study of gender differences in self-employment. *Comunicación presentada en la Primera Conferencia de Investigaciones del GEM*, Berlín, Alemania.
- Avila, Y., Schmutzler, J., Marquez, P. y Gómez-Araujo, E. (2021). The relationship between innovation and informal entrepreneurship: evidence from a developing country. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, vol. 34, núm. 3, pp. 343-367. <https://doi.org/10.1108/arla-07-2020-0170>
- Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Betz, N. y Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, vol. 14, núm. 1, pp. 3-11. <https://doi.org/10.1177/1069072705281347>
- Bosma, N., Hessels, J., Schutjens, V., Praag, M. y Verheul, I. (2012). Entrepreneurship and role models. *Journal of Economic Psychology*, vol. 33, núm. 2, pp. 410-424. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.03.004>
- Caliendo, M., Goethner, M. y Weißenberger, M. (2020). Entrepreneurial persistence beyond survival: Measurement and determinants. *Journal of Small Business Management*, vol. 58, núm. 3, pp. 617-647. <https://doi.org/10.1080/00472778.2019.1666532>

- Davidsson, P. (2015). Entrepreneurial opportunities and the entrepreneurship nexus: A reconceptualization. *Journal of Business Venturing*, vol. 30, núm. 5, pp. 674–695. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2015.01.002>
- Douglas, E. y Shepherd, D. (2002). Self-Employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 26, núm. 3, pp. 81-90. <https://doi.org/10.1177/104225870202600305>
- Fierro, E., Lagunes, L., Lagunes, A., Cernas, D., Navarrete, E., Martínez, J., Camacho, C., Hernández, K., Herrera, M. y González, L. (2015). *Emprendimiento en México: reflexión y consideraciones*. (Primera edición). Tecnológico de Monterrey.
- Gibson, D. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 65, núm. 1, pp.134-156. [https://doi.org/10.1016/s0001-8791\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/s0001-8791(03)00051-4)
- Gómez-Araujo, E., Lafuente, E., Vaillant, Y. y Gómez Núñez, L. (2015). El impacto diferenciado de la autoconfianza, los modelos de referencia y el miedo al fracaso sobre los jóvenes emprendedores. *Innovar*, vol. 25, núm. 57, pp. 157-174. <https://doi.org/10.15446/innovar.v25n57.50358>
- Holienka, M., Mrva, M. y Marcin, P. (2013). Role of family entrepreneurial role models in determining students' preferences towards entrepreneurship. *ICERI 2013 Proceedings*, pp. 3722–3730.
- Honjo, Y. (2021). The impact of founders' human capital on initial capital structure: Evidence from Japan. *Technovation*, vol. 100, núm. 102191, pp.1-16. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2020.102191>
- Javalgi, R., Radulovich, L. y Scherer, R. (2012). Entrepreneurial Orientation, Human Capital and Relational Capital Effects on the Internationalization of Emerging Market SMEs in the Professional Service Sector. *Innovation Management and Business Performance*, pp. 47-70.
- Kagan, J. (1958). The concept of identification. *Psychological Review*, vol. 65, núm. 5, pp. 296-305. <https://doi.org/10.1037/h0041313>
- Kennedy, J., Drennan, J., Renfrow, P. y Watson, B. (2003). The Influence of Role Models on Students' Entrepreneurial Intentions. *Queensland Review*, vol. 10, núm. 1, pp. 37-52. <https://doi.org/10.1017/s1321816600002518>
- Kilby, P. (1971). *Entrepreneurship and Economic Developmet*. Nueva York: Free Press.
- Krueger, N., Reilly, M. y Carsrud, A. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, vol. 15, núm. 5-6, pp. 411-432. [https://doi.org/10.1016/s0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/s0883-9026(98)00033-0)
- Lafuente, E. y Vaillant, Y. (2013). Age driven influence of role-models on entrepreneurship in a transition economy. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 20, núm. 1, pp. 181-203. <https://doi.org/10.1108/14626001311298475>
- Lafuente, E., Vaillant, Y. y Rialp, J. (2007). Regional Differences in the Influence of Role Models: Comparing the Entrepreneurial Process of Rural Catalonia. *Regional Studies*, vol. 41, núm. 6, pp. 779-796. <https://doi.org/10.1080/00343400601120247>
- Lim, D., Oh, C., y De Clercq, D. (2016). Engagement in entrepreneurship in emerging economies: Interactive effects of individual-level factors and institutional conditions. *International Business Review* (Oxford, England), 25(4), 933–945. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2015.12.001>
- Litsardopoulos, N., Saridakis, G., Georgellis, Y. y Hand, C. (2022). Self-employment experience effects on well-being: A longitudinal study. *Economic and Industrial Democracy*, 0143831X2210860. <https://doi.org/10.1177/0143831x221086017>

- Markman, G., Balkin, D. y Baron, R. (2002). Inventors and New Venture Formation: the Effects of General Self-Efficacy and Regretful Thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 27, núm. 2, pp. 149-165. <https://doi.org/10.1111/1540-8520.00004>
- Matthews, C. y Moser, S. (1996). A Longitudinal Investigation of the Impact of Family Background and Gender on Interest in Small Firm Ownership. *Journal of Small Business Management*, vol. 34, núm. 2, pp. 29-43.
- McGee, J. y Peterson, M. (2019). The long-term impact of entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial orientation on venture performance. *Journal of Small Business Management*, vol. 57, núm. 3, pp. 720-737. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12324>
- McGoldrick, P. (2002). Retail Marketing (2nd UK ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Mueller, P. (2006). Entrepreneurship in the Region: Breeding Ground for Nascent Entrepreneurs? *Small Business Economics*, vol. 27, núm. 1, pp. 41-58. <https://doi.org/10.1007/s11187-006-6951-7>
- Mungaray, A. y Ocegueda, J. (2000). Community social service and higher education in México, in J.W. Wilkie, E. Alemán y J.G. Ortega (Eds.). *Statistical Abstract of Latin America*, vol. 36, pp. 1011-1022. Los Angeles: UCLA Latin America Center.
- Mungaray, A. y Sánchez, M. (2003). The impact of service projects on Micro-enterprises in Mexican marginalised communities, in H. Perold, S. Stroud y M. Sharraden (Eds.). *Service Enquiry: Service in the 21st Century*, pp. 116-126. Johannesburg: Global Service Institute and Volunteer.
- Mungaray, A., Ocegueda, J., Ledezma, D., Ramírez, N., Ramírez, M. y Alcalá, C. (2007). Formación por medio del servicio. Un modelo de servicio social universitario en apoyo a microempresas marginadas. *El Trimestre Económico*, vol. 74, núm. 296, pp. 987-1011.
- Mungaray, A., Osorio, G., y Ramírez, N. (2022). Service-learning to foster microenterprise development in Mexico. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, vol. 12, núm. 1, pp. 50-63. <https://doi.org/10.1108/heswbl-05-2020-0087>
- Mungaray, A., Ramírez-Urquidí, M., Taxis, M., Ledezma, D. y Ramírez, N. (2008). Learning Economics by Servicing: a Mexican Experience of Service-Learning in Microenterprises. *International Review of Economics Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 19-38. [https://doi.org/10.1016/s1477-3880\(15\)30091-8](https://doi.org/10.1016/s1477-3880(15)30091-8)
- Murrell, P. (2005). Institutions and Firms in Transition Economies. En *Handbook of New Institutional Economics*, pp. 667-699. Springer-Verlag.
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N. y Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning and Education*, vol. 16, núm. 2, pp. 277-299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Nauta, M. y Kokaly, M. (2001). Assessing Role Model Influences on Students' Academic and Vocational Decisions. *Journal of Career Assessment*, vol. 9, pp. 81-99. <https://doi.org/10.1177/106907270100900106>
- OIT. (2016). *Promoción del Emprendimiento y la Innovación Social Juvenil en América Latina*. PNUD OIT. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---rolima/documents/publication/wcms_533609.pdf
- Ortiz, R. (2017). From incomplete modernity to world modernity. En *Multiple Modernities*, pp. 249-260. Routledge.

- Osorio, Germán, Mungaray, A. y Ramírez, N. (2017). Students service learning experiences in Mexican Microenterprises. *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances*. <https://doi.org/10.4995/head17.2017.5419>
- Osorio, Germán, Mungaray, A. y Ramírez, N. (2022). La colaboración entre estudiantes universitarios y negocios sociales. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, vol. 13, núm. 36, pp. 26-43. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1182>
- Parker, S. (2018). *The economics of entrepreneurship* (2a ed.). Cambridge University Press.
- Paturel, R. (1997). *Pratique du management Stratégique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Scherer, R., Adams, J., Carley, S. y Wiebe, A. (1989). Role Model Performance Effects on Development of Entrepreneurial Career Preference. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 13, núm. 3, pp. 53-72. <https://doi.org/10.1177/104225878901300306>
- Schumpeter, J. y Opie, R. (1934). *The Theory of Economic Development: An Inquiry Into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Amsterdam University Press.
- Sealy, R. y Singh, V. (2010). The importance of role models and demographic context for senior women's work identity development. *International Journal of Management Reviews*, vol. 12, núm. 3, pp. 284-300. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00262.x>
- Shapiro, E., Haseltine, F. y Rowe, M. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the "patron system". *Sloan Management Review*, vol. 6, núm. 1, pp. 19-47.
- Townsend, D., Busenitz, L. y Arthurs, J. (2010). To start or not to start: Outcome and ability expectations in the decision to start a new venture. *Journal of Business Venturing*, vol. 25, núm. 2, pp. 192-202. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.05.003>
- Van Auken, H., Fry, F. y Stephens, P. (2006). The influence of role models on entrepreneurial intentions. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, vol. 11, núm. 2, pp. 157-167. <https://doi.org/10.1142/s1084946706000349>
- Vargas, M. y Uttermann, R. (2020). Emprendimiento: factores esenciales para su constitución. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 25, núm. 90, pp. 709-720. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.33029>
- Wright, S., Wong, A. y Newill, C. (1997). The Impact of Role Models on Medical Students. *Journal of General Internal Medicine*, vol. 12, núm. 1, pp. 53-56. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.1997.12109.x>

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

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

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

Responsabilidades de los autores

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

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

Responsabilidades de los dictaminadores

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

OBJETIVOS Y ALCANCES

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

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

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

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

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

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

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

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

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

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

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

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

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

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

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

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

Citas integradas en el texto, con un autor:

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

Citas integradas con varios autores:

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

Citas textuales:

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

Referencias:

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

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

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

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

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

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

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 53, N° 209

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2024,
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



Retención, éxito académico y sustentabilidad en las Universidades Politécnicas en México: una triada compleja

Retention, academic success and sustainability at Polytechnic Universities in Mexico: a complex triad

SYLVIE DIDOU AUPETITE Y SHEILA GONZÁLEZ MOTOS

La virtud intelectual de la veracidad como hábito colectivo en los bienes comunes de las universidades

The intellectual virtue of truthfulness as a collective habit in the commons of universities

MANUEL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, JOSÉ LUIS ÁVILA VALDEZ,
ANA MARÍA CUÉLLAR CASTILLA, LUIS FERNANDO ROLDÁN DE LA TEJERA

Acoso sexual en contextos universitarios: revisión de investigaciones entre el 2006 y el 2020

Sexual harassment in university contexts: research review between 2006 and 2020

LUISA FERNANDA DUQUE MONSALVE, VALERIA MAYNE GÓMEZ,
EDNA ROCÍO RUBIO GIRALDO, MARÍA ALEJANDRA JANE PIEDRAHITA,
BIBIANA CATALINA CANO ARANGO

Dilema humano para la educación superior post-Covid: entre los sentidos y las TIC's

Human dilemma for post-Covid Higher Education: between senses and Information and Communication Technology (ICT)

ROSALÍA SUSANA LASTRA BARRIOS Y ÓSCAR COMAS RODRÍGUEZ

Mindfulness y Calidad de Vida en Educación Superior en Contexto de Pandemia por Covid-19

Mindfulness and quality of life in higher education in the context of a pandemic by Covid-19

CAROLINA CORTHORN, PAOLA PAREDES, CAROLINA URBINA, CAROLINA GALDAMES

Entre el esfuerzo y el talento: concepciones sobre el mérito de directivos en universidades de élite y de masas en Chile

Between Effort and Talent: Conceptions on the Merit of Executives in Elite and Mass Universities in Chile

MARIA LUÍSA QUARESMA, SEBASTIÁN MADRID, FRANCISCO MOLINA

Los microempresarios sociales como modelo de referencia para emprendedores universitarios

Social microentrepreneurs as a reference model for university entrepreneurs

ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA, NATANAEL RAMÍREZ ANGULO, BENJAMÍN BURGOS FLORES,
ALEJANDRA RAMÍREZ CERVANTES, LEMUEL RAMÍREZ JIMÉNEZ

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

