

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

214

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 54, No. 214 abril-junio del 2025, 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.

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 PLANEACIÓN Y BUENA GESTIÓN

JOSÉ LUIS CUEVAS NAVA
DIRECTOR EJECUTIVO DE PUBLICACIONES
Y FOMENTO EDITORIAL

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

214

RESu





FUNDADA EN 1972

DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKI 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 PUSSER
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

Un futuro líquido. La educación superior en América Latina hacia el 2050.....	I
<i>A Liquid Future. Higher Education in Latin America by 2050</i>	
ADRIÁN ACOSTA SILVA	
¿Hacia la cobertura universal en educación superior? Perspectivas sobre el incremento de la matrícula en México.....	19
<i>Towards Universal Coverage in Higher Education? Perspectives on Increasing Enrollment in Mexico</i>	
CARLOS IVÁN MORENO ARELLANO	
Rankings, boicots y la mercantilización de la universidad	43
<i>Rankings, boycotts and the marketization of the university</i>	
MARION LLOYD	
ADRIÁN QUINTERO LÓPEZ	
El papel de la universidad entre los avances de la inteligencia artificial y la desigualdad social.....	67
<i>The role of the university amidst advances in IA and social inequality</i>	
EDGAR DANIEL ANAYA TORRES	
Promoción de la operatividad cognitiva a partir del aprendizaje por colaboración con Inteligencia Artificial	81
<i>Promoting Cognitive Operability through Collaborative Learning with AI</i>	
FELIPE TIRADO SEGURA Y JESÚS PERALTA	
Adaptación para Ecuador de la Encuesta Europea de Escritura Académica.....	107
<i>Adaptation for Ecuador of the European Writing Survey</i>	
OSCAR SANTIAGO VANEGAS QUIZHPI, JUSTINA MASKAVIZAN, ALDO CALZOLARI	
Validez y confiabilidad de la escala de Apoyo Organizacional Percibido en español con profesores universitarios.....	125
<i>Validity and reliability of the scale of Organizational Support Perceived in Spanish with university professors</i>	
LUIS ARTURO VÁZQUEZ CUJ, DENEÉ ELÍ MAGAÑA MEDINA Y JUAN PABLO ROMÁN CALDERÓN	

ARTÍCULO

Un futuro líquido. La educación superior en América Latina hacia el 2050

A Liquid Future. Higher Education in Latin America by 2050

ADRIÁN ACOSTA SILVA*

*Universidad de Guadalajara

Correo electrónico: aacosta@cucea.udg.mx

Recibido el 8 de diciembre del 2024 / Aceptado el 20 de junio del 2025

RESUMEN

La educación superior en América Latina y El Caribe es un territorio poblado de contrastes, tensiones y desafíos acumulados. La expansión observada en las últimas décadas en términos de matrícula, instituciones y profesorado se ha sostenido a pesar de las restricciones contextuales, financieras y políticas que los gobiernos nacionales han instrumentado a lo largo de los últimos años. En estas condiciones, pensar el futuro de la educación superior en la región es un desafío intelectual y político que exige un enfoque que combine prospectiva estratégica y gobernanza anticipatoria, que sea capaz de identificar los rasgos de la complejidad de los posibles escenarios futuros de la educación terciaria hacia el año 2050, así como enunciar algunas políticas regionales que tanto a nivel nacional como subnacional permitan alcanzar los mejores escenarios posibles en términos de calidad, equidad, cobertura e impacto social.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Prospectiva estratégica; Gobernanza anticipatoria; Políticas públicas; Complejidad

ABSTRACT Higher education in Latin America and the Caribbean is a territory populated by contrasts, tensions and accumulated challenges. The expansion observed in recent decades in terms of enrollment, institutions and teaching staff has been sustained despite the contextual, financial and political restrictions that national governments have implemented over recent years. Under these conditions, thinking about the future of higher education in the region is an intellectual and political challenge that requires an approach that combines strategic foresight and anticipatory governance, which is capable of identifying the features of the complexity of possible future scenarios for education. tertiary towards the year 2050, as well as stating some regional policies that both at the national and subnational levels allow achieving the best possible scenarios in terms of quality, equity, coverage and social impact.

KEYWORDS: Higher education; Strategic foresight; Anticipatory governance; Public policies; Complexity

UN FUTURO LÍQUIDO

La educación superior en América Latina hacia el 2050

El futuro está de regreso. En una era poblada de innovaciones tecnológicas, de precarización de los empleos para las nuevas generaciones de jóvenes, del endurecimiento de viejas desigualdades sociales y nuevas conflictividades ideológicas y políticas, de efectos catastróficos socioambientales del cambio climático, de migraciones masivas y desvanecimiento de los códigos de la cohesión social, la incertidumbre sobre el futuro o futuros probables y posibles se ha adueñado de las preocupaciones económicas, sociales, políticas y culturales de nuestro tiempo. Hoy, reaparece con fuerza aquella clásica afirmación que hiciera el poeta francés Paul Valéry a comienzos del siglo xx: “el problema de nuestros tiempos es que el futuro ya no es lo que solía ser”.

Estas incertidumbres sobre el futuro están habitadas en dosis imprecisas por ansiedades, tensiones y dilemas políticos y de políticas públicas. Luego de las crisis económicas de 2008-2009, de los efectos socioeconómicos globales de la pandemia del COVID-19 de los años 2020-2022, del ascenso vertiginoso de los movimientos antineoliberales y la irrupción de los radicalismos y neopopulismos políticos nacionalistas, las esperanzas de la internacionalización y las promesas no cumplidas de la globalización alteraron las imágenes optimistas sobre el futuro latinoamericano y mundial. Un tono sombrío y ocre domina desde hace tiempo la imaginación y los cálculos sobre los posibles escenarios futuros de los gobiernos y las sociedades nacionales. Las creencias forjadas sobre la idea del progreso parecen fatigadas, y de pronto el futuro ya no es apreciado como un futuro sólido, más o menos previsible, sino como un futuro líquido, incierto y cambiante, parafraseando al sociólogo francés Zygmund Bauman cuando se refería con agudeza a la “modernidad líquida”, esa experiencia occidental como hechura de la crisis del Welfare State, la pérdida del sentido de los comportamientos vitales, y la ausencia o debilitamiento de esperanzas de un mundo mejor para todos (Bauman, 2003).

Organismos internacionales como la ONU, la UNESCO, la OECD o la CEPAL han expresado desde hace algunos años sus preocupaciones sobre el presente y el futuro de la sociedad mundial. El ejercicio más ambicioso y que mejor expresa estas preocupaciones son los Objetivos del Desarrollo Sostenibles (ODS) acordados por la Asamblea de las Naciones Unidas en 2015, donde se formularon 17 grandes objetivos a cumplirse de manera significativa hacia el año 2030. Más allá de la consistencia de los diagnósticos, las proyecciones y las voluntades y capacidades comprometidas por los gobiernos y sociedades nacionales en torno al cumplimiento de los ODS, el hecho es que ese ambicioso proyecto registra puntualmente el tamaño de las preocupaciones públicas y políticas sobre el futuro global.

En este contexto de tensiones e incertidumbres globales, regionales y locales, no es fácil imaginar el futuro de la educación superior, o de cualquier otro campo de la acción pública y social. En un territorio poblado por múltiples instituciones, actores, intereses e ideas, la educación superior constituye un espacio de tensiones, contradicciones y paradojas de distinta naturaleza, dimensiones y complejidad. Las notas siguientes son un intento por comprender esas complejidades y desafíos desde una perspectiva que combina dos enfoques complementarios: la prospectiva estratégica y la gobernanza anticipatoria. Para ello, este texto se divide en 4 secciones. La primera contiene las premisas básicas de este ejercicio reflexivo y comprensivo, La segunda, una breve explicación sobre el argumento y el enfoque utilizado. La tercera contiene un diagnóstico necesariamente general sobre la educación superior latinoamericana contemporánea, y sus tendencias futuras hacia el período 2025-2050. Por último, se enuncian tres posibles escenarios de la educación superior del subcontinente hacia el año 2050, y una agenda de mínimos para alcanzar los mejores escenarios futuros de la educación terciaria regional.

Premisas y supuestos

Cualquier ejercicio de prospectiva parte de algunos supuestos y premisas básicas. Estas se establecen a partir de la identificación de las tendencias observadas en el pasado reciente, en la definición de las relaciones entre los problemas estratégicos del presente y las causalidades que los explican, y en la previsión, interpretación y deliberación de sus implicaciones en la configuración de los posibles escenarios futuros de corto, mediano o largo plazo (Attali, 2007; Van Asselt, *et.al*, 2010). Estos componentes actúan como principios orientadores en el análisis prospectivo, reconociendo siempre el hecho de que existen umbrales de incertidumbre sobre cualquier tipo de futuros imaginables que actúan como variables que pueden cambiar el rumbo de los acontecimientos y las tendencias observables. En cualquier caso, el futuro no es la expresión de un destino manifiesto, pero tampoco un futuro completamente gobernado por las fuerzas del azar. El desafío de la prospectiva estratégica significa siempre un esfuerzo intelectual deliberado por tratar de gobernar el futuro combinando el cálculo racional y la imaginación política (Innerarity, 2021).

Bajo esta consideración general, es posible enumerar cinco premisas que fundamentan el ejercicio de prospección sobre la educación superior latinoamericana que se ofrece en este texto.

1. La educación superior continuará creciendo durante los próximos 25 años (2025-2050). Los datos de la expansión observada en las últimas tres décadas muestran que, pese a crisis económicas y cambios políticos, el acceso a la educación superior se mantiene como una demanda social constante y creciente entre los diversos grupos, estratos y clases sociales en América Latina y El Caribe.
2. Se pueden identificar dos motores principales que explican las causas de esa expansión: la transición demográfica, y la necesidad de la educación a lo largo de la vida. La primera consiste en la transición de una población juvenil (0-19 años) hacia una población de adultos jóvenes (20-39 años). La segunda, en el hecho de que los cambios en el mundo del trabajo y del empleo requieren de poblaciones más escolarizadas que antes, donde los individuos requieren de itinerarios educativos y laborales más prolongados y complejos.
3. Es indispensable enfocar el análisis de la expansión presente y sus tendencias futuras en poblaciones y territorios específicos. Aunque predomina una tendencia general de crecimiento, acceso, tránsito y egreso de la educación superior son procesos que presentan marcada diferencias en las escalas nacionales y subnacionales. Ello genera el endurecimiento de desigualdades sociales significativas entre poblaciones, países y regiones.
4. La reformas e innovaciones observadas a lo largo del siglo XXI en las instituciones de educación superior (principalmente en muchas universidades públicas y algunas

privadas), han modificado de manera importante tanto las políticas de acceso como los esquemas y modelos de aprendizajes en el pregrado y el posgrado, aunque en muchos casos las condiciones institucionales (infraestructuras, profesorado, financiamiento, apoyos estudiantiles) se han mantenido rezagos de acuerdo a las necesidades de la diversificación y flexibilización de las estructuras de docencia, investigación, extensión y difusión.

5. La autonomía intelectual y académica universitaria se ha modificado de manera sustancial. Las libertades de enseñanza y de investigación se han sometido a la “épica de los indicadores”, es decir, a las métricas de la evaluación comparada asociadas al uso de rankings y clasificaciones internacionales. Ello se ha relacionado con cambios en los esquemas de gobernabilidad y gobernanza institucional, donde las tradiciones del gobierno colegiado o compartido se han combinado con diversos esquemas burocráticos, modernizadores o gerenciales de conducción institucional.

Argumento y enfoque

Bajo estas premisas, pensar en el futuro de la educación superior latinoamericana constituye un ejercicio de imaginación, exploración y cálculo basado en la combinación de ideas, información, conocimiento y gestión de incertidumbres acumuladas y emergentes. No se trata de ejercicios de futurología, de adivinación (“precognición”) o predicción de lo que va a pasar, ni tampoco de especular desde enfoques normativos sobre lo que “debe” pasar en los próximos años en la educación terciaria. Se trata de algo más modesto, pero a la vez más complejo: formular hipótesis de futuros alternativos asociados a por lo menos tres tipos de escenarios: deseables, indeseables (catastróficos) y posibles.

Desde esta perspectiva, un enfoque adecuado es el que combina la prospectiva estratégica (Godet, *et. al.*, 2000) con la gobernanza anticipatoria (OECD, 2024a). La primera consiste en identificar los posibles escenarios futuros de la educación superior a partir de la combinación de las variables externas e internas que influyen en el comportamiento de los sistemas y las instituciones de educación superior. La segunda (gobernanza anticipatoria) trata sobre el uso de bases de información y conocimiento que permitan dar seguimiento a la evolución o involución de indicadores claros y estables sobre la calidad, la cobertura, la equidad, la pertinencia o la vinculación de las funciones sustantivas de educación terciaria.

La combinación de ambas herramientas permite no sólo identificar posibles escenarios futuros en un horizonte temporal determinado (por ejemplo, el año 2050), sino también diseñar una agenda institucional y las políticas adecuadas para alcanzar los mejores escenarios posibles, o para disminuir los riesgos de los escenarios indeseables o catastróficos. Para decirlo en breve: se trata de articular un conjunto de decisiones

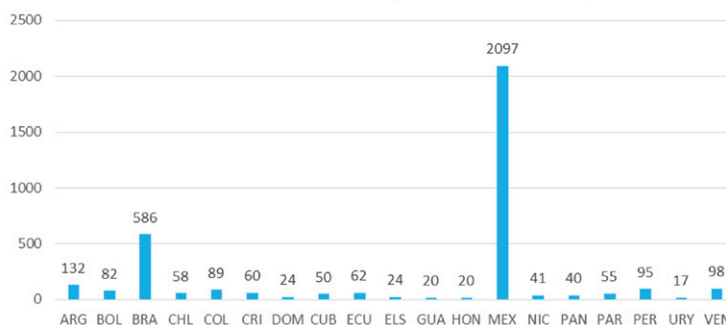
políticas y de políticas (una visión estratégica de prioridades de organización y acción pública), con ejercicios de una suerte de gobernanza algorítmica (basada en uso intensivo o discreto de datos).

Un argumento complementario consiste en considerar las causalidades complejas de los problemas del presente educativo como la clave para imaginar posibles escenarios futuros. La persistencia o endurecimiento de los problemas asociados a la desigualdad social que se traducen en desigualdades educativas, o los relacionados con los problemas de los bajos aprendizajes de los estudiantes, el deterioro de las condiciones laborales del profesorado universitario o de los investigadores dedicados al desarrollo del conocimiento en las diversas áreas y campos del conocimiento, o la crónica insuficiencia del financiamiento público o privado al sector, son algunos de los problemas estratégicos o sustantivos del presente latinoamericano que condicionan o anticipan cualquier escenario de futuros para nuestros países.

Diagnóstico, tendencias e implicaciones para el futuro

-Crecimiento de las IES. Según el informe 2024 “Educación superior en Iberoamérica” publicado hace unos meses por el CINDA de Chile, hoy se contabilizan 18,570 instituciones de educación superior universitarias y no universitarias, públicas y privadas en nuestra región (Gráfico 1). Sin embargo, de ellas sólo el 20% (3, 764) son consideradas como universidades, y de esa fracción sólo 853 son universidades públicas. Esto significa que una buena parte de los recursos públicos y privados de los sistemas nacionales de ES (matrículas, profesorado, financiamiento) se destinan al sostenimiento de múltiples opciones de formación profesional o técnica en el pregrado, y relativamente pocos a las actividades de investigación articuladas al posgrado.

-De la masificación a la universalización. Hoy (según datos del ciclo escolar 2020-2021), en la región se encuentran matriculados casi 30 millones de estudiantes en alguna modalidad de la educación superior, que representan un 57% de la población juvenil latinoamericana en la edad correspondiente. Esta población de encuentra matriculada en alguna institución de educación superior universitaria o no universitaria, pública o privada. Según la conocida escala de Trow (1973), estamos ya en la fase de la universalización, donde 50% o más de la población en edad correspondiente tiene acceso a la educación terciaria en cualquiera de sus modalidades. Sin embargo, hay un notorio contraste de esas tasas de acceso por países. Algunos como Chile, Argentina o Uruguay superan claramente ese porcentaje, mientras que otros (México y Brasil (los ses más grandes de América Latina) están todavía en la fase previa, de masificación (30-50%). (Gráficos 2 y 3)

Gráfico 1 Instituciones de educación superior universitaria, 2023

Fuente: Elaboración propia con datos de Informe CINDA 2024.

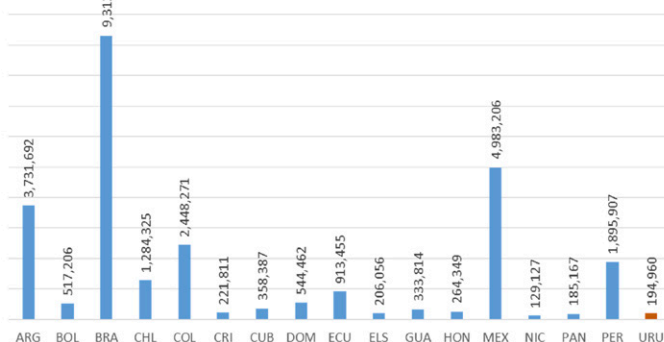
Brunner, J., Alarcón, M., Adasme, B.(ed) Educación Superior en Iberoamérica.

Informe 2024. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024/>

Gráfico 2

Número de matriculados de la educación superior por país, 2021.



Fuente: Elaboración propia con datos de Informe CINDA 2024.

Nota: Paraguay y Venezuela no se incluyen por ser países sin información actualizada para los últimos 5 años.

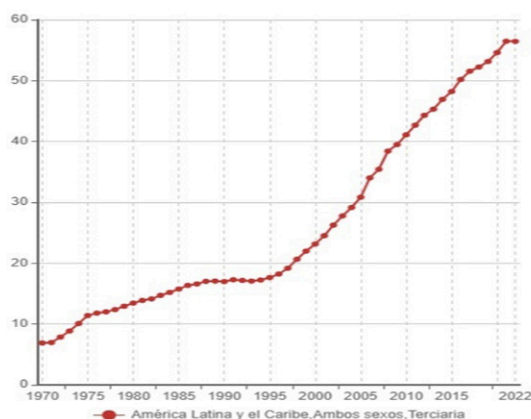
Brunner, J., Alarcón, M., Adasme, B.(ed) Educación Superior en Iberoamérica.

Informe 2024. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024/>

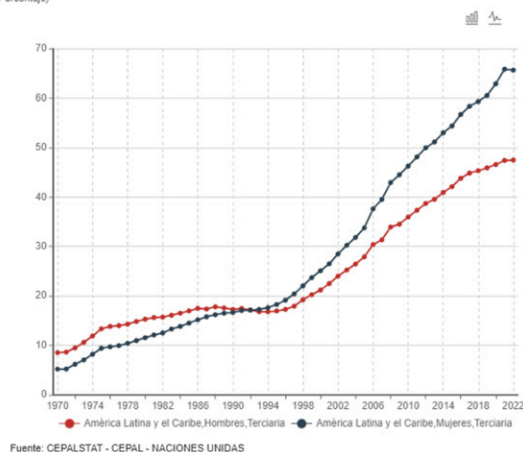
Por otro lado, un registro del presente anuncia una tendencia futura: la tasa de escolarización femenina supera a la masculina (Gráfico 4). El 67% de las mujeres tiene acceso a la ES, mientras que la de los hombres llega al 48%. El punto de quiebre de la masculinización hacia la feminización de la educación terciaria ocurrió entre 1994 y 1995 (es decir, hace treinta años) y sus efectos se comienzan a sentir en cambios en el orden de género entre los mercados laborales y los mercados de matrimonios.

Gráfico 3 Tasa bruta de matrícula de nivel terciario
(Porcentaje)



CEPAL (2024) Base de Datos y publicaciones estadísticas, CEPALSTAT.
Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
<https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

Gráfico 4 Tasa bruta de matrícula de nivel terciario, por sexo
(Porcentaje)

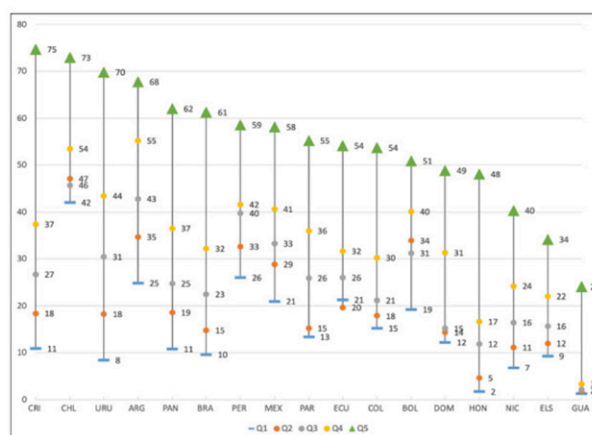


CEPAL (2024) Base de Datos y publicaciones estadísticas, CEPALSTAT.
Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
<https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

-Un acceso desigual. El ingreso económico de los estudiantes y de sus familias sigue siendo la causa de la desigualdad en el acceso a la ES. Según información contenida en la “Base de datos socioeconómicos para América Latina y el Caribe” (SEDLAC, por sus siglas en inglés) en los últimos datos disponibles (2021), el acceso a la educación superior medido por grupos de ingreso económico (usualmente denominados quintiles), el grupo

más rico (poblaciones ubicadas en el quintil 5) tiene un acceso considerablemente mayor que el grupo más pobre (quintil 1). Se estima que, en promedio regional, más del 60% de los grupos más ricos acceden a la educación superior, mientras que menos del 20% de los más pobres pueden hacerlo (Gráfico 5).

Gráfico 5 Cobertura de educación superior por quintil de ingreso, 2021 o último año disponible (en porcentaje)



Fuente: Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC).

CEDLAS (2024) Base de datos socioeconómicos para América Latina y el Caribe.
 SEDLAC. <https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/estadisticas/sedlac/>

Si se desglosa por países, los porcentajes más altos de acceso de los grupos sociales de mejores ingresos corresponden a Costa Rica (75%), Chile (73%), Uruguay (70%), Brasil (61%) y Argentina (68%). México tiene un porcentaje del 58%. En contraste, la proporción de los grupos sociales de más bajo ingreso que acceden a la educación superior son Guatemala (1%), Uruguay (8%), Brasil (10%), Costa Rica (11%), México (21%), Argentina (25%), y el relativamente más equitativo es Chile (42%).

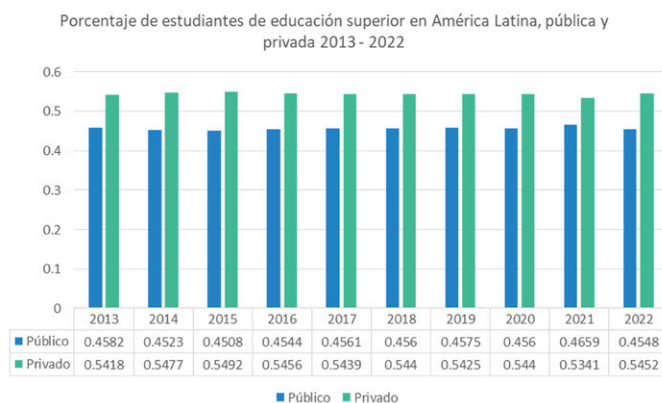
Si se miran estos datos en sus contextos nacionales, puede confirmarse, como se ha hecho con muchos estudios previos a lo largo de los años por organizaciones como CEPAL, OECD, IESALC-Unesco, etc., que la asistencia a la educación superior en la región está determinada poderosamente (aunque no exclusivamente) por el ingreso económico de los estudiantes y de sus familias. Eso significa que un individuo proveniente de grupos sociales de ingresos relativamente altos tiene tres veces más probabilidades de ingresar a la educación terciaria que los individuos pertenecientes a los grupos de menores ingresos del subcontinente.

Pero esta distribución se polariza de manera dramática si la vemos en la escala nacional. El caso de Costa Rica es uno de los más claros: 75 de cada 100 individuos del quintil más rico acceden a la educación terciaria, contra solo 11 de cada 100 del quintil más

pobre. Uruguay es otro caso similar: 70 de cada 100 ricos ingresan a la ES, contra solo 8 de cada 100 de los más pobres. Chile es un caso atípico: aunque 73 de los individuos ricos se matriculan en alguna institución de educación superior, 42 de cada 100 de los más pobres también lo hacen, lo que significa que la brecha de desigualdad en el acceso es menos pronunciada que en América Latina. México no se aleja mucho del porcentaje regional: 58 de cada 100 de los más ricos se inscriben en educación superior, contra 21 de cada 100 de los más pobres.

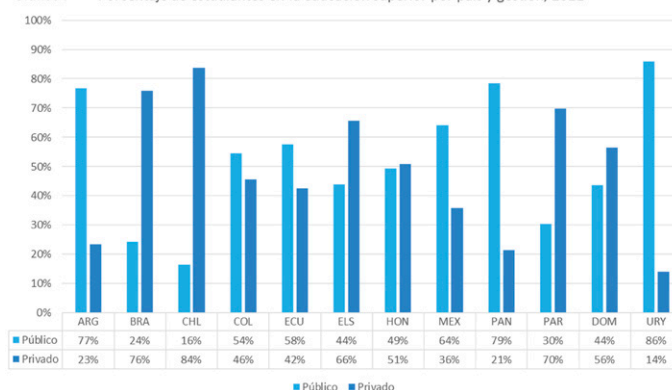
-Incremento de la privatización. Desde el año 2013 la proporción entre las matrículas privadas y públicas se ha estancado: 55% corresponde a las privadas y 45% a las públicas (Gráfico 6). Esto significa que aun cuando el 52% de las IES son públicas y el 48% privadas, la matrícula pública es ligeramente inferior a las privadas, aunque existen grandes diferencias entre los países. Argentina, Chile, Uruguay, México o Colombia destacan por su mayor proporción de matrículas privadas, mientras que en Brasil, Chile o El Salvador predominan las instituciones y las matrículas privadas (Gráfico 7). En su conjunto, AL y EC es una de las regiones donde la educación superior privada se ha desarrollado de manera significativa, lo que la convierte en una industria en sí misma, aunque en su configuración coexistan un puñado de instituciones privadas de elite o pertenecientes a redes o *clusters* internacionales o nacionales junto a miles de pequeñas escuelas y centros formativos de calidades dudosas distribuidos en las escalas subnacionales.

Gráfico 6



Red IndiCES (2021) Indicadores: descripción de los sistemas por país. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior, Red IndicES. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. <https://www.redindices.org/indicadores-por-pais>

-Personal académico. El profesorado y los investigadores constituyen el capital humano que sostiene el ritmo de la expansión y la diversificación de las ofertas públicas y privadas.

Gráfico 7 Porcentaje de estudiantes en la educación superior por país y gestión, 2022

Fuente: Red IndiCES (2021) Indicadores: descripción de los sistemas por país.
 Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior, Red IndicES.
 Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad.
<https://www.redindices.org/indicadores-por-pais>

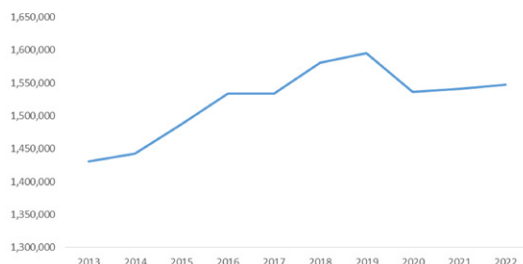
Hoy, más de un millón y medio de profesores y casi 600 mil investigadores constituyen el soporte de la docencia y la investigación en nuestra región, con grandes diferencias entre países y entre subsistemas (Gráficos 8 y 9). El personal académico docente está compuesto en su gran mayoría por profesores de tiempo parcial, y sólo una fracción minoritaria es de tiempo completo, mientras que los investigadores se concentran en un puñado de países (Argentina, Brasil, México, Uruguay). Además, las condiciones laborales del trabajo académico suelen ser endeble en términos de salarios, prestaciones, apoyos para proyectos, u opciones de jubilación. Las implicaciones de esta situación apuntan hacia la redefinición (renovación, relevo generacional) de la carrera académica como uno de los puntos críticos de cualquier agenda de futuros de la educación superior en AL.

Fuente: elaboración propia con datos de Red IndicES.

-Financiamiento. El talón de Aquiles de la expansión es sin duda el financiamiento. Según estimaciones internacionales, hoy ese financiamiento representa sólo el 0.012% del PIB en la región, un porcentaje similar al que ya se registraba hace una década (2013) (Gráfico 10). Cuando según recomendaciones internacionales, en la era de la innovación, la sociedad de la inteligencia y la economía basada en el conocimiento ese porcentaje debería situarse al menos en el 1% del PIB (sumando financiamientos públicos y privados), en AL y EC nos encontramos muy lejos de alcanzar esa meta, aunque existan también grandes diferencias nacionales y subnacionales en la región. Las causas del bajo financiamiento son múltiples, pero tiene que ver con el hecho de que la educación superior, la ciencia y a tecnología no son prioridades públicas estables y reconocidas, y están sujetas a las ideas y las políticas de los gobiernos en turno.

Gráfico 8

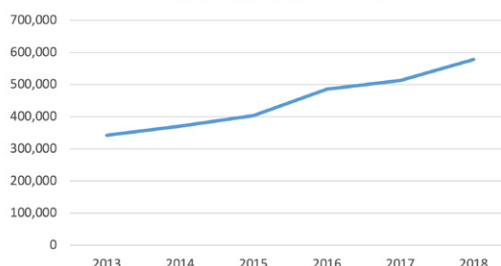
Evolución del personal académico en América Latina, 2013 - 2022



Red IndiCES (2021) Indicadores: descripción de los sistemas por país.
 Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior, Red IndicES.
 Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad.
<https://www.redindices.org/indicadores-por-pais>

Gráfico 9

Evolución del número de investigadores en el sector educación superior (2013-2018)

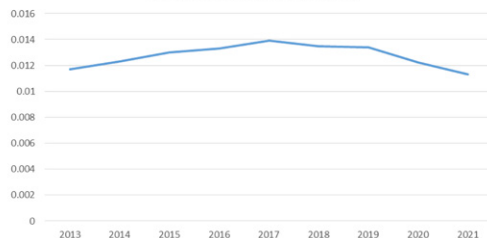


Fuente: Elaboración propia con datos de la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT)

Información disponible hasta 2018 de los países de Argentina, Brasil Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay.

Gráfico 10

Gasto total en educación superior como porcentaje del PIB en América Latina (2013-2021)



Red IndiCES (2021) Indicadores: descripción de los sistemas por país.
 Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior, Red IndicES.
 Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad.
<https://www.redindices.org/indicadores-por-pais>

-Reformas a la normatividad. Prácticamente todos los gobiernos nacionales y los gobiernos universitarios han impulsado reformas normativas y regulatorias en el campo de la educación superior para mejorar la gobernanza y los desempeños institucionales en temas como la calidad, el acceso, la cobertura, la equidad o la pertinencia de la educación terciaria. Leyes, acuerdos, reglamentos y demás disposiciones se han emitido con el objetivo de fortalecer las capacidades institucionales de los sistemas educativos, y algunas de ellas han alcanzado logros no menores en países como Brasil, Chile, México o Uruguay (Tabla 1). Sin embargo, el diseño de nuevos marcos normativos experimenta una de las bestias negras de las políticas públicas: el “déficit de implementación”, causado por financiamientos insuficientes, actores múltiples, reglas claras y estables, y procesos organizacionales complejos.

Tabla 1. Algunas reformas normativas en AL (2004-2023)

Argentina

- Ley de Educación Superior de 2015 que garantiza la gratuidad de la educación en universidades públicas y el acceso irrestricto.
- Ley 27.65: Estrategia integral para fortalecer las trayectorias educativas afectadas por la pandemia por Covid-19.

Colombia

- Fondo para el Desarrollo de la Educación Superior (FODES) 2023.
- Resolución que establece los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional de la Educación Superior.

Chile

- Ley que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior (2021).
- Documento institucional de orientaciones generales para guiar el aprendizaje de los estudiantes a distancia en instituciones de educación superior.
- Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028
- Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2020-2023.
- Ley de educación superior (2018) gratuidad para los estudiantes universitarios que hubieran superado la prueba y forman parte del 60% de la población con menores ingresos.
- Financiamiento institucional para la gratuidad (2018) subsidio destinado a instituciones sin fines de lucro: fomentar que al menos el 20% de la matrícula total sea de los deciles de menores ingresos.

México

- Ley General de Educación Superior (2021)
- Programa Nacional de Educación Superior 2023 – 2024

Perú

- Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena.
- Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva.
- Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano.
- Uruguay
- Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025
- Plan Estratégico del Ministerio de Educación y Cultura.
- Fondo Solidaridad (pagos obligatorios a los egresados y destinados al financiamiento de becas).

Brasil

- (Gestión Lula) Programa Universidad para Todos (ProUni) en 2004 se crea para aumentar el acceso a los estudiantes de bajos ingresos.
- (Gestión Temer) Enmienda constitucional en 2017: congelamiento del gasto público social por 20 años (incluye universidades federales)
- (Gestión Bolsonaro) Reducción del presupuesto universitario; atraso en el envío para gastos de funcionamiento; reducción de becas de posgrado; elección de rectores afines con el gobierno en 4 universidades federales.
- FUTURESE: proyecto de ley de privatización de las universidades federales: transformación de las universidades federales en “organizaciones sociales” (sin fines de lucro).

Fuentes:

- Del Bello, J.C. (s.f.) Políticas de expansión y masificación de la ES en América Latina. Ponencia. Foro internacional. A setenta años de la gratuidad de la educación superior universitaria. <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2316>
- Guzmán, C. (s.f.) Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Universidad de Valparaíso, Chile. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/882Guzman.PDF>
- UNESCO (s.f.) Políticas y normativas. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN 2050: TRES ESCENARIOS

De acuerdo con los datos y tendencias observadas a lo largo del siglo XXI, la educación superior latinoamericana continuará experimentando transformaciones importantes en

los próximos 25 años. Los efectos deliberados, no buscados y perversos de la expansión se combinarán en diversas proporciones en las escalas nacionales y subnacionales de los sistemas regionales de educación superior. Asimismo, variables externas a la educación terciaria continuarán influyendo en los comportamientos y estrategias de las IES para adaptarse a los efectos de las incertidumbres contextuales en la economía, la política y la sociedad.

Bajo estas consideraciones, se pueden dibujar tres posibles escenarios de la educación superior para el año 2050, a partir de del supuesto de que en el próximo cuarto de siglo será posible perfilar las nuevas reformas y estructuras de la educación superior latinoamericana.

Escenario optimista: el futuro deseable. Hacia el 2050 continúa el proceso de expansión y diversificación de las ofertas públicas y privadas, presenciales, virtuales y mixtas, de la educación superior. El ritmo de la expansión se ha ralentizado, y se reducen las brechas de acceso a la educación terciaria en las escalas nacionales y subnacionales. Los sistemas externos e internos de acreditación y aseguramiento de la calidad se han reformado en los últimos 20 años, colocando en el centro indicadores de equidad, eficiencia terminal, egreso y titulación, así como de la implementación de políticas de inserción laboral de los egresados de las IES acordadas con empleadores públicos y privados, para lo cual se han instalado un sistema de micro-credenciales a lo largo de los procesos formativos y accesibles a una población de adultos jóvenes (20-39 años) y adultos maduros (40-60 años). El financiamiento se ha incrementado hasta alcanzar el 0.8% del PIB, y se han mejorado significativamente las condiciones laborales del personal académico y de investigación. En términos de gobernanza, se han desarrollado sistemas inteligentes de coordinación, información y conocimiento de los procesos y resultados de la educación superior en la movilidad social ascendente y en los niveles de bienestar y desarrollo de las diversas poblaciones y territorios nacionales y subnacionales. En 2050, el futuro es un horizonte abierto a nuevas posibilidades, pero cargado también de nuevos problemas y agendas de cambio.

Escenario pesimista: el futuro indeseable. Se amplían las brechas del acceso a la educación superior, donde los grupos y estratos sociales de ingresos altos y medios se encuentran sobrerrepresentados en las matrículas de educación superior. Las universidades públicas enfrentan una profunda crisis de legitimidad política y social, derivada de una caída brusca en el financiamiento y un deterioro de las condiciones laborales del personal académico y de las infraestructuras de los campus físicos y virtuales que ofrecen programas y cursos. Existen problemas de abandonos escolares en muchos programas de pregrado y posgrado en las opciones públicas y privadas, y un proceso de mercantilización salvaje impide reconocer los grados y niveles de calidad, pertinencia y cobertura de la educación

terciaria. La multiplicación bajamente regulada de las opciones privadas tiene un impacto negativo en la consistencia de las formaciones profesionales, y el posgrado asociado a la investigación científica y humanística ha sido abandonado por el Estado. En 2050 el futuro es un abismo, donde los rezagos y déficits acumulados oscurecen la imaginación y las posibilidades de solución.

Escenario posible: el futuro líquido. La experiencia de innovaciones y reformas instrumentadas en las últimas décadas ha dejado aprendizajes institucionales centrados en nuevas herramientas de planeación, evaluación y gobernanza anticipatoria de carácter sistémico. La robotización, la inteligencia artificial y las plataformas educativas se han consolidado como los principales recursos de aprendizajes y de la investigación, pero se combinan con el rescate de las tradiciones disciplinarias de enseñanza e investigación del profesorado y de los investigadores. Nuevos regímenes de políticas se han estructurado bajo diversos contextos nacionales y subnacionales, donde se establecen relaciones de nuevos perfiles entre las ideas y representaciones de la educación superior, actores y partes interesadas, reformulando los arreglos institucionales entre el poder del Estado, el poder del mercado y el poder académico. No obstante, permanecen dilemas y tensiones en torno a los principios de la autonomía intelectual, académica y política de las universidades, en un contexto de diversidad y heterogeneidad creciente de ofertas públicas y privadas, universitarias y no universitarias. En 2050, el futuro es una mezcla de herencias, aprendizajes y nuevas complejidades sistémicas, donde las universidades perfilan logros reconocibles junto a incertidumbres permanentes.

REFLEXIONES FINALES: ¿QUÉ HACER?

El diagnóstico y la prospectiva de la educación superior es un ejercicio habitual en los procesos de planificación del desarrollo de los sistemas e instituciones de educación superior latinoamericanas. Ello ha contribuido a fortalecer las capacidades institucionales de adaptación y cambio de las organizaciones educativas a entornos marcados permanentemente por la complejidad, las restricciones y las incertidumbres. No obstante, un nuevo horizonte de cambios desafía la imaginación política y las capacidades técnicas de las universidades para adaptarse a tiempos cargados de nuevas promesas, amenazas y oportunidades. Aprender a gestionar las incertidumbres sobre el futuro a partir de los problemas del presente se ha convertido en el nombre del juego de la prospectiva universitaria.

Por supuesto, no existen hojas de ruta ni manuales para enfrentar el futuro de la educación superior, sino algunos principios básicos para gestionar la incertidumbre sobre el futuro o los futuros del sector. Se pueden enumerar brevemente tres de ellos: el

fortalecimiento de la vida colegiada universitaria, la definición de prioridades sistémicas y universitarias, y la estructuración de sistemas de información capaces de articular decisiones estratégicas para la construcción de escenarios deseables y factibles.

Estos principios ordenadores implican la formulación de una agenda de cambios que puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- Construcción de regímenes de políticas que incrementen el valor público de la educación superior como componente de un desarrollo sostenible, democrático, gobernable y equitativo.
- incorporación de la universalización y equidad del acceso a la ES con la prolongación de las esperanzas de vida escolar de las nuevas generaciones.
- Ecualización entre las opciones presenciales y virtuales de las ofertas educativas.
- Incremento sustancial y sostenido del financiamiento público a la educación superior.
- Reestructuración profunda de la carrera académica de profesores e investigadores, asociados a un mejoramiento sustancial de sus condiciones laborales e institucionales.
- Reforzamiento de la vinculación de la educación terciaria con la comprensión y búsqueda de soluciones a los problemas de los entornos locales y regionales en sus diversas escalas y dimensiones.

Estos escenarios y temas de la agenda forman parte de las reflexiones que con diversa intensidad y profundidad circuían desde hace tiempo en América Latina y El Caribe. Sin embargo, es necesaria la construcción de un clima intelectual y político capaz de estimular la imaginación, el compromiso, la organización y los instrumentos adecuados para desarrollar en las escalas regionales, nacionales y subnacionales proyectos de transformación dirigidos a mejorar cuantitativa y cualitativamente las contribuciones de la educación superior al desarrollo en nuestros países. Se trata de enfrentar el desafío de gobernar el futuro, más allá de los calendarios y procesos políticos electorales nacionales, para colocar en el centro de la discusión pública el futuro político de las políticas públicas de la educación superior. Parafraseando a Válerý, dejar de pensar en que el futuro ya no es lo que solía ser, sino apostar a que el futuro puede ser mejor de lo que solía ser.

REFERENCIAS

- Attali, Jacques (2007), *Breve historia del futuro*, Paidós, Barcelona.
- Bauman, Zygmund (2003), *Modernidad líquida*, FCE, México.
- Brunner, J., Alarcón, M., Adasme, B., eds. (2024) *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024/>
- Brunner, J. J. y Labraña, J. (2022), “Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad”. *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, México. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60539

- CEDLAS (2024) *Base de datos socioeconómicos para América Latina y el Caribe*. SEDLAC. <https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/estadisticas/sedlac/>
- CEPAL (2024) *Base de Datos y publicaciones estadísticas*, CEPALSTAT. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>
- Del Bello, J.C. (s.f.) *Políticas de expansión y masificación de la ES en América Latina*. Ponencia. Foro internacional. A setenta años de la gratuidad de la educación superior universitaria. <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2316>
- Godet, Michel, Regine Monti, Francis Munier, y Fabrice Roubelat (2000). *La caja de herramientas de la prospectiva estratégica: problemas y métodos*. Prospektiker Instituto Europeo de Prospectiva Estratégica, Zarautz, Euskadi.
- Guzmán, C. (s.f.) *Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico*. Universidad de Valparaíso, Chile. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/882Guzman.PDF>
- Innerarity, D. (2021), “Cómo se gobierna el futuro?”, en Ramírez-Alujas, A. y Cruz-Rubio, C., (Eds.), *Gobernando el futuro. Debates actuales sobre Gobierno, Administración y Políticas Públicas*, CEPC, Madrid. <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2022-06/a-923-.pdf-interactivo-futuro-2.pdf>
- OECD (2024a), *Framework for Anticipatory Governance of Emerging Technologies*, OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/0248ead5-en>
- OECD (2024), *Education at a Glance*, París. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html
- OEI (2023) *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. Relevamiento 2022*. Papeles del Observatorio No.25. <https://oei.int/oficinas/argentina/noticias/panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-a-traves-de-los-indicadores-de-la-red-indices-relevamiento-2022>
- Red IndiCES (2021) *Indicadores: descripción de los sistemas por país*. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior, Red IndicES. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. <https://www.redindices.org/indicadores-por-pais>
- RICYT (2024) *Indicadores: Comparativos*. Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). <https://www.ricyt.org/category/indicadores/>
- Trow, Martin (1973), *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Cambridge University Press.
- UNESCO (s.f.) *Políticas y normativas*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL. <https://siteal.iiiep.unesco.org/politicas>
- Van Asselt, Marjolein B.A., van't Klooster, van Notten Philip W.F, and Smits Livia A. (2010), *Foresight in Action. Developing Policy-Oriented Scenarios*, Earthscan- Routledge, UK/USA, New York.

ARTÍCULO

¿Hacia la cobertura universal en educación superior? Perspectivas sobre el incremento de la matrícula en México

Towards Universal Coverage in Higher Education? Perspectives on Increasing Enrollment in Mexico

CARLOS IVÁN MORENO ARELLANO*

*Universidad de Guadalajara

Correo electrónico: ivan.moreno@academicos.udg.mx

Recibido el 3 de febrero del 2025; Aprobado el 5 de junio del 2025

RESUMEN

La expansión de la cobertura de educación superior en México goza de amplio consenso. Todas las partes interesadas reconocen los múltiples beneficios que aportaría tal crecimiento al desarrollo del país y al bienestar de las comunidades. Sin embargo, menos sólidas son las certezas sobre la dirección que pudiera tomar este proceso y sus implicaciones de política educativa. Entre otros, está la velocidad de la ampliación de la cobertura, la apertura hacia grupos sociales no tradicionales, la calidad de los servicios, el financiamiento, entre otros. En este trabajo se identifican algunos de los obstáculos que podrían inhibir el crecimiento de la matrícula y propuestas para superarlos.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Cobertura; Inclusión; Abandono educativo; Modalidad a distancia y no escolarizada.

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

ABSTRACT The expansion of higher education coverage in Mexico enjoys broad consensus. All stakeholders recognize the multiple benefits that such growth would bring to the country's development and community well-being. However, there is less certainty about the direction this process might take, as well as its policy implications. Among other concerns are the pace of enrollment expansion, the inclusion of non-traditional social groups, the quality of services, and financing. This paper identifies some of the obstacles that could inhibit enrollment growth and proposes strategies to overcome them.

KEYWORDS: Higher education; Enrolment; Inclusion; Educational dropout; On-line and non-traditional education.

INTRODUCCIÓN

El tamaño de la matrícula o, más específicamente la cobertura, es considerado un indicador del grado de desarrollo de los sistemas de educación superior y también del tipo de problemáticas que enfrenta. Esta idea está detrás de los modelos que han separado en etapas el desarrollo de los sistemas educativos. El más simple es el que postula tres etapas de desarrollo de la universidad: elite, masas y universal (Trow, 1973). A este modelo se le han sumado otros que identifican un mayor número de etapas (Rama, 2009 y 2006; Scott, 2019). La idea principal detrás de esta visión asume que las tensiones provocadas por el crecimiento (masificación) obligan a las universidades y al sistema en su conjunto a revisar sus prácticas, reglas y estructuras. Aspectos básicos del funcionamiento del sistema universitario como el financiamiento, el gobierno del sistema y las instituciones, la distribución de los costos y beneficios y la producción de conocimiento son puestos en tensión con cada transición entre etapas (Calhoun, 2006).

En torno a la masificación de la educación superior, por ejemplo, se orquestó un vivo debate entre los que defendían la excelencia académica y se oponían al acceso abierto a la universidad y los que criticaban el exclusivismo social de la universidad de elite y abogaban por un enfoque basado en la justicia social (Brunner, 2012, 2014). La masificación también puso en cuestión el compromiso presupuestal de los gobiernos con sus respectivos sistemas educativos abriendo espacio para la oferta privada de servicios (Brunner, 2016). No menos relevante ha sido el impacto de la renovación del perfil social de los estudiantes y académicos sobre los viejos códigos de la vida universitaria. En particular, las demandas de democratización impulsadas por los nuevos actores abrieron canales

de participación impensables para el orden aristocrático de las viejas universidades. La incorporación de criterios de mayor inclusión en la matrícula y la planta académica son también expresiones de la creciente diversidad social de la universidad.

En la etapa actual de desarrollo de la educación superior en México pueden reconocerse estas y otras huellas dejadas por el proceso de masificación (Mendoza, 2022). Sin embargo, a diferencia de las condiciones prevalecientes hace 30 años, cuando se disparó el proceso de masificación, hoy el sistema educativo cuenta con una importante capacidad instalada, conformada por infraestructuras, personal académico calificado y un marco de reglas, que facilitará la absorción del crecimiento de la matrícula en el futuro. Estas capacidades son herencia de las inversiones hechas a lo largo de varias décadas (Villa Lever, 2013; Tuirán, 2019; Tuirán & Muñoz, 2010).

El sistema transita por un proceso de masificación y aspira en el futuro a lograr una cobertura universal. Por lo tanto, cabe esperar un mayor esfuerzo público y privado para ampliar los canales de acceso a la educación superior.¹ En el futuro inmediato tres grandes desafíos se dibujan en el horizonte de la educación superior.

El primero concierne a la dirección que tomará el crecimiento de la matrícula. La demanda por la ampliación del acceso a la educación superior está firmemente arraigada en la sociedad porque es percibida como un medio legítimo de progreso y movilidad social. También es un asunto de relevancia política porque el desempeño de los gobiernos es evaluado por la capacidad para ampliar las oportunidades de desarrollo humano. Con una cobertura bruta menor al 50% puede afirmarse que la parte “fácil” de la expansión ya se ha transitado. Nos referimos a la etapa de expansión apoyada en y facilitada por el capital cultural de las clases medias y altas y el compromiso financiero de los gobiernos federal y estatales. El crecimiento de la matrícula dependerá de la superación de los rezagos en la cobertura de educación media superior (a pesar del mandato legal de la obligatoriedad), la disminución de las elevadas tasas de deserción en la educación superior y la atención de los efectos de la pandemia sobre la matrícula a mediano plazo.

El segundo se refiere a los impactos de la pandemia del COVID. Por un lado, hay que destacar el desarrollo de las capacidades humanas y técnicas que hicieron posible la migración masiva y rápida de las actividades académicas y laborales desde el formato presencial al virtual, asegurando la integridad física de las personas y posibilitando la continuidad de los servicios. Luego de dos años muy críticos, la matrícula ha vuelto a crecer y se espera que en los próximos años se cierre la brecha abierta por la emergencia. Por otro lado, la crisis dejó ver la magnitud del problema del abandono escolar y su

¹ El Programa Sectorial de Educación (Diario Oficial, 2020) de la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador se planteó como meta alcanzar una cobertura bruta de 50% en 2024 considerando la matrícula escolarizada y no escolarizada. El documento advierte que el cumplimiento de la meta estará condicionado a la disponibilidad presupuestal. En estricto sentido la planeación gubernamental y sobre todo las metas cuantitativas deberían plantearse en referencia con el sector de instituciones públicas que reciben prácticamente la totalidad del presupuesto público.

impacto en la evolución de la matrícula. Los intentos por aumentar la cobertura de la educación superior en el futuro deberán incluir medidas dirigidas a la reducción del abandono escolar.

Por último, el tercer desafío se refiere al papel de los programas de educación abierta y a distancia. Las oportunidades abiertas por las nuevas tecnologías y por una demanda cada vez más receptiva a esta modalidad invitan a pensar sobre su papel en la ampliación del acceso a la educación superior. En la actualidad el segmento de la educación a abierta y a distancia es el que más dinamismo muestra en términos de crecimiento, pero también es el que más incertidumbre genera desde el punto de vista de la calidad de los servicios. La educación no escolarizada puede jugar un papel central en las estrategias por incrementar la matrícula bajo la condición de que ofrezca la oportunidad para el desarrollo de habilidades y destrezas relevantes y pertinentes.

PERSPECTIVAS SOBRE EL CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La evolución de la matrícula y la cobertura es uno de los principales indicadores del desempeño del sistema de educación superior. Para los analistas la información relativa a la cobertura es crítica para el estudio de la evolución y funcionamiento de los sistemas educativos; los políticos ven en la cobertura una medida del éxito o el fracaso de sus políticas; los estudiantes derivan conclusiones acerca de las condiciones de acceso o sobre la intensidad de la futura competencia en el mercado de trabajo; y, el mundo académico percibe en la masificación una base para el desarrollo de la profesión al mismo tiempo que riesgos para la organización del trabajo. A pesar de la variedad de ángulos posibles, el debate público sobre el acceso a la universidad muchas veces se limita a la cuestión económica. Por supuesto, este sesgo no carece de razones porque el crecimiento de la matrícula requiere de cuantiosas inversiones aportadas principalmente por las familias y los gobiernos. Por este motivo también la política pública hacia el sector se ha orientado principalmente a remover los obstáculos económicos que se supone restringen el acceso. Ejemplos de esta orientación son la gratuidad de los estudios superiores en instituciones públicas y los apoyos en forma de becas.

El crecimiento de la matrícula es considerado por los actores interesados y por la opinión pública en general como una palanca al servicio tanto del desarrollo de la sociedad como del bienestar de las personas. Por lo tanto, se espera que los gobiernos realicen un esfuerzo económico sostenido para continuar ampliando las oportunidades educativas. Los logros del pasado, sin embargo, no aseguran que en el futuro se materialicen los mismos resultados en materia de cobertura. Sin duda hay factores que continuarán alentando la expansión de la matrícula terciaria, pero también hay otros que pueden obstaculizarla.

En el último ciclo escolar (2023-2024) la matrícula en el nivel de pregrado fue de 4.9 millones de estudiantes y la matrícula de posgrado fue de 466.9 mil estudiantes, en comparación con 2009, el crecimiento fue de 66.7% y 86% respectivamente. Un logro sin duda significativo. Sin embargo, visto en detalle el crecimiento no ha sido constante. En el mediano plazo pueden distinguirse tres etapas: las dos primeras fueron de crecimiento, y la tercera marcada por un notorio estancamiento. Entre 2009 y 2012, la matrícula de pregrado creció a una tasa de 4.8%, para disminuir luego a 3.9% en el periodo 2013-2018 y a 2% entre 2019 y 2023. Si el ritmo de crecimiento se hubiera mantenido la matrícula de pregrado hubiera sido superior a los 5.1 millones de estudiantes en el ciclo 2023-2024 (Véase Gráficos 1 y 2).

El dato más impactante, sin embargo, es el estancamiento e incluso la contracción de la matrícula en los programas en la modalidad escolarizada (presenciales). La matrícula de pregrado en esta modalidad no creció y la de posgrado se contrajo 0.6% en ese periodo. Por el contrario, la matrícula inscrita en la modalidad no escolarizada (distancia) continuó creciendo a tasas elevadas.



Gráfico 1 y gráfico 2. Elaboración propia con datos de la SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, 2009 a 2022, y SEP (2024), Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.

La desaceleración del crecimiento afectó desigualmente a las instituciones de educación superior públicas y privadas: la contracción del ritmo de crecimiento de la matrícula en las instituciones públicas fue 2.5 mayor que la registrada en las privadas (Véase Gráfico 3).

Esto puede atribuirse a las estrategias de flexibilización y los mecanismos de comunicación y apoyo implementados por las instituciones privadas para atraer y retener matrícula en un contexto adverso como el de la pandemia.

El diferencial de tasas sugiere que las instituciones públicas estaban en desventaja frente a las privadas para enfrentar estos desafíos. También es importante notar que el crecimiento de la matrícula en el sector público tenía una trayectoria decreciente, mientras que la evolución en el sector privado ha sido más vigorosa. En otras palabras, las

instituciones públicas ya arrastraban dificultades para mantener el crecimiento que se había observado en periodos anteriores.

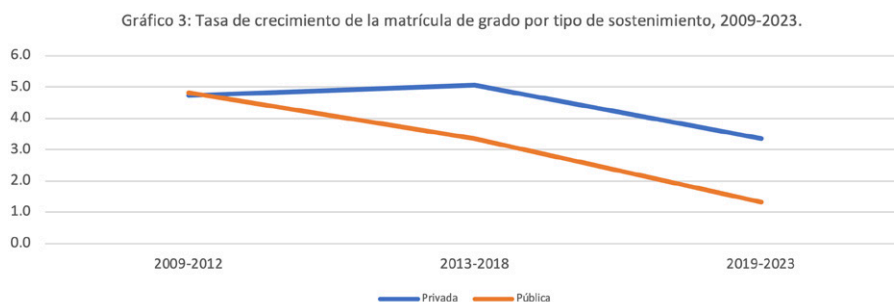


Gráfico 3. Elaboración propia con datos de la SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, 2009 a 2022, y SEP (2024), Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.

Las tendencias indican, primero, que el sistema en su conjunto había entrado en una etapa de desaceleración del crecimiento de la matrícula años antes de la irrupción de la pandemia; segundo, la desaceleración era principalmente explicada por las dificultades de las instituciones públicas para ampliar su oferta; y tercero, el impacto de la pandemia fue notoriamente más pronunciado en el segmento público. Así, el crecimiento de la matrícula en el sector público no sólo perdió fuerza en los últimos años, sino que también sufrió más intensamente el impacto provocado por la pandemia. La pérdida de intensidad del crecimiento de la educación superior tuvo su expresión directa en la evolución de la cobertura (Véase Gráfico 4).

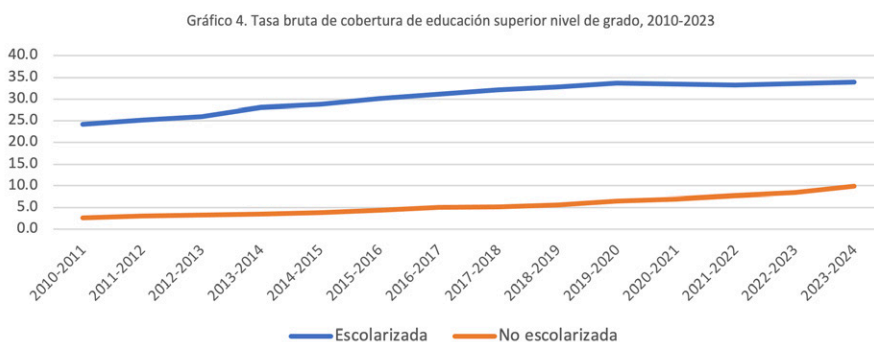


Gráfico 4. Elaboración propia con datos de la SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, 2009 a 2022, y SEP (2024), Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.

En el último ciclo escolar (2023-2024) el peso de la matrícula de pregrado con respecto a la población de 18 a 22 años fue de 43.8%, 12 puntos porcentuales más que la registrada en el ciclo 2013-2014. El impacto de la pandemia también dejó una importante huella en este indicador con un importante retraimiento del crecimiento de cobertura de sólo 0.2 y 0.6 puntos porcentuales durante los años más duros de la emergencia (2020 y 2021). El último registro (2023-2024) mostró una recuperación, aunque todavía por debajo de la capacidad de absorción del sistema y, sobre todo, tomando en cuenta el importante esfuerzo que se ha realizado en materia de apoyos económicos en forma de becas.

La geografía de la educación superior está marcada por desigualdades profundas y persistentes que oponen a regiones con indicadores propios de sociedades avanzadas con otras muy rezagadas. En la dimensión territorial estas desigualdades se expresan con marcada nitidez. Entre 2018 y 2023 la cobertura de educación superior (escolarizada) no sólo se estancó, sino que, además, la desigualdad medida por el coeficiente de variación, se incrementó en casi 10%.²

Estados como Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Quintana Roo, fueron las entidades más rezagadas registrando tasas de cobertura menores a 24% durante el periodo comprendido entre 2018 y 2023. En el otro extremo se ubican Estados como Sinaloa y CDMX con tasas marcadamente mayores al promedio nacional.

En particular la alta tasa de cobertura de esta última debe entenderse como el resultado del alcance regional y nacional de sus instituciones locales de educación superior. En particular, en este periodo destacan las caídas de la cobertura en Baja California Sur, Morelos y Zacatecas, Chihuahua, Durango, Hidalgo y Veracruz, mientras que los incrementos en la cobertura por arriba de la media se observaron en los Estados de Campeche, Ciudad de México, Sonora, Puebla Tlaxcala y Coahuila (Véase Gráfico 5).

El mapa de la distribución territorial de la matrícula de educación superior muestra la coexistencia de realidades educativas muy dispares. Mientras algunas entidades están transitando plenamente hacia una etapa de cobertura universal, un número importante de ellas recién están dando los primeros pasos en el proceso de masificación. Las tasas de cobertura de las entidades más rezagadas corresponden a las tasas que México tenía a principio de los años 90. Las políticas de inclusión que buscan ampliar el acceso a la educación superior tienen un significado y alcance muy distinto según el contexto socio-territorial. Mientras que en algunas entidades el esfuerzo debe dirigirse claramente hacia la construcción de nuevos espacios educativos, en otras la atención debe orientarse

² En el caso de la matrícula no escolarizada el coeficiente aumentó 13.3%. Este incremento debe atribuirse a la fuerte concentración de las capacidades técnicas y humanas para ofrecer educación a distancia. Sólo Ciudad de México y Estado de México concentran casi la mitad (44.1%) de la matrícula no escolarizada del país en 2023.

hacia el mejoramiento de la calidad, el desarrollo de las capacidades de investigación científica y la proyección en los circuitos educativos internacionales.

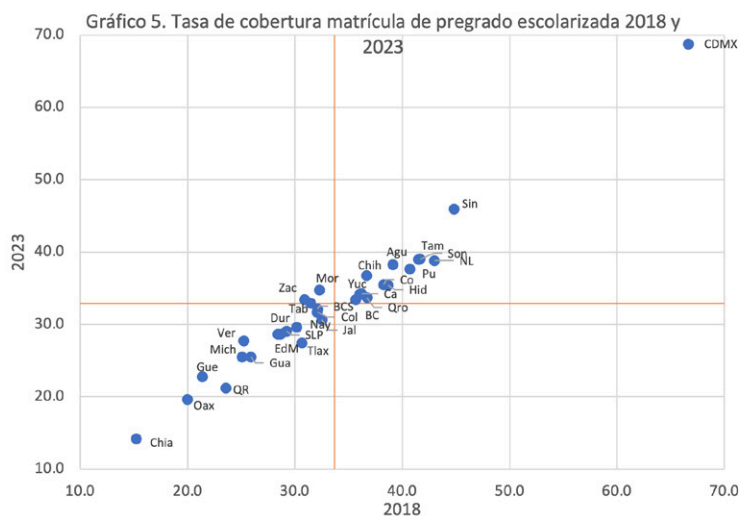


Gráfico 5. Elaboración propia con datos de la SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, 2018 a 2023.

LAS TENDENCIAS DEMOGRÁFICAS: OPORTUNIDADES GANADAS Y PERDIDAS

Los efectos del cambio en la estructura por edad de la población mexicana son cada vez más evidentes. Uno de ellos es que el tamaño de las nuevas cohortes año con año es menor que el de las anteriores. Las implicaciones de esta profunda mutación en la estructura demográfica son profundas y afectarán a los mercados de trabajo, la previsión social y el funcionamiento de los sistemas de salud y educación, entre otros sectores. Los efectos de la contracción de la población en edad de trabajar condicionarán como pocos las posibilidades futuras de crecimiento económico y desarrollo.

En particular, el análisis de la matrícula tiene que considerar el marco demográfico. Las estimaciones indican que México está en el curso de un declive demográfico que lleva a una sostenida caída de la población en general y muy marcadamente la población joven. Según el CONAPO, entre 2022 y 2024 esta contracción fue de -150.8 mil personas. Asimismo, se espera para 2035 una reducción de -607 mil jóvenes en comparación con el tamaño actual de la cohorte (Véase Gráfico 6), una cifra equivalente a casi cinco veces la matrícula actual de pregrado de la Universidad de Guadalajara, por ejemplo.

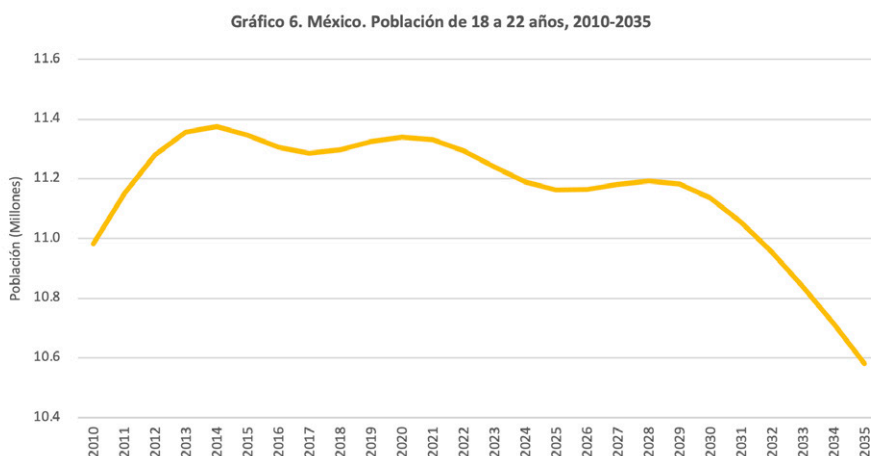


Gráfico 6. Elaboración propia con datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2024).

Un primer análisis invita a destacar las implicaciones que estos cambios podrían aportar. En efecto, en el corto y mediano plazos la contracción de la población en edad de asistir a la educación superior facilitará las políticas de fomento de la ampliación de oportunidades, descomprimirá la presión sobre las finanzas públicas y, sobre todo, abrirá la posibilidad para reorientar recursos públicos hacia la mejora de la calidad educativa, el fomento de los posgrados y la investigación científica, entre otras prioridades.³

El cambio demográfico ofrece la posibilidad de corregir, por un lado, los rezagos educativos. En particular, la evolución de la demanda educativa en el futuro se verá afectada por lo que se haga en los niveles educativos previos, especialmente la educación media superior. Al respecto es importante distinguir varios factores. El primero es el rezago acumulado a lo largo de la trayectoria educativa de los jóvenes. Por ejemplo, del total de estudiantes de 1ro a 3er grado de primaria en 2013 (7.2 millones) sólo el 69.3% llegó a inscribirse en la educación media superior en 2022 (5 millones), 9 años después.⁴ A esto hay que sumar la pérdida ocasionada por los que ingresaron, pero no lograron concluir la EMS. La SEP estimaba para el ciclo 2022-2023 una eficiencia terminal de 68.9% de los estudiantes que ingresaron en el ciclo 2018-2019. Por último, la educación superior absorbió en el ciclo escolar 2022-2023 a 71.8% de los egresados de la EMS. Por lo

³ Esta tendencia se despliega con una intensidad diferenciada en el territorio. En las zonas urbanas más desarrolladas este proceso es mucho más intenso, por ejemplo, sólo en Ciudad de México, Estado de México y Jalisco el achicamiento de la cohorte será de casi 110 mil jóvenes, mientras que en Chiapas, Guerrero y Nayarit todavía se observará un crecimiento de la población de esta edad.

⁴ Esta diferencia incluye el impacto de la mortalidad, la emigración y la inmigración. Los datos fueron tomados de los informes de la SEP Principales Cifras, varios años.

tanto, la demanda por educación superior en el mediano plazo en gran medida dependerá de la capacidad del sistema educativo en su conjunto para reducir el abandono escolar en los niveles básico y de media superior. El tránsito a una etapa de cobertura universal consolidada necesariamente pasa por abatir estos rezagos.⁵

Por otro lado, un análisis cuidadoso invita a pensar en los efectos del cambio demográfico. El declive de la población en edad de trabajar es uno de los desafíos más críticos por sus efectos a largo plazo sobre los ingresos, la productividad y el bienestar en general. Según estimaciones de CONAPO, en 2040 la población de 30 a 39 años será menor a la de 2033 en 151 mil personas. Esta tendencia se profundizará en las décadas posteriores.⁶ Por lo tanto, en lugar de celebrar la caída de la demanda de los servicios educativos, la atención debería dirigirse a comprender de manera más acuciosa el impacto de estos cambios en el mercado de trabajo y a pensar estrategias para recortar el rezago educativo entre los jóvenes. El déficit cuantitativo de trabajadores sólo puede compensarse con medidas dirigidas a aumentar la tasa de participación laboral y a mejorar las destrezas y habilidades de la población ocupada. Las universidades están llamadas a desempeñar un papel crítico en este esfuerzo.

La relación positiva entre nivel de estudios y actividad económica (a mayor nivel de estudio, mayor es la tasa de actividad) es ampliamente reconocida. Desde el punto de vista económico se entiende que la escolaridad es uno de los principales determinantes de la participación en el mercado de trabajo. El caso de México no es una excepción. La tasa de participación laboral de las personas aumenta sostenidamente conforme mayor es el nivel de escolaridad. El contar con estudios profesionales, por ejemplo, incrementaba 15% la tasa de ocupación en relación con los que sólo tienen nivel de educación media superior en 2023. En el caso de las mujeres la misma relación supone un incremento 34.5% en la ocupación.

En las dos mediciones también se observa que las tasas de participación en el mercado de trabajo han declinado entre las personas que tienen mayores niveles de estudio. La tasa de actividad de los profesionales se contrajo de 71.9% a 71.2% y entre los que tienen estudios de posgrado la contracción es de 87% a 82.4%. (Véase Gráfico 7).

⁵ El indicador de eficiencia terminal que utiliza el Programa Sectorial de Educación se define como el porcentaje de alumnos que egresan de educación superior en un ciclo escolar por cada 100 alumnos de la cohorte que inició la educación primaria 16 años antes. La línea de base para 2018 fue de 23.7% y se espera alcanzar una tasa de 29.7% en 2024. En el ciclo 2022-2023 el índice mostraba que sólo 24.9 de cada 100 estudiantes de primer grado de primaria en el ciclo 2006-2007 habían egresado de la educación superior 16 años después (durante el ciclo 2022-2023).

⁶ La caída de la relación de dependencia como resultado de la disminución de la fecundidad abre una ventana de oportunidad conocida como “dividendo demográfico” que resulta del hecho de que la población en edad de trabajar es mayor que la dependiente (infantes y adultos mayores). La sociedad puede hacer un aprovechamiento intensivo si despliega políticas e incentivos enfocados en la acumulación de capital humano. Los beneficios económicos serán mayores si el mayor número relativo de trabajadores además cuenta con el capital humano (educación y salud) que los haga más productivos. México está transitando esta etapa sin haber desplegado políticas encaminadas en este sentido.

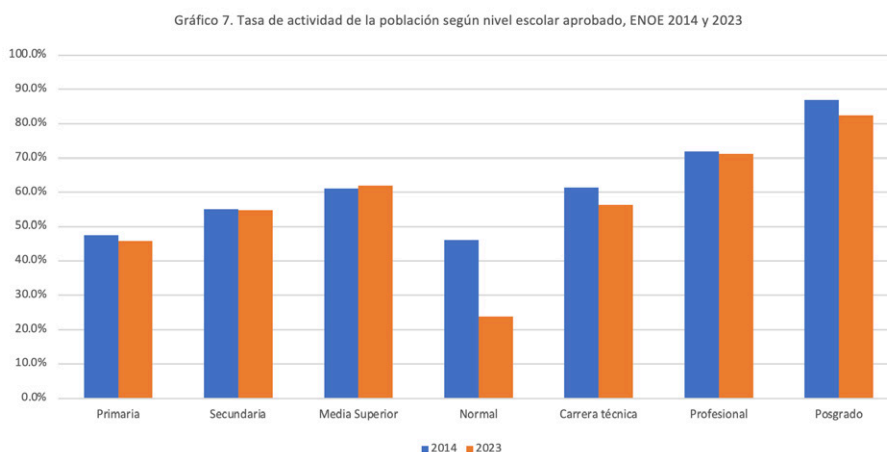


Gráfico 7. Elaboración propia con datos del INEGI, Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares, 2014 y 2023, 1er Trimestre

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia es un componente cada vez más relevante de la oferta educativa tanto a nivel global como en México (Varghese & Püttmann, 2011, Zubieta y Rama, 2015; Rama, 2016). Esta modalidad se ha expandido, entre otras razones, por la necesidad de sortear obstáculos geográficos y atender una demanda que crece más rápido que la oferta de los servicios tradicionales, cambios en las preferencias de los estudiantes que buscan servicios flexibles, más orientados a la adquisición de competencias que a la obtención de credenciales, la revolución tecnológica de las TIC y los menores costos en comparación con los servicios presenciales, entre otros.

Lo primero a subrayar es que con anterioridad a la crisis del COVID operaba una importante y creciente oferta de servicios de educación a distancia.⁷ En la actualidad, estos servicios son ofrecidos por instituciones públicas y privadas especializadas (Universidad Abierta y a Distancia de México, Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, Universidad Tecnológica Latinoamericana (UTEL), Universidad Internacional del Talento (CESUMA) e instituciones, también públicas y privadas, que combinan servicios educativos presenciales y a distancia.⁸

⁷ Lloyd & Ordorika (2021) revisan en términos comparativos las respuestas de las instituciones de educación superior en varias regiones del mundo al desafío que plantearon las políticas implementadas para contener la pandemia. En esa misma línea se ubica el reporte dirigido por Marinoni, Van't Land & Jensen (2020).

⁸ Incluye a las universidades federales (UNAM, IPN, INSP), las estatales (Guanajuato, Guadalajara, Veracruz, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Tabasco, Puebla, Durango, Estado de México, Yucatán, Chiapas, Querétaro) y los tecnológicos (Mixteca, Aguascalientes, Sonora). Por el lado privado destacan la Universidad Tecnológica (UNITEC), UNADE, Tec de Monterrey.

Los servicios de educación a distancia absorben una porción cada vez más significativa de la oferta educativa en México. En el nivel de pregrado, por ejemplo, la razón entre estudiantes en programas escolarizados y no escolarizados se redujo de 9 a 3.4 estudiantes entre 2010 y 2023. En el nivel de posgrado la relación se redujo de 4.9 a 1.1 en el mismo periodo. La expansión de la educación a distancia forma parte del proceso de diversificación de la oferta educativa que busca atender las presiones por ampliar el acceso a la educación superior. Estos programas están abriendo oportunidades educativas a una porción cada vez más significativa de la demanda que, por diversas razones, no está encontrando opciones satisfactorias en los canales tradicionales.

La crisis provocada por la pandemia sirvió para consolidar la oferta de educación a distancia. Mientras que la matrícula en programas escolarizados se estancó en el periodo 2019-2023, la correspondiente a los programas no escolarizados creció a un ritmo de 11.1% anual. La pandemia afectó la matrícula escolarizada desalentando el primer ingreso y fomentando la salida temporal o definitiva de estudiantes ya inscritos (Díaz-Barriga-Arceo et al. 2022; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2021). Mientras que la matrícula en programas no escolarizados se mantuvo estable o creció debido a una mayor demanda (Véase Gráfico 8 y 9)

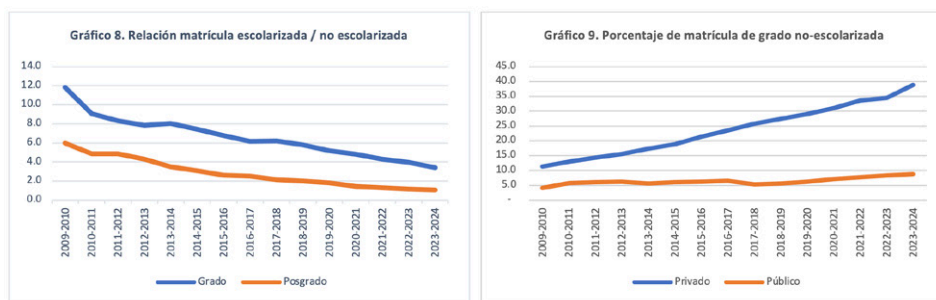


Gráfico 8 y gráfico 9. Elaboración propia con datos de la SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, 2009 a 2022, y SEP (2024), Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.

En este caso es importante preguntarse por el destino de los recursos humanos y técnicos creados por las instituciones educativas para llevar al ámbito virtual las actividades que antes eran presenciales. Esta experiencia por muchos fue vivida en forma traumática por las circunstancias del momento y porque pocos estaban preparados para esta rápida inmersión (Lloyd & Ordorika, 2021; Marinoni et al. 2020; Farnell et al., 2021). La experiencia en la mayoría de los casos duró menos de un año o año y medio y la superación de la crisis sanitaria significó el regreso a las rutinas de la vida universitaria. Sin embargo, tanto las organizaciones como las personas tomaron contacto con una nueva modalidad de organizar la producción y circulación de los servicios educativos. Las capacidades

creadas en las instituciones educativas y las actitudes desarrolladas en las personas podrían servir como base para un crecimiento más firme de este componente de la oferta de servicios.

La expansión de la educación a distancia se ha apoyado principalmente en las instituciones privadas. Si bien el sector público lideró el desarrollo de los sistemas de educación a distancia, en la actualidad el crecimiento de la matrícula de esta modalidad es impulsado por el sector privado. Especialmente, en los últimos años la brecha que separa a ambos sectores se ha ensanchado. El peso del componente no escolarizado en la matrícula en el sector privado aumentó de 11.4% a 38.8% entre 2009 y 2023, mientras que en el segmento público el cambio fue de 4.1% a 8.8% en el mismo periodo.

Distintos factores han propiciado estos cambios. La crisis sanitaria fue importante pero no la única. La alternativa de la educación a distancia madura desde hace años, pero ha sido en los años recientes que ha adquirido un alto crecimiento. En la configuración de este cuadro, además de la crisis sanitaria, confluyen los cambios en las preferencias de los estudiantes, las estrategias desplegadas por las instituciones educativas para atender una demanda en aumento, las dificultades del sector público para ampliar el acceso a sus instituciones y las transformaciones en el campo tecnológico (Zubieta & Rama, 2015).

La educación a distancia hoy es una alternativa consolidada que promete jugar un papel más decisivo en el desarrollo de la educación superior del futuro próximo. La integración de esta herramienta en las estrategias para atender el crecimiento de la demanda futura es un desafío que interpela a todos los actores del sistema. Primero, la relación costo-beneficio no puede ser el único criterio que guíe la adopción de este enfoque. La expansión futura de este componente debería estar acompañado de un conjunto de acciones encaminadas a asegurar la calidad de los servicios educativos. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad aplicados a programas presenciales no siempre se adecúan a las condiciones de la educación a distancia, pero la experiencia acumulada en este campo debe servir de base para impedir que la expansión de estos servicios se haga a costa de su calidad. Segundo, el segmento público, a pesar de haber sido líder en este campo, hoy se encuentra rezagado en la prestación del servicio.

INCENTIVOS ECONÓMICOS Y CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA

Las motivaciones que llevan a los jóvenes a perseguir una carrera universitaria cubren un amplio abanico. En las decisiones se entrelazan razones individuales (desarrollo personal, curiosidad intelectual), expectativas sociales y cálculos económicos. La decisión de estudiar o no, la elección de una carrera o el abandono de los estudios (o el cambio de carrera) resultan de la interacción de estos factores. Los economistas, inspirados en la idea de utilidad, han subrayado el papel de los factores económicos en estas decisiones

(Psacharopoulos & Patrinos, 2002; Lauder & Mayhew 2020). La teoría económica entiende que la educación es un tipo de capital que genera rendimientos económicos para quien lo posee y que este capital puede incrementarse con la inversión en el desarrollo de habilidades y destrezas. Estas inversiones incluyen el gasto directo que realizan las familias de los estudiantes y el gasto que los gobiernos destinan al subsidio de instituciones y personas.

La educación como activo productivo juega un papel crucial en la ecuación del crecimiento económico porque incrementa la productividad del trabajo y fomenta la innovación. Sin embargo, en contra de los postulados teóricos, en México, la relación entre educación y crecimiento económico es débil porque las importantes mejoras en los indicadores educativos de los últimos años no encuentran una contrapartida directa en los ingresos (Levy & López-Calva, 2020; Lopez-Acevedo, 2001; Caamal, 2017; Popli, 2011). Entre 2000 y 2020, la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años aumentó a un ritmo anual de 1.4% al pasar de 7.5 a 9.7 años y, en el mismo periodo, la proporción de la población de 25 a 65 años con estudios terciarios concluidos o no aumentó de 13.1% a 22.9%. Sin embargo, en el periodo 2000-2019 (para no considerar la crisis económica de 2020) la tasa de crecimiento del PIB per cápita fue de sólo 0.3% anual ¿Por qué las mejoras educativas no se han expresado en mejoras más significativas de los ingresos? ¿Por qué la adquisición de habilidades y conocimientos no se ha visto compensada con mayores ingresos?

Si bien se espera que el factor educativo estimule el crecimiento, también es cierto que el estancamiento económico puede desalentar el esfuerzo de los individuos por invertir en su formación. Este condicionamiento mutuo fue observado por Bowen & Qian (2017) cuando identificaron que en el largo plazo los aumentos en la cobertura de educación superior contribuían a mejorar el desempeño económico local, pero en el corto plazo encontraron que la relación causal era inversa: la demanda por estudios superiores aumentaba estimulada por las expectativas de ingresos de una economía local en crecimiento (Bowen & Qian, 2017) ¿Puede el estancamiento económico convertirse en un obstáculo para el crecimiento de la matrícula de educación superior en México? ¿Están las entidades federativas más pobres del país encerradas en una trampa que las condena a una baja escolaridad?

La relación entre el PIB per cápita y la tasa de cobertura de educación superior por entidad federativa (escolarizada) muestra que un grupo de estados estaría atrapado en una suerte de “trampa de la pobreza” (Véase Gráfico 10).

Este grupo está integrado por los estados que tenían una tasa de cobertura por debajo del 30% y un ingreso per cápita menor de 150 mil pesos. Los ocho estados que conforman este grupo (Michoacán, Nayarit, Estado de México, Veracruz, Tlaxcala, Oaxaca, Guerrero y Chiapas) representan 38.5% de la población de 18 a 22 años y 31.4% de los jóvenes de 18 a 22 años matriculados en la educación superior. Si a este grupo se suman

Gráfico 10. Tasa de cobertura de educación superior por PIB per cápita en millones de



Elaboración propia con datos de la SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, 2018 a 2023 e INEGI

Elaboración propia con datos del INEGI, ENOE 2014 y 2023 (1er Trimestre)

Una brecha amplia significa que el mercado premia a los trabajadores más calificados y esto actúa como un incentivo que alienta a los jóvenes a prolongar su formación, por el contrario, una brecha acotada indicaría una abundancia de trabajadores calificados y, por lo tanto, no desalentaría en forma proporcional los estudios de educación superior (porque hay razones no económicas que motivan los estudios), pero enviaría una señal sobre los riesgos en el mercado laboral. ¿Podrá la matrícula seguir creciendo a tasas elevadas si estos desequilibrios que castigan a los más formados se prolongan?

Una aproximación muy general a este problema nos la brinda la comparación de los niveles salariales relativos por grado de escolaridad en 2014 y 2023. En la tabla 1 se compara el ingreso medio de los ocupados con secundaria aprobada con el ingreso de los ocupados de las demás categorías escolares. En 2014, tal como podría esperarse, la escala de ingresos aumenta invariablemente con la escolaridad. Un trabajador con primaria gana el equivalente al 84% del ingreso de un trabajador con secundaria y un trabajador con estudios de profesionales ganaba 61% más que el trabajador con secundaria. Las diferencias más pronunciadas se observan en los trabajadores con posgrado cuyos ingresos son 2.46 y 3.94 veces (maestría y doctorado) más elevados que los trabajadores sólo con primaria.

Las diferencias de ingreso entre categorías educativas se repiten en 2023 aunque a una escala distinta. Por ejemplo, los trabajadores con estudios profesionales ganan apenas 32% más que los que tienen secundaria y los que cuentan con maestría y doctorado tienen ingresos 89% y 86% mayores que los del grupo de comparación. En otras palabras, el premio económico asociado con la inversión en una escolaridad prolongada ha disminuido en los nueve años de distancia entre ambas mediciones. Si fuera sólo por las motivaciones económicas hay razones para pensar que el crecimiento de la matrícula perdería uno de sus más importantes motores.

Además, hay que considerar que los jóvenes que evalúan prolongar su formación pertenecen a distintos estratos sociales, en otras palabras, enfrentan estructuras de oportunidad muy distintas. No todos los jóvenes pueden esperar obtener un premio de 32% en los ingresos si prolongan sus estudios hasta el nivel profesional (2023). En México una de las divisiones sociales más persistentes es la que separa a las economías formal e informal. Los jóvenes pertenecientes a estratos sociales bajos, fuertemente vinculados con la economía informal donde el conocimiento experto (técnico, científico o profesional) tiene pocas oportunidades de valorización, enfrentan costos relativos muy elevados cuando intentan obtener un grado universitario. El joven estaría apostando por conseguir unas credenciales que la economía informal, en la que se desenvuelve, no reconoce ni valora.⁹ La fuerza de los incentivos económicos es relativa a la posición social de los actores que evalúan las alternativas.

⁹ La relación entre informalidad y educación es abordada para el caso de Colombia en Herrera-Idárraga et al 2015. Para el caso de México Levy & López-Calva, 2020.

¿Cómo pueden las instituciones educativas enfrentar estos desafíos? La educación superior puede contribuir a reducir estos riesgos ofreciendo programas acordes a las necesidades y expectativas de los jóvenes que no perciben claramente una ventaja económica en los estudios superiores. Programas que preparen a los jóvenes para un mejor desempeño en su contexto social.

El impacto de la reducción del premio económico que los egresados universitarios solían disfrutar tendrá importantes consecuencias. El primer gran ciclo expansivo de la educación superior durante los noventa encontró un fuerte apoyo en las expectativas de mayores ingresos asociadas con la obtención de una credencial universitaria. Sin embargo, el estancamiento de los salarios y la caída de los ingresos percibidos por las personas con mayor escolaridad podrían desalentar la inversión en una escolarización prolongada. Si estos obstáculos se mantienen, premio económico menor y falta de pertinencia de los contenidos, cabe ser moderadamente optimista acerca de la velocidad de la expansión futura de la matrícula en el sistema de educación superior. En el fondo, lo que está en juego es la valoración de la educación superior como palanca de movilidad y progreso social.

EL ABANDONO ESCOLAR: PROBLEMA OCULTO

Una parte importante del debate sobre equidad en la educación superior se ha centrado en la cuestión del acceso (Andres, 2022). Pero, el acceso, por más amplio que sea, no resuelve el problema si los estudiantes no pueden progresar en sus carreras universitarias. Esto aplica especialmente a los estudiantes que por razones educativas, sociales o económicas tienen dificultades para sortear los obstáculos que presenta la vida universitaria (de Vries et al., 2011; González & Espinoza, 2008). La atención de estos problemas redundaría en beneficios para los estudiantes (que podrían aprovechar mejor su experiencia universitaria) y para las instituciones y el sistema educativo en su conjunto que podrían contar con una mejor asignación de los recursos.¹⁰

El enfoque longitudinal es el más indicado para abordar el análisis de este problema. El seguimiento de una cohorte a lo largo de un periodo prolongado permitiría identificar con precisión los distintos factores que influyen en las carreras universitarias de los jóvenes. En ausencia de este tipo de información se puede optar por la construcción de cohortes ficticias a partir de registros administrativos. Esta opción, sin embargo, no permite la exploración en profundidad de las causas de los cambios en la matrícula, por

¹⁰ La estrategia para mitigar el abandono escolar en la educación superior se apoya principalmente en las becas de apoyo económico y los servicios de tutoría. En el ámbito de la educación superior destacan el Programa Nacional de Tutorías y Servicios de Apoyo al Estudiante del subsistema tecnológico y los programas de tutorías y asesorías en las universidades. La difusión de esta práctica en gran medida debe atribuirse a COPAES que en su Marco General de Referencia incluye como criterio de evaluación la existencia de servicios de tutorías y asesorías académicas. Menos conocidas son las evaluaciones de impacto de estos programas.

ejemplo, si son decisiones voluntarias o involuntarias o si se trata de hechos definitivos o temporarios.

Para estimar la magnitud del abandono escolar en la educación superior se reconstruyó la trayectoria de cohortes ficticias a partir de la matrícula en el primer año de estudio de cada ciclo escolar. La matrícula en el grado 1 del año 1 fue comparada con la del grado 2 del año 2 y así hasta completar el número de grados correspondiente a cada nivel de estudio (Véase Gráficos 11 y 12).

Esto bajo el supuesto de que ambos grupos son similares. Si la diferencia es negativa se considera que entre ambos años ha ocurrido una contracción de la matrícula y, por lo tanto, un abandono escolar.

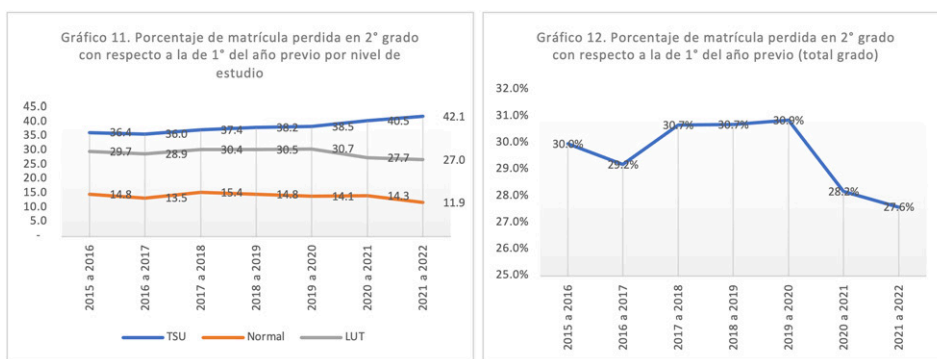


Gráfico 11 y 12. Elaboración propia con datos de la SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, 2009 a 2022

El ejercicio utilizó los informes anuales elaborados por la SEP (Principales Cifras), y estima los cambios en el tamaño de la matrícula en la transición entre grados y años escolares. Las características de los datos no permiten precisar si estas caídas constituyen un abandono o deserción en sentido estricto, pero los resultados pueden considerarse como una aproximación realista al problema.

El hecho de que los tres niveles de educación superior tienen distintas duraciones (dos años en el caso de TSU, cuatro a cinco años en Normal y cuatro a seis años en licenciatura) dificulta la comparación de transiciones (de grado y año) entre niveles educativos. Por lo tanto, la estimación del cambio en la matrícula para el conjunto del sistema de educación superior se hizo sólo para el tránsito del primero al segundo grado para el periodo 2015 a 2022.

Así vista la caída de la matrícula es significativa en términos cuantitativos, extendida en el sistema educativo y persistente en el tiempo. A lo largo de los últimos ciclos escolares se observa que en la transición del primero al segundo grado una pérdida sistemática de alumnos del orden del 29.6% en promedio. En los últimos ciclos escolares (2020 a 2022) se observa una caída en la proporción de estudiantes que no continúan con sus estudios,

sin embargo, esta mejoría en la retención de los estudiantes bien podría estar relacionada con las medidas que se tomaron durante la vigencia de la pandemia.

La caída de la matrícula entre grados varía según el nivel educativo y a lo largo de la carrera de los estudiantes. El problema es claramente más acuciente en el nivel de TSU donde el tránsito del primero al segundo grado implica una pérdida promedio de 38.4% de la matrícula. En los últimos años el problema se ha acentuado con una pérdida de matrícula de 40.5% entre 2021 y 2022. La pérdida de matrícula en la transición de los dos primeros grados también es significativa en la Licenciatura Universitaria y Tecnológica con un 29.3% en promedio en el periodo. A diferencia del TSU, en este nivel se observa una mayor capacidad de retención del alumnado en los últimos ciclos escolares. En la Licenciatura Normal la retención es mucho mayor. En promedio, el tránsito entre el primer y segundo grado ha implicado una pérdida de sólo 14.1% de la matrícula y en los ciclos escolares más recientes se observa una mejoría.

El abandono escolar (expresado en la contracción de la matrícula) es un riesgo que se extiende a lo largo de la carrera (Véase tabla 2). Si bien las caídas de matrícula en el tránsito del primero al segundo grado son las más significativas también son importantes las que ocurren a la mitad o al final de la carrera. Aunque el riesgo de deserción está presente a lo largo de toda la carrera, probablemente las causas sean distintas. Los problemas de socialización o las fallas académicas sean más relevante al comienzo de la carrera y las razones voluntarias tengan más relevancia hacia el final.

Tabla 2. Pérdida de matrícula en el tránsito de grados escolares (Lic. Normal)

Ciclo	I a II	II a III	III a IV
2015 a 2016	-14.8%	-8.8%	-3.8%
2016 a 2017	-13.5%	-7.2%	-0.8%
2017 a 2018	-15.4%	-5.6%	0.5%
2018 a 2019	-14.8%	-1.4%	-1.3%
2019 a 2020	-14.1%	-1.6%	-2.2%
2020 a 2021	-14.3%	-4.7%	-5.1%
2021 a 2022	-11.9%	-4.0%	-2.4%
Promedio	-14.1%	-4.7%	-2.2%

Elaboración propia con datos de la SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, 2009 a 2022

El ejercicio de medir la intensidad de la caída de la matrícula a lo largo de la carrera se aplicó en los niveles Normal y Licenciatura Universitaria y Tecnológica porque sus programas académicos son de cuatro o más años. En el caso de la licenciatura normal el riesgo de deserción en las transiciones del segundo al tercer grado (-4.7%) y del tercer al cuarto grado (-2.2%) es considerablemente menor al registrado entre los dos primeros grados (-14.4%).

Un escenario diferente se presenta en la Licenciatura Universitaria y Tecnológica (Véase tabla 3). Luego de una caída promedio de la matrícula muy importante entre el primer y segundo grado (-29.3%), le sigue una contracción también elevada en las transiciones del segundo al tercer grado (-6.4%) y del tercer al cuarto grado (-19%). Estas marcadas diferencias entre niveles de estudio son indicativas del efecto que puede tener el marco institucional sobre las trayectorias escolares.

Tabla 3. Pérdida de matrícula en el tránsito de grados escolares, Lic. Universitaria y Tecnológica

Ciclo	I a II	II a III	III a IV
2015 a 2016	-29.7%	-4.6%	-17.9%
2016 a 2017	-28.9%	-3.9%	-20.0%
2017 a 2018	-30.4%	-4.9%	-20.9%
2018 a 2019	-30.5%	-5.5%	-20.2%
2019 a 2020	-30.7%	-8.1%	-15.2%
2020 a 2021	-27.7%	-8.5%	-15.1%
2021 a 2022	-27.0%	-9.2%	-24.0%
Promedio	-29.3%	-6.4%	-19.0%

Elaboración propia con datos de la SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras, 2009 a 2022

Las pérdidas de matrícula a lo largo de sucesivas transiciones entre grados y años escolares significan un importante costo social y económico para los estudiantes y para las instituciones educativas. El abandono escolar, sobre todo el que ocurre tempranamente, crea una capacidad educativa ociosa que entorpece la asignación y distribución de los recursos públicos en la educación pública. Un aprovechamiento más eficiente de estos recursos requeriría una fuerte reducción de las pérdidas de matrícula entre grados y años escolares. La pérdida de matrícula a lo largo de cinco ciclos escolares suma 2.6 millones de estudiantes en el nivel de Licenciatura Universitaria y Tecnológica, 28 mil en Normales y 188 mil en TSU. Este agregado equivale a poco más del 50% de la matrícula en el ciclo escolar 2023-2024. No menos importante son los costos que pagan los estudiantes por tener una carrera universitaria truncada.

Se trata esta de una estimación gruesa que apenas revela algunas facetas generales involucradas en este tipo de problema. No conocemos, por ejemplo, el balance entre las salidas voluntarias (para aprovechar oportunidades fuera del ámbito educativo) y las involuntarias provocadas por el fracaso escolar o las dificultades económicas.

CONCLUSIONES

En este ensayo se han considerado algunos de los desafíos que en materia de cobertura la educación superior México enfrentará en los próximos años. Una evaluación realista de

los posibles senderos que pudiera seguir la cobertura en los años por venir debe ponderar el peso de los factores que la impulsan tanto como los que la bloquean.

Las tendencias demográficas contribuirán a moderar la presión de la demanda sobre los recursos públicos. Las expectativas de un aprovechamiento intensivo del “bono demográfico” hoy son poco realistas porque el declive demográfico de la población joven está acompañado por una insuficiente escolarización o capital humano. Una gran parte de los jóvenes que entrarán al mercado de trabajo lo harán sin el respaldo de una formación integral. Queda como apuesta para el futuro aprovechar las nuevas circunstancias para reasignar los recursos que antes se destinaban a la ampliación de la oferta de servicios al mejoramiento de la calidad y la pertinencia de los programas educativos dirigidos a las nuevas generaciones. No menos importantes serán las medidas para remediar el rezago educativo acumulado que merma el desempeño laboral de jóvenes y adultos activos en el mercado de trabajo.

El alto grado de diversificación del sistema de educación superior en México es una palanca que debe ser activamente utilizada con este propósito. A ella habría que sumar los aportes de la educación abierta y a distancia, así como los modelos híbridos. Las importantes inversiones en infraestructura y en recursos humanos han convertido a las modalidades *online* e híbridas en un componente indiscutido de la oferta educativa. La flexibilidad y los bajos costos hacen de estas modalidades una alternativa sumamente competitiva y adecuada para atacar los rezagos educativos y disminuir el abandono escolar. La apuesta por la educación abierta y a distancia, sin embargo, debe darse teniendo en cuenta las deficiencias que aquejan a este componente en materia de regulación, coordinación y, especialmente, calidad educativa.

El escenario económico, especialmente el productivo-laboral, envía señales preocupantes que pueden afectar negativamente las decisiones de los jóvenes en materia educativa. El estrechamiento de la brecha de ingresos por nivel educativo y el persistente dinamismo de una economía informal que no demanda niveles importantes de calificación laboral pueden desalentar en el mediano y largo plazos la demanda por estudios de educación superior. En este caso, los márgenes de acción de las universidades se estrechan porque se trata de condiciones adversas que escapan a su control.

En suma, avanzar hacia la universalización de la educación superior en México (arriba del 60% de cobertura) implica reconocer que no es factible simplemente replicar las políticas educativas tradicionales, que permitieron lograr una tasa de cobertura media como la actual (43.8%). El perfil socioeconómico y cultural de los nuevos estudiantes, las tendencias demográficas, así como la disrupción tecnológica y laboral obligan a repensar las estrategias para esta “nueva etapa” en el acceso a la educación superior. Esto implica, como condición base, un nuevo acuerdo de colaboración y de gobernanza entre las universidades e instituciones de educación superior, el gobierno federal y los gobiernos estatales. No solo en materia de financiamiento, sino de enfoque para el desarrollo

regional, con estrategias diferenciadas que atiendan la diversidad y las condiciones locales. Implica, también, una mayor capacidad de innovación en los sistemas universitarios y en las políticas públicas, para experimentar con nuevos modelos educativos que se enfoquen en el éxito y el bienestar estudiantil.

REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, Pedro., López-Aguilar, David. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), p. 663-689.
- Andres, Lesley. (2022). Theories of the sociology of higher-education access and participation. En J. E. Côté & S. Pickard, *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*, 2nd Edition, Abingdon, Oxon & New York, NY.
- Bowen, William., Qian Haifeng. (2017). State spending for higher education: Does it improve economic performance? *Regional Science Policy & Practice*, 9 (1).
- Brunner, José Joaquín. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), p. 130-145.
- Brunner, José Joaquín. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX1*, 17 (2), 17-34.
- Brunner, José Joaquín, & Francisco Ganga C. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 80, pp.12-35.
- Caamal, Cinthya. (2017). Decreasing returns to schooling in Mexico. *Estudios Económicos*, 32(1), pp. 27-63.
- Calhoun, Craig. (2006). The university and the public good. *Thesis Eleven*, 84, pp. 7-43.
- Consejo Nacional de Población. (2024). Población a mitad de año, 1950-2070. Disponible en <https://datos.gob.mx/busca/dataset/proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2020-2070/resource/ae83f2b0-f23e-45e3-91ae-f85594775dff>
- De Vries, Wietse., de León, Patricia., Romero, José Francisco., Hernández, Ignacio., (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), p. 29-49.
- Diario Oficial. (2020). Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial derivado del Plan nacional de Desarrollo 2019-2024.
- Díaz-Barriga-Arceo., Frida, Alatorre-Rico, Javier., Castañeda-Solís, Fernando. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, N° 36, Vol. XIII.
- Farnell, T., Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N. (2021). The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence. *NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- González, Luis E., Espinoza, Oscar. (2008). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia*, 45, p. 33-46.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (sf). Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares 2014 y 2023, 1er Trimestre
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (sf). Producto Interno Bruto por Entidad Federativa (PIBE). Año base 2018.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (sf). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2014 y 2023.
- Lauder, Hugh., Mayhew, Ken. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review of Education*, 46(1), pp. 1-9.
- Levy, Santiago., López-Calva, Luis F. (2020). Persistent misallocation and the returns to education in Mexico. *The World Bank Economic Review*, 34(2), pp. 284-311.
- Lloyd, Marion., Ordorika, Imanol. (2021). La educación superior en tiempos de COVID-19: lecciones internacionales y propuestas de transformación para la pospandemia. DGEI-PUEES, UNAM, Ciudad de México.
- Lopez-Acevedo, Gladys. (2001). Evolution of earnings and rates of returns to education in Mexico. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=632759>;
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU global survey report*, 23(1), 1-17.
- Mendoza, Javier. (2022). La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Popli, Gurleen. (2011). Changes in human capital and wage inequality in Mexico. *Oxford Development Studies*, 39(3), pp 369-387.
- Psacharopoulos, George., Patrinos, Harry. (2002). Returns to Investment in Education: A Further Update. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=367780>.
- Rama, Claudio. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización, *Revista Educación y Pedagogía*, 46, pp. 11-24.
- Rama, Claudio. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 173-195.
- Rama, Claudio. (2016). La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina. *Universidades*, 70, pp. 27-39.
- Scott, Peter. (2019). Martin Trow's elite-mass-universal triptych: Conceptualising higher education development. *Higher Education Quarterly*, 73(4), pp.: 496-506.
- Secretaría de Educación Pública, Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. Ciudad de México, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (Varios años).
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. Disponible en <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Carnegie Commission on Higher Education. Berkeley, Calif.
- Tuirán, Rodolfo. (2019). La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 48, N° 190, p. 113-183.
- Tuirán, Rodolfo., Muñoz, Christian. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En *Los grandes problemas de México*, vol. 7, p. 359-390.

- Varghese, N. V., Püttmann, Vitus. (2011). Trends in diversification of post-secondary education. París, international institute for Educational Planning.
- Villa Lever, Lorenza. (2013). Modernización de la educación superior, *alternancia* 167, pp. 81-100.
- Zubieta, Judith., Rama, Claudio. (2015). La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria. Universidad Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

ARTÍCULO

Rankings, boicots y la mercantilización
de la universidad¹*Rankings, boycotts and the marketization
of the university*

MARION LLOYD*

ADRIÁN QUINTERO LÓPEZ**

* Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad, IISUE-UNAM,

** Maestría en Pedagogía de la UNAM.

Correo electrónico: marionlloyd@gmail.com

Recibido el 22 de enero del 2025/Aceptado el 27 junio del 2025

RESUMEN

Desde su surgimiento hace cuatro décadas, los rankings universitarios se han convertido en los principales árbitros de la calidad institucional globalmente. Sin embargo, hay un creciente movimiento en contra de estos sistemas de clasificación jerárquica —incluyendo boicots por parte de Yale, Harvard y otras “ganadoras” del “juego de los rankings”—, debido a su papel en fomentar la mercantilización de la educación superior. En este artículo, examinamos dicha resistencia al modelo de los rankings a través de la *teoría del doble*

¹ Este trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM, a través del proyecto “Gobierno y gobernanza de la desigualdad en la educación superior en México y América Latina” (no. IN302025).

movimiento de Karl Polanyi, la cual ayuda a explicar la emergencia de protestas aún en los lugares menos esperados.

PALABRAS CLAVE: Rankings universitarios; Mercantilización de la educación superior; Boicots; Capitalismo académico; Karl Polanyi

ABSTRACT Since their emergence four decades ago, university rankings have become the undisputed arbiters of institutional quality worldwide. However, there is a growing movement against these hierarchical classification systems—including boycotts led by Yale, Harvard and other “winners” of the rankings game— due to their role in fueling the marketization of higher education. In this article, we examine the resistance to the model from the lens of Karl Polanyi’s *double movement theory*, which helps explain the emergence of protests in the most unlikely places.

KEYWORDS: University rankings; Marketization of higher education; Boycotts; Academic capitalism; Karl Polanyi

INTRODUCCIÓN

No es fortuito que la primera clasificación nacional de universidades surgiera en la década de 1980, en el país cuna de las políticas neoliberales. Publicado por primera vez en 1983 en Estados Unidos, el ranking *U.S. News & World Report Best Colleges* marcó un partearguas en la educación superior del país y del mundo, al trasladar las lógicas competitivas del mercado y la racionalidad de la Nueva Administración Pública al sector universitario (Marginson y Ordorika, 2011). Veinte años después, se publicó la primera clasificación internacional, el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU)², seguido por las producidas por el *Times Higher Education* (THE) y Quacquarelli Symonds (QS)³, entre otras.

² El *Academic Ranking of World Universities* fue producido por primera vez en 2003 por la Universidad Jiao Tong de Shanghái, como parte de los esfuerzos del gobierno chino de medir la calidad de sus universidades en comparación a las “mejores del mundo”. En 2009 se constituyó una empresa independiente, el ShanghaiRanking Consultancy, para llevar a cabo ARWU y otras clasificaciones mundiales.

³ En 2004, el suplemento británico *Times Higher Education* produjo la primera edición del *World University Rankings*, en colaboración con la empresa consultora Quacquarelli Symonds (QS). En 2010, la consultora inglesa empezó a producir su propio ranking rival, con el mismo nombre. Actualmente, ARWU, THE y QS son los tres rankings más influyentes a nivel global.

En los siguientes años, los rankings se consolidarían como los principales árbitros de la calidad de las instituciones a nivel mundial, incidiendo en temas tan diversos como el financiamiento universitario, la planeación institucional, la elección de estudiantes (consumidores, en la lógica neoliberal), la asignación de becas de intercambio internacional y las políticas migratorias.

Al presentar indicadores aparentemente objetivos sobre las distintas funciones universitarias, los rankings permiten comparaciones entre instituciones en contextos tan lejanos como Shanghái o Buenos Aires. A su vez, estos sistemas son funcionales a las políticas neoliberales, al fomentar valores como la competencia, la rendición de cuentas, el control de calidad y la evaluación comparativa (*benchmarking*) (Lloyd y Ordorika, 2021). Al ofrecer la ilusión de imparcialidad, facilitan la toma de decisiones por parte de diversos sectores: ministros de educación, administradores universitarios, padres de familia y estudiantes, entre otros.

Con el éxito del modelo, la oferta se expandió y se diversificó exponencialmente. Hoy hay más de 60 rankings internacionales, muchos de ellos producidos por las mismas cuatro compañías: U.S. News, el ShanghaiRanking Consultancy, THE y QS. Además de producir clasificaciones mundiales, se han diversificado en años recientes para incorporar clasificaciones regionales y temas como la presencia de instituciones en Internet y sus contribuciones al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. Además, representan un negocio multimillonario para sus productores, la mayoría las cuales son empresas comerciales (Chirikov, 2022; Lloyd y Quintero, 2023).

No obstante, a cuarenta años del surgimiento de la clasificación nacional de U.S. News, el modelo enfrenta serias tensiones y resistencias —desde los lugares menos esperados—. En los últimos tres años, algunas de las instituciones mejor posicionadas, principalmente en Norteamérica, pero también en regiones como Europa, Asia, África y América Latina, han organizado boicots en contra de los rankings, argumentando que pesan más sus efectos nocivos que sus beneficios. También han surgido fuertes críticas por parte de asociaciones universitarias, autoridades educativas y organismos internacionales, señalando el papel de los rankings en fomentar la mercantilización de la educación superior, en detrimento de prioridades nacionales e institucionales y de la equidad de los sistemas.

La oposición a los rankings se inserta en movimientos más amplios en contra de las políticas neoliberales en muchas partes del mundo, incluyendo Estados Unidos. En 2011, el movimiento Occupy Wall Street (ocupar Wall Street) enfocó su ira hacia las políticas económicas que habían permitido que el 1 % más rico de la sociedad acapara hasta 40 % de la riqueza del país. Además de una redistribución de la riqueza, los participantes —muchos de ellos, estudiantes universitarios de Nueva York— exigieron el fin del modelo de préstamos estudiantiles, que había generado una burbuja de endeudamiento que rebasó un billón de dólares en ese año (Chopra, 2013). El resultado fue el movimiento

Occupy Student Debt (ocupar la deuda estudiantil), que inspiró una serie de propuestas de equidad en la educación superior y preparó el terreno para las futuras protestas contra los rankings.

En este artículo, analizamos la creciente resistencia hacia los rankings desde la *teoría del doble movimiento* de Karl Polanyi (2021). Argumentamos que los boicots y otras formas de protesta contra el modelo son un ejemplo del *doble movimiento* de Polanyi, en donde los excesos del mercado provocan respuestas dentro de las sociedades contemporáneas, con fines imprevistos. El artículo explora la tensión entre la comercialización de la educación superior, un proceso en donde los rankings juegan un papel central, y los movimientos de resistencia, que buscan proteger el compromiso social.

A través de una revisión documental de fuentes secundarias —medios de comunicación y artículos en revistas académicas en inglés y español desde la década de 1990—, reconstruimos la evolución de las protestas en distintas partes del mundo, así como las críticas que las motivaron. La atención analítica se centró particularmente en el ciclo más reciente de protestas en Estados Unidos a partir de 2022, cuando Yale, Harvard y otras universidades de élite llamaron la atención sobre los efectos nocivos de los rankings al desviar sus misiones institucionales. Este análisis fue guiado por las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo y por qué surgieron las protestas contra el modelo de los rankings universitarios? y ¿cómo se explica que los movimientos de mayor envergadura fueran impulsados por las instituciones “ganadoras” del “juego de los rankings”, las cuales aparentemente resultan más beneficiadas por este modelo? Postulamos, como respuesta inicial, que las políticas neoliberales tienen implicaciones no solo para las instituciones y sectores más desfavorecidos, sino que para la sociedad en su conjunto.

Aunque los rankings se presentan como simples instrumentos de evaluación, sus metodologías y efectos no son neutrales, sino que están imbuidos de lógicas neoliberales. Generan tensiones al convertir el conocimiento en una “mercancía ficticia” (Polanyi, 2021); es decir, aquellos objetos que son tratados como mercancías en el mercado, pero que no fueron creados para ser comercializados, como el trabajo (mano de obra), la tierra, y el dinero. A su vez, los productores de rankings entran en conflictos de interés, al vender servicios de consultoría a las mismas universidades que están evaluando, en efecto funcionando como juez y parte (Chirikov, 2022; UNU-IIGH, 2023). En el proceso, sostenemos que contribuyen a las condiciones para su propio debilitamiento o irrelevancia, al generar cada vez mayor resistencia dentro de la comunidad universitaria.

Todo ello no quiere decir que estamos presenciando el fin de los rankings universitarios. Inclusive los principales críticos suelen ser cautelosos en predecir el colapso del modelo, que sigue disfrutando gran popularidad alrededor del mundo, sobre todo entre los medios de comunicación (tanto masivos como universitarios). Es un reflejo de la “pegajosidad” (*stickiness*) de las clasificaciones (Shahjahan, et al, 2021); es decir, su

persistencia en la “ecología global de medios” y de los hacedores de políticas universitarias, a pesar de las críticas.

No obstante, el viejo refrán de que “los rankings están aquí para quedarse” (Altbach, 2011) se escucha cada vez menos, ante el auge de las voces críticas. Postulamos que la resistencia a estos sistemas de clasificación es una señal de las tensiones inherentes en el capitalismo, que fueron pronosticados por Polanyi hace casi un siglo. A su vez, podría indicar el debilitamiento en la hegemonía del modelo y que “la edad de deferencia [hacia los rankings] está ante su fin” (Holmes, 2024, p. 1).

Aunque hay una creciente literatura analizando el papel de las clasificaciones en promover valores neoliberales y la mercantilización de la educación superior⁴, se ha escrito poco sobre las protestas en contra del modelo, más allá de la cobertura periodística. En este artículo buscamos contribuir a la teorización de la resistencia a los rankings, al enmarcarla dentro de las tensiones más amplias en torno al papel de la educación superior en el actual periodo de capitalismo globalizado. Las universidades deben cumplir una misión doble: por un lado, de producir mano de obra calificada y competitiva en la llamada “economía de conocimiento” mundial, y por el otro, de democratizar el acceso para grupos desfavorecidos en contextos locales, propósitos que a menudo van en contrasentido (Ordorika y Lloyd, 2015). Como resultado, han aumentado los conflictos dentro de las instituciones durante la última década. Ejemplo de ello son los movimientos estudiantiles en Argentina, Chile, Colombia, Francia, Reino Unido y Estados Unidos, para nombrar solo algunos, en contra de los modelos de financiamiento basados en la deuda estudiantil y a favor de la educación superior pública gratuita y universal; destaca el impacto los movimientos en Chile desde 2006, que llevaron a un exlíder estudiantil, Gabriel Boric, a la presidencia del país en 2022 (Lloyd, 2018).

El artículo se organiza en cinco secciones. Comenzamos por plantear los elementos centrales de la teoría del doble movimiento de Polanyi. Seguimos con una discusión del proceso de mercantilización de la educación superior durante el último siglo y medio —y en las últimas décadas, en particular—, para después plantear la relación entre los rankings y la comercialización del sector. La cuarta sección, el núcleo del artículo, provee un recorrido por los principales movimientos de resistencia a los rankings, que dividimos en dos partes: el periodo inicial entre la década de 1990 hasta 2013, y el segundo periodo, a partir de 2022, cuando inició el boicot en Estados Unidos por parte de algunas de las instituciones de mayor renombre. Concluimos con algunas reflexiones acerca del futuro de los rankings y la resistencia en contra del modelo.

⁴ Véase, por ej., Hazelkorn, 2009, 2017; Marginson y Ordorika, 2011; Pusser y Marginson, 2012; Ordorika y Lloyd, 2015; Marginson, 2016; Lloyd y Ordorika, 2021; Chirikov, 2022.

CAPITALISMO Y SOCIEDAD: UNA MIRADA DESDE POLANYI

En 1944, el economista Karl Polanyi publicó su obra *La gran transformación*, en la cual analiza el surgimiento del capitalismo durante los siglos XIX y XX, así como sus repercusiones sociales y políticas (Cox, 1995; Hettne, 1995). La premisa central que plantea es que la economía no puede separarse de la sociedad, ya que están profundamente interrelacionadas. En este sentido, Polanyi enfatiza la necesidad de preservar los derechos sociales y laborales dentro de un entorno económico que tiende a mercantilizar todos los aspectos de la vida social.

En su estudio, Polanyi (2021) examina distintas fases del desarrollo del capitalismo desde el siglo XVIII. En la fase inicial, se promovía la utopía del mercado autorregulado, intentando desvincular la economía de la sociedad y otorgar mayor autonomía al mercado. Sin embargo, el proyecto fracasó debido a la resistencia de la sociedad, que reaccionó contra los efectos desestabilizadores de la política económica *laissez-faire*⁵ (Cox, 1995). Esta resistencia se concretó en el control social y político del mercado, materializado en la promulgación de leyes y la implementación de programas sociales, lo que culminó en la creación del Estado de Bienestar a finales de la década de 1940.

En las diferentes fases del capitalismo, enfoques restrictivos como el Estado Comunista, el Estado Fascista y el Estado de Bienestar no lograron restablecer un orden similar al conocido como la “paz de los cien años”⁶ (1815-1914). Este periodo de relativa estabilidad culminó con el estallido de la Segunda Guerra Mundial (Hettne, 1995). Los postulados de Polanyi propician una reflexión sobre la estructura social que se configuraría tras la guerra, al proponer un equilibrio entre las demandas sociales y las fuerzas del mercado.

De este modo, la obra de Polanyi constituye un marco analítico que facilita una comprensión integral de la relación entre economía y sociedad, evidenciando cómo los intentos de separarlas generan conflictos sociales. De igual manera, su análisis del mercado autorregulado y de la resistencia social que este modelo provoca es fundamental para comprender el neoliberalismo contemporáneo, el cual promueve la autonomía del mercado por encima, y a menudo en detrimento, de los derechos sociales.

Desde la década de 1980, las presiones neoliberales han impulsado la transformación de los Estados para adecuarse a las exigencias de la economía (Cox, 1995). En este contexto, los sistemas de educación superior se han consolidado como un pilar fundamental

⁵ La política económica *laissez-faire* aboga por la mínima intervención estatal, bajo el supuesto que la competencia en los mercados libres optimiza los recursos y promueve el crecimiento económico.

⁶ Aunque no se alcanzó una paz absoluta, este periodo es recordado por la ausencia de grandes conflictos bélicos entre las potencias europeas.

para impulsar el crecimiento económico, lo que ha provocado la adaptación de la educación a las exigencias del mercado académico global (Slaughter y Leslie, 1997).

Polanyi, en su análisis de los efectos del mercado, define el concepto del “doble movimiento” como una dinámica que involucra dos principios: el liberalismo económico y la protección social. Estos principios, que responden a fuerzas sociales específicas, emplean métodos distintos. Por un lado, el liberalismo económico, respaldado por las clases comerciales, busca la creación de un mercado autorregulado basado en el *laissez-faire* y el libre comercio. Por otro lado, la protección social se enfoca en preservar el bienestar humano y mantener un equilibrio con la naturaleza, protegiendo a quienes sufren los efectos destructivos del mercado (Polanyi, 2021).

De acuerdo con Hettne (1995), el mercado se expandió durante la década de 1980 hasta abarcar todos los aspectos de la vida, lo que hizo necesario implementar mecanismos de redistribución para garantizar la protección social. Así, los movimientos sociales pueden entenderse como fuerzas de resistencia frente al dominio extremo del mercado. Esta dinámica también se refleja en las universidades, que desde su origen en la Edad Media han estado intrínsecamente ligadas a las condiciones sociales y políticas de su entorno (Tamayo y Salmorán, 2013).

MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante el último siglo y medio, las universidades han atravesado un cambio gradual, desplazando su enfoque de las humanidades hacia las ciencias (Slaughter y Rhoades, 2004). En este proceso, el modelo alemán de universidad del siglo XIX —el llamado modelo humboldtiano⁷—, promovió la consolidación de la investigación como función central, que a su vez contribuyó a la industrialización de Alemania al formar tecnólogos y científicos.

El ideal humboldtiano llegó a Estados Unidos a través de la migración de estudiantes y académicos alemanes antes y después de la Segunda Guerra Mundial, e influyó fuertemente en el desarrollo del sistema de educación superior del país (Gómez Oyarzún, 1998). Para finales del siglo XX, las universidades anglosajonas se habían vinculado estrechamente con la nueva economía del conocimiento (Slaughter y Rhoades, 2004).

En este contexto, la educación superior ha desempeñado un papel en la perpetuación del capitalismo. Tras la Segunda Guerra Mundial, el rol de las universidades cambió significativamente, pasando de ser entidades relativamente desvinculadas de los procesos

⁷ El modelo humboldtiano de educación superior fue nombrado por el científico prusiano Wilhelm von Humboldt, uno de los fundadores de la Universidad de Berlín (en la actualidad la Universidad Humboldt de Berlín). El promovía el ideal de universidad que combinaba la enseñanza con la investigación, a diferencia del modelo francés, que privilegiaba la docencia (Bongaerts, 2022).

de acumulación de capital a convertirse en colaboradoras activas (Rikap y Harari-Kermadec, 2019). Hoy en día, las instituciones están cada vez más influenciadas por diversas formas de capital, lo que afecta la orientación de sus programas académicos y ejerce presión sobre los investigadores de conseguir fondos privados y públicos para la investigación y de diseminar sus resultados (Rikap y Harari-Kermadec, 2019) —la política de *publicar o perecer*—.

Slaughter y Leslie (1997) desarrollaron el concepto de “capitalismo académico” para describir cómo las universidades capitalizan el trabajo de sus académicos con el fin de incrementar sus ingresos, adoptando las lógicas del mercado global. De acuerdo con Slaughter y Rhoades (2004), el conocimiento es tratado como un recurso económico que puede ser legalmente apropiado y comercializado como un producto o servicio. Desde la perspectiva de Polanyi, esto puede interpretarse como una transformación gradual del conocimiento académico en una “mercancía ficticia”.

El caso mexicano, y de otros países de la región, es ilustrativo de la creciente mercantilización de la educación superior. Desde la década de 1980, México ha experimentado una transformación en sus estructuras sociopolíticas y económicas. La presidencia de Miguel de la Madrid (1982-1988) marcó el inicio de la transición hacia el neoliberalismo, dejando atrás el Estado de Bienestar (De Garay, 1998). En el ámbito educativo, este cambio impulsó una expansión, masificación y diversificación de la educación superior; aunque cabe señalar que el país sigue presentando una de las tasas de cobertura más bajas entre las economías grandes de América Latina: en 2022, la matrícula bruta alcanzó apenas 46 %, muy por debajo del promedio regional de 56 % (World Bank, 2025). Además, se establecieron mecanismos rigurosos para evaluar la calidad educativa y supervisar el financiamiento (De Garay, 1998).

Estos elementos sentaron las bases para la introducción del capitalismo académico en el país (Ibarra Colado, 2003). Se integró la investigación y los estudios de posgrado en la economía, a través de una estructura dual en la educación superior, que diferencia la formación de profesionistas de la de investigadores científicos (Ibarra Colado, 2003). En este contexto, a partir de los años 80 se introdujeron los llamados programas de “pago por mérito” en muchas universidades y, en 1984, se creó el Sistema Nacional de Investigadores, que paga sobresueldos a una élite de profesores que realizan investigación de alcance internacional. Otro de los efectos de esta transformación ha sido el aumento de 162 % en el costo de las colegiaturas en universidades privadas entre 2002 y 2019 (*Expansión*, 2022).

El proceso mexicano es representativo de tendencias globales, que han sido fortalecidos por los rankings universitarios. Al promover la competencia entre instituciones, incitan a los hacedores de políticas universitarias a canalizar recursos a un número limitado de funciones universitarias, con tal de vender su “producto” en el mercado global.

LOS RANKINGS Y LA MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA

Las primeras clasificaciones universitarias surgieron a finales del siglo XIX en Estados Unidos, pero fueron de pequeña escala y más cualitativas que cuantitativas (Wilbers y Brankovic, 2021). A principios del siglo XX, se sentaron las bases para lo que posteriormente sería la medición del rendimiento científico en los rankings, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, que marcó el auge del método científico positivista en las ciencias sociales (Dill y Soo, 2005; Hazelkorn, 2009; Wilbers y Brankovic, 2021). Con la masificación de la educación superior en Estados Unidos a partir de la década de 1950, aumentaron las demandas por clasificar y ordenar la oferta en el sector. Sin embargo, fue hasta la publicación del ranking U.S. News a partir de 1983, a nivel estadounidense, y ARWU, a partir de 2003 a nivel internacional, que el modelo de los rankings se volvió hegemónico.

En términos generales, los rankings se dividen en dos grupos: los que utilizan exclusivamente indicadores de producción científica como ARWU, y los que combina mediciones cuantitativas y cualitativas (encuestas de reputación) como U.S. News, THE y QS. En casi todos los casos, sin embargo, privilegian las funciones de investigación por encima de la docencia y la extensión universitaria, que son difíciles de cuantificar; algunos rankings, como THE, utilizan *proxys* para la calidad de educación, como la relación de estudiantes por profesores o el porcentaje de profesores y estudiantes extranjeros, que son aproximaciones poco confiables.

Los efectos de estas clasificaciones van más allá de las propias instituciones. Inciden en el diseño de políticas educativas de gran alcance y en el destino de recursos (públicos y privados) para la docencia y la investigación, así como en la movilidad académica y estudiantil. Inclusive, influyen en la política migratoria de algunos países, como Reino Unido, Holanda y Dinamarca, en donde existen incentivos para los egresados de universidades ubicadas entre los primeros 50, 100 o 200 lugares de los tres principales *rankings* internacionales (Lloyd y Quintero, 2023).

No obstante, si bien la mayoría de los países utilizan estas clasificaciones para fines de evaluación, desde sus inicios el modelo ha enfrentado cuestionamientos. Entre las críticas más frecuentes están: la arbitrariedad de la selección de indicadores, la falta de transparencia, el modelo lucrativo de la mayoría de las clasificaciones, y el hecho de que no consideran las particularidades sociales y culturales de las universidades. Para los críticos, los rankings fomentan un solo modelo de educación superior: el de la universidad de investigación anglosajona de élite. Es decir, funcionan como *harvardómetros*, al medir qué tanto las instituciones se parecen a la Universidad de Harvard (Ordorika y Rodríguez, 2010).

La falta de contextualización es especialmente relevante en regiones como América Latina, donde existe una tradición de lo que Ordorika (2013) ha nombrado “universidades

constructoras del Estado”, cuyas múltiples aportaciones no son consideradas por los rankings. Incluyen la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires, y la Universidad de Sao Paulo, que son responsables por dirigir decenas de centros de investigación, museos y observatorios nacionales, además de formar gran parte de los altos funcionarios públicos de sus respectivos países. No obstante, la mayoría de los rankings no toma en cuenta la aportación social de las instituciones. A su vez, el énfasis casi exclusivo en la producción científica (medida en artículos científicos de circulación internacional, patentes, premios Nobel, etc.) y en indicadores subjetivos como reputación entre académicos y empleadores promueve una concepción comercial de la educación superior, en vez de un bien público. En lenguaje de Polanyi, los rankings convierten el conocimiento, como *conditio sine qua non* de las universidades, en una *mercancía ficticia*, para ser vendido en el mercado internacional.

En general, los factores que premian los rankings son más característicos de instituciones con grandes recursos económicos y altas colegiaturas. Otra vez, cabe recurrir al ejemplo de Harvard, cuyo gigantesco fondo patrimonial (*endowment*) —de 50 mil millones de dólares en 2024 (Lee y Meet, 2024)—, es el más grande de cualquier universidad y rebasa el PIB de 120 países (Picchi, 2023). La institución suele colocarse entre los primeros lugares en los cuatro rankings principales, al lado de otras instituciones anglosajonas como Oxford, Cambridge, Princeton, Stanford, y el Massachusetts Institute of Technology —todas con *endowments* en los miles de millones de dólares. En contraste, las universidades e instituciones históricas negras (HBCU, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, que preparan 20 % de los estudiantes afroamericanos y concentran un total de 2 mil millones de dólares en fondos de inversión (Insight, 2024), no figuran favorablemente en la clasificación del U.S. News & World Report; de las más de 100 HBCU, solo una clasificó entre los primeros 100 lugares del ranking *U.S. News 2025 Best Colleges*, en el lugar 89 (*US News*, 2024).

Otra forma en que los rankings contribuyen a la mercantilización de la educación es a través de la venta de servicios a las universidades que participan en los rankings —un claro conflicto de interés (Chirikov, 2022; Douglass, 2023) —. QS, el más abiertamente comercial de los rankings, ofrece un sistema de evaluación paralelo de “QS stars”, con un costo para las instituciones de más de 10 mil dólares por año en 2012 (Jobbins, 2012) (la compañía no publica la tarifa en su página de Internet). Las instituciones que pagan por ser evaluadas pueden lucirse con hasta 5 estrellas al lado de su nombre en el listado; no obstante, parece haber poca relación o hasta una relación inversa entre el número de estrellas y la posición de la universidad en el ranking global, lo que indica más una estrategia de mercadotecnia que de evaluación imparcial. A su vez, aquellas universidades que contratan servicios de consultoría con QS suelen mejorar sus resultados a través del tiempo, según un estudio de Chirikov (2022) de un conjunto de universidades rusas.

Entre 2003 y 2023, se crearon 63 rankings internacionales, de los cuales cerca del 70 % fueron desarrollados por empresas como periódicos, editoriales y consultorías (Lloyd y Quintero, 2023). Gran parte de estos son producidos por las mismas 4 empresas —QS, ShanghaiRanking Consultancy, THE y U.S. News—, quienes han seguido tendencias comunes durante las últimas dos décadas. Primero surgieron las clasificaciones internacionales en 2003, luego los rankings por áreas y disciplinas en 2008, los regionales en 2009, y finalmente los relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2019. El *modus operandi* de estas empresas parece reflejar estrategias de imitación, donde el éxito de la competencia impulsa la adopción de enfoques similares, con el fin de obtener beneficios económicos. En este escenario, los rankings universitarios identifican tendencias en el mercado académico global (Muñoz García, 2018).

En algunos casos, los productores de las clasificaciones han abogado explícitamente a favor de la educación superior privada. Al analizar los resultados del qs *Latin America University Ranking* de 2012, la empresa citó la creciente presencia de universidades privadas entre los primeros lugares como la clave del éxito de instituciones brasileñas en la clasificación.

La inversión privada en educación parece ser *la forma más razonable* de aumentar la proporción de inversión nacional en educación. De la misma forma, colaboraciones entre el sector privado y las instituciones de educación superior, así como el fortalecimiento de las conexiones entre el diseño de currículo y los requisitos de los empleadores, deben ser percibidos como *herramientas clave para aumentar la productividad y crear más oportunidades* para ingresar a la educación terciaria de calidad (QS, 2012, citado en Lloyd y Ordorika, 2021, énfasis de los autores).

Lo que no señala el análisis, sin embargo, es que Brasil cuenta con una de las proporciones más altas de matrícula privada del mundo 77%, y que la mayoría son universidades con fines de lucro y de muy baja calidad (Lloyd y Ordorika, 2021). Al adoptar ese modelo, el país ha podido concentrar recursos en una minoría de universidades públicas y un puñado de privadas de alta calidad, lo cual tiene importantes implicaciones para la equidad del sistema en su conjunto.

Cabe señalar que el surgimiento de las clasificaciones de universidades coincidió con el aumento de la competencia global y la creciente movilidad de capital en el mercado académico (Adam, 2021). A su vez, los rankings desempeñan un papel central en la competencia geopolítica por obtener ventajas en el mercado académico (Hazelkorn, 2017). Según Enders (2014), esto toma la forma de una “carrera armamentista en la academia”, en donde las universidades, en algunos casos impulsadas por los ministros de educación, compiten por el estatus de instituciones “de clase mundial”. En el caso de

Estados Unidos, la presión por posicionarse bien en los rankings ha llevado a algunas instituciones a caer en prácticas corruptas para inflar sus resultados (*gaming*).

En juego no solo están las reputaciones de las instituciones; hay implicaciones económicas enormes, debido a la relación entre los resultados de las clasificaciones y la demanda de los consumidores. Lo mismo aplica para el mercado internacional de estudiantes. Estados Unidos es el mayor receptor de estudiantes extranjeros, con 1.1 millones inscritos en universidades del país en 2024, lo que implicó ingresos de más de 50 mil millones de dólares para la economía estadounidense (IIE, 2024). Otros países para quienes el intercambio estudiantil representa un gran negocio, y que son desproporcionalmente representados en los rankings, son Australia y Reino Unido (Lloyd y Quintero, 2023). No obstante, en años recientes los tres países han perdido peso en el mercado internacional de estudiantes, así como su dominio en los rankings, ante el auge de China y otros países asiáticos en el mercado académico mundial. Tales cambios, que provoca incertidumbre en las instituciones, también pueden explicar en parte la creciente resistencia al poder desmedida de los rankings.

LA RESISTENCIA A LOS RANKINGS Y EL DOBLE MOVIMIENTO

En 1995, Reed College, una universidad de artes liberales en Portland, Oregón, se convirtió en la primera institución en negarse a participar en la clasificación estadounidense, la cual calificó como simplista y poco creíble (Diver, 2022). El mismo año, estudiantes de la Universidad de Stanford lanzaron el movimiento Forget U.S. News Coalition (Coalición para olvidar a U.S. News, o FUNC, por sus siglas en inglés), que se extendió a 40 universidades en todo el país. Según Nick Thomson, el estudiante líder de la coalición: “Es increíblemente pretensioso decir que puedes desarrollar una fórmula para decir en qué consiste una gran universidad. Es como si calificaras religiones por el número de salvaciones versus condenaciones eternas” (Thomson, citado en McKinley, 1996).

Más de una década después, en 2007, Canadá vio movilizaciones similares contra el ranking publicado por la revista *Maclean's*. La Universidad de Toronto lideró un boicot por parte de 26 universidades canadienses bajo el argumento de que los rankings fomentaban prácticas mercantiles, a expensas de la calidad educativa. La entonces rectora de la universidad argumentó que “es el momento de cuestionar estos rankings de terceros que son impulsados por el mercado, diseñados para vender ejemplares de revistas” (Samarasekera, 2007). El siguiente año, surgió un nuevo movimiento en Estados Unidos en que participaron más de 80 universidades de artes liberales —universidades que solo imparten el nivel licenciatura, pero incluyen algunas de las más prestigiadas del país—, en donde se acordó no participar en la encuesta reputacional de U.S. News.

En otras regiones del mundo, en donde predominan los rankings internacionales —sobre todo QS, THE y ARWU—, la resistencia se ha centrado en el papel homogeneizador de los sistemas y el sesgo hacia el modelo anglosajón (DGEI, 2012). En América Latina, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) y otras instancias han organizado diversos eventos desde 2011 para discutir los efectos no deseados de los rankings y su incidencia en la formulación de políticas públicas. Incluyen el encuentro “Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings: Impactos, Alcances y Límites”, que reunió en 2012 a rectores de más de 70 instituciones en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En su *Declaración final*, los participantes cuestionaban la selección de criterios de medición, que consideraban poco equitativos:

El sesgo hacia el modelo de universidad anglosajona de investigación genera condiciones de comparación desventajosa para las universidades de la región. Por un lado, están las marcadas diferencias, ya mencionadas, entre las tradiciones universitarias de nuestros países y las de Estados Unidos, Reino Unido y otros que predominan en todas las clasificaciones [...] Finalmente, existe la desventaja producida por las enormes diferencias en inversión para educación superior e investigación científica, el elemento más definitorio de la presencia de instituciones en los rankings por país (UNAM, 2012, pp. 4-5).

El documento también cuestionó las presiones que ejercen los rankings sobre las finanzas universitarias, al promover inversiones en sectores como la investigación con tal de ubicarse como instituciones de “clase mundial”, en detrimento de la docencia y la extensión universitaria. Fueron las primeras señales de un desencanto con los rankings, y, sobre todo, de los malos usos y excesos de los mismos. En la visión de los signatarios, en vez de fomentar una mejoría en la calidad de la educación superior, las clasificaciones estaban promoviendo una competencia salvaje en un mercado desigual, en donde las instituciones latinoamericanas, y otras fuera de la esfera anglosajona de élite, estaban a destinados a perder.

Dos años después, en 2013, la Asociación Alemana de Sociología convocó un boicot contra el ranking nacional más importante del país, producido por el Center for Higher Education Development (CHE) (Lloyd, 2023b). Fue la primera protesta colectiva contra un *ranking* en el país europeo, y mostró la creciente frustración entre la academia hacia el modelo, aun en un país que dio origen al ideal humboldtiano que ha servido como prototipo para los rankings. No obstante, muchos de estos movimientos en contra de los rankings tuvieron poca duración e impacto, debido, en parte, a la falta de participación de las instituciones mejor posicionadas y otros actores clave.

La nueva oleada de resistencia

En los últimos años se han intensificado los intentos por reducir la influencia de los rankings por parte de universidades, ministros de educación, consorcios universitarios e instancias internacionales (Douglass, 2023). Esta vez, sin embargo, los movimientos han sido liderados por los supuestos ganadores del modelo.

En Estados Unidos, el movimiento en contra de U.S. News & World Report resurgió en 2022 con una serie de escándalos de corrupción (*gaming*) en las universidades. Quizás el caso más sonado fue el de la Universidad de Columbia, en Nueva York, en donde un profesor de matemáticas divulgó que su institución llevaba años falsificando datos para el ranking. Además de sufrir una humillación pública, la institución bajó del lugar 2 al 18 en la clasificación nacional de ese año. Aún más impactante fue el caso del decano de la Universidad Temple, en Filadelfia, quien fue sentenciado a 14 meses de cárcel por inflar datos institucionales en el ranking *U.S. News Mejores Programas de Posgrado: Administración de Negocios* (Lloyd, 2023a).

Dichos casos mostraban la cara oscura de los rankings. Ante lo que estaba en juego —recursos económicos y prestigio institucional— algunas instituciones parecían dispuestas a recurrir a prácticas poco éticas o hasta ilegales para sobresalir a toda costa en la competencia. Este fenómeno nos remite al capitalismo salvaje de principios del siglo pasado, cuyos excesos, en la visión de Polanyi, necesariamente llevaban a la protesta social.

En noviembre de 2022, la Universidad de Yale anunció que no participaría en el ranking de U.S. News de las mejores escuelas de derecho, argumentando que los sistemas son “contraproducentes a la misión de esta profesión” (Lloyd, 2023a). El anuncio marcó un parteaguas en el movimiento, al involucrar a algunas de las universidades más renombradas de Estados Unidos y del mundo. La decana de la Facultad de Derecho de Yale, Heather Gerken, criticó la falta de métricas de equidad y contribución a la sociedad en el ranking. En particular, apuntó al hecho de que la metodología castigaba a aquellas universidades cuyos egresados perseguían carreras en el sector público, ya que pagaban menos: es decir, premiaba el lucro por encima del bien común.

El anuncio de Yale tuvo un efecto mediático mayúsculo, ya que la universidad solía ubicarse en el primer lugar del ranking. Semanas después, se sumó la Facultad de Derecho de Harvard, ubicada en cuarto lugar, seguida por otras 40 universidades estadounidenses, siete de ellas ubicadas entre los primeros 10 lugares (Caron, 2023). Después, en enero de 2023, Harvard encabezó otro boicot contra el ranking de las mejores escuelas de medicina, al que se unió una decena de universidades, incluyendo Columbia, Stanford, Duke, Pensilvania y Michigan. Otras tres instituciones de élite, la Rhode Island School of Design, Colorado College y Bard College, anunciaron que no participarían en el ranking nacional (Lloyd, 2023a). Al explicar la decisión, el presidente de Bard, Leon Botstein, enfatizó la relación entre dinero y éxito en los rankings.

El carácter educativo y los méritos comparados de las universidades no se pueden destilar en un ranking numérico uniforme, particularmente uno que no toma en cuenta el currículo o los académicos, y que está basado en métricas erróneas e irrelevantes, muchas de las cuales solo están relacionadas con la riqueza institucional (Bard, 2023).

La universidad, que es conocida por su carácter progresista, clasificó en quinto lugar del ranking *Escuelas más Innovadoras* de U.S. News. Sin embargo, Botstein argumentó que lejos de fortalecer la misión institucional, el modelo ha “acelerado la erosión de la autonomía, ambición, innovación y calidad de las universidades” (Bard, 2023, párr. 2).

U.S. News no tardó en reaccionar ante sus críticos. Primero, anunció en enero de 2023 que incorporaría indicadores de equidad en sus próximas clasificaciones y reduciría el peso de las encuestas de opinión, que han sido criticadas por ser subjetivas y premiar a las universidades de más renombre y recursos —un ejemplo del efecto Mateo— (Lloyd, 2023a). No obstante, al ver que cada vez más universidades se sumaron al boicot, el presidente ejecutivo de la empresa, Eric J. Gertler, acusó a las instituciones de evitar escrutinio público. “Las escuelas de élite se oponen a nuestro uso de datos comunes para todas las escuelas porque nuestros rankings son algo que no pueden controlar y no quieren tener que rendir cuentas a un tercero independiente” (Gertler, 2023). El alegato, publicado en el periódico empresarial *Wall Street Journal*, fue visto como señal de que los rankings estaban a la defensiva ante la presión social.

A su vez, en 2023, surgieron movimientos contra los principales rankings en contextos tan diversos como de los países BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), Europa (Alemania, Suiza, Holanda), y Asia (Corea del Sur). En julio de 2023, los ministros de educación de los BRICS anunciaron planes para crear su propio sistema de clasificación, para contrarrestar lo que veían como los sesgos culturales y lingüísticos de los rankings hegemónicos. Ya de forma independiente, algunas de las universidades más renombradas de India y Sudáfrica habían dejado de participar en los rankings del THE. En septiembre de ese año, la Asociación Europea de Universidades emitió una declaración criticando el mal uso de los rankings por parte de ministros de educación y otros *stakeholders*. El mismo mes, la Universidad de Utrecht, una de las instituciones más prestigiadas de Alemania, anunció que dejaría de participar en el ranking de THE, citando las “prácticas altamente cuestionables” e invitó a sus pares a seguir su ejemplo (Lloyd, 2023b). A su vez, 52 universidades coreanas lanzaron un boicot contra la clasificación mundial de QS, después de que la mayoría fue impactada negativamente por un cambio en la metodología, misma que vieron como sesgada a favor de instituciones anglosajonas (Martin, 2023).

De particular relevancia a nivel internacional fue la campaña en contra de los rankings lanzada por el Instituto Internacional de Salud Global, de la Universidad de las Naciones Unidas (IIGH-UNU). En enero de 2023, el instituto convocó a un grupo de 20

expertos de todo el mundo (Independent Experts Grupo, IEG) para redactar una declaración explicando los principales problemas con el modelo de rankings, en particular, sus efectos colonialistas, en detrimento de la equidad y de la salud pública (UNU-IIGH, 2023). En noviembre de 2023, el IEG publicó una *Declaración* de 12 páginas, en donde enfatizó el papel de las clasificaciones en ampliar desigualdades mundiales:

Los criterios y métodos empleados por los rankings internacionales de universidades reflejan perspectivas, estándares y tradiciones que favorecen a las universidades del Norte Global, más ricas, más antiguas, más grandes, y más orientadas a la investigación; y refuerzan varias desigualdades y prejuicios arraigados en las historias coloniales. Ninguno de los rankings principales implementa métodos que controlen los recursos disponibles de una universidad, o que se ajusten a los desafiantes e inestables contextos políticos, por lo que ayudan a reproducir las desigualdades y las estructuras de privilegios existentes en países y regiones. Al crear un sistema que se auto refuerza de ganadores y perdedores, y al trabajar en contra de esfuerzos por elevar los estándares en todo el sector, los rankings internacionales corren el riesgo de ampliar desigualdades históricas y geográficas. (UNU-IIGH, 2023, p. 5)

La preocupación del UNU-IIGH sobre el impacto de los rankings sobre el bien público surgió del contexto particular de la pandemia de Covid-19, que expuso las limitaciones y desigualdades dentro de los sistemas de salud de muchos países. No obstante, también reflejó la percepción de muy diversos actores de que los rankings estaban promoviendo cambios en la educación superior que fueron perjudiciales para las sociedades en su conjunto.

En contraste, en América Latina, la resistencia a los rankings ha sido más tímida o inexistente en años recientes. No obstante, hay algunas excepciones. El gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) en México dejó de utilizar los rankings como parámetro en la asignación de becas en el extranjero, como parte de una política “anti-neoliberal”⁸. A su vez, las principales universidades públicas argentinas no envían información al ranking del *Times Higher Education* (Baty, 2017), que requiere la participación de las instituciones para aparecer en el listado. Por lo mismo, la universidad mejor ubicada en el *THE World University Rankings 2025* fue la Universidad Austral, una institución privada, en el rango 1001-1200 (THE, 2024).

La tabla 1 da cuenta de la enorme variedad de movimientos en contra del modelo durante las últimas tres décadas, y con mayor impulso en los últimos tres años.

⁸ Comunicación personal de administrador de becas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, 11 de noviembre de 2024.

Tabla 1 – Movimientos de resistencia en contra de los rankings universitarios.

Año	Institución	País/Región	Tipo de ranking	Acción
1995	Reed College	Estados Unidos	Nacional	Boicot al ranking <i>U.S. News</i>
1996	Estudiantes de la Universidad de Stanford	Estados Unidos	Nacional	Estudiantes agrupados en “Forget U.S. News Coalition”
2006	Grupo de 25 universidades canadienses	Canadá	Nacional	Boicot contra el ranking <i>Maclean's</i>
2007	Annapolis Group of Liberal Arts Colleges	Estados Unidos	Nacional	Boicot al ranking <i>U.S. News</i>
2009	Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES)	Mundial	Internacional	Crítica a la propuesta de crear y utilizar sistemas de rankings
2011	Foro Mundial de la UNESCO	Mundial	Internacional	Crítica a los efectos indeseados de los rankings
	IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores en América Latina y el Caribe	América Latina	Internacional	Crítica a los efectos indeseados y la legitimidad de los rankings
2013	Sociedad Alemana de Sociología	Alemania	Nacional	Boicot al ranking <i>CHE</i>
2022	Coalición para el Avance de la Evaluación de la Investigación (CoARA)	Mundial	Internacional	Recomienda evitar el uso de rankings.
	Universidad de Yale, Harvard, Stanford, Columbia y un total de 42 universidades (algunas en 2023)	Estados Unidos	Nacional	Boicot al ranking <i>U.S. News Best Grad Schools: Law</i>
	Un grupo de universidades entre las que se incluye la de Columbia, Duke, Pensilvania, Michigan, a Rhode Island School of Design, Colorado College, entre otras.	Estados Unidos	Nacional	Boicot al ranking <i>U.S. News Best Grad Schools: Business</i>
2023	Asociación de Universidades de los Países Bajos (Universiteiten van Nederland)	Países Bajos	Internacional	Crítica contra los rankings, destacan la necesidad de un cambio cultural
	Universidad de Rhodes	Sudáfrica	Internacional	Boicot al ranking <i>THE</i> .
	Universidad de Zúrich	Suiza	Internacional	Boicot al ranking <i>THE</i> .
	Universidad de Utrecht	Países Bajos	Internacional	Boicot al ranking <i>THE</i> .
	Institutos Indios de Tecnología (Bombay, Madrás, Delhi, Kanpur, Kharagpur, Roorkee)	India	Internacional	Boicot al ranking <i>THE</i> .
	Bard College	Estados Unidos	Nacional	Boicot al ranking <i>U.S. News</i>
	Ministros de educación de los países BRICS	Mundial	Internacional	Compromiso de repensar los rankings y desarrollar un sistema alternativo de evaluación para países del BRICS
	Rhode Island School of Design	Estados Unidos	Nacional	Boicot al ranking <i>U.S. News</i>
	Asociación de Universidades Europeas (EUA)	Europa	Internacional	Declaración en contra de los rankings
	Grupo de Expertos Independientes (IEG) convocado por el Instituto Internacional de Salud Global de la Universidad de las Naciones Unidas.	Mundial	Internacional	Declaración en contra de los rankings

Fuente: Elaboración propia.

El doble movimiento: Protección social versus el mercado

La teoría de doble movimiento de Polanyi ayuda a explicar la agudización de las protestas en contra de los rankings como una respuesta social contra la mercantilización de la educación superior, impulsada por actores que buscan defender ciertos valores institucionales. Es decir, permite comprender la tensión entre las fuerzas del mercado y las iniciativas de protección en la educación superior (Figura 1).



Figura 1. Esquema del doble movimiento en los rankings universitarios.

Fuente: Elaboración propia.

El primer movimiento señala la tendencia hacia la comercialización, la acumulación de capital, y la integración de las universidades en la lógica del mercado. Como ya se señaló, los rankings funcionan tanto como catalizadores como beneficiarios del nuevo ethos competitivo. Un ejemplo de ello es la enorme expansión del modelo durante las últimas décadas, con la inclusión de instituciones de casi todos los países (Lloyd y Quintero, 2023).

En este escenario, las instituciones se ven cada vez más expuestas a evaluaciones que privilegian la cantidad de publicaciones y la internacionalización, alineándose con los intereses del capitalismo académico. Esto impulsa la mercantilización de la educación superior, presionando a las universidades a competir globalmente y ajustarse a criterios que a menudo desvirtúan su misión educativa y social.

En contraposición, el segundo movimiento de Polanyi se observa en la respuesta de actores gubernamentales e institucionales que buscan limitar el poder de los rankings. Esta resistencia toma múltiples formas: las iniciativas de boicot, protestas colectivas, declaraciones por parte de instancias regionales e internacionales, además de los esfuerzos por defender las funciones sustantivas de las universidades, como la formación integral de los alumnos, la extensión universitaria, la autonomía académica, entre otras.

Esta resistencia no solo busca minimizar el impacto inmediato de los rankings. También, pretende generar una mayor conciencia sobre la necesidad de una educación superior que responda a las demandas sociales en lugar de estar sujeta únicamente a

la lógica del mercado. Así, el segundo movimiento de Polanyi no solo es una reacción defensiva, sino también una propuesta para priorizar los valores académicos sobre las evaluaciones comerciales.

CONCLUSIONES

En este artículo, hemos analizado la creciente resistencia a los rankings universitarios a través de la teoría del doble movimiento de Karl Polanyi. Este marco revela cómo la mercantilización impulsada por las clasificaciones jerárquicas genera una respuesta protectora por parte de sectores de la educación superior que buscan salvaguardar los intereses académicos y la función social de las universidades frente a las presiones del mercado. Desde la perspectiva de Polanyi, se subraya la importancia de equilibrar el modelo capitalista con el interés público, tomando en cuenta el contexto histórico, social y político de cada sistema educativo y cada institución en particular.

Si bien las críticas hacia los rankings surgieron prácticamente a la par de la primera clasificación nacional, el último periodo de resistencia se caracteriza por una mayor intensidad y alcance. Conforme el modelo se ha expandido, fortalecido y diversificado, abarcando cada vez más esferas de la vida universitaria y de la política pública, también ha crecido la resistencia. A la vez, desde la década pasada, han surgido protestas estudiantiles en decenas de países en contra de las políticas neoliberales en la educación superior. Muchos de los reclamos coinciden con las críticas hacia los rankings; es decir, que desvían las misiones institucionales y atentan contra la equidad de los sistemas.

En este sentido, el doble movimiento se ve en la agudización, por un lado, de las políticas neoliberales, que han tenido como efecto la enorme concentración de la riqueza y el de financiamiento de los sistemas universitarios públicos. Por el otro lado, los excesos del modelo neoliberal han provocado una respuesta de la sociedad, que reclama un retorno al Estado del Bienestar y a la responsabilidad social de las universidades.

Cabe resaltar que la nueva etapa de protestas surge a partir de las instituciones mejor clasificadas —las llamadas universidades “de clase mundial”—, cuyos algoritmos “de excelencia” fueron la inspiración para la creación de ARWU por parte de investigadores chinos en 2003. No obstante, hoy, Beijing y otros gobiernos BRICS se han sumado a las críticas de los rankings hegemónicos por privilegiar un solo modelo de institución, y, de mayor preocupación para ellos, por favorecer un modelo con fuertes raíces occidentales.

Cabe resaltar, sin embargo, que la falta de un movimiento unificado a nivel global limita las posibilidades de contrarrestar de forma significativa la hegemonía de los rankings. A diferencia de los movimientos sociales a favor de la educación superior gratuita, que han tenido mucho éxito en Chile y Colombia durante la última década, revirtiendo décadas de políticas neoliberales, los rankings siguen permeando las decisiones de los

hacedores de políticas universidades en muchas partes del mundo —un reflejo de la “pegajosidad” (*stickiness*) de las clasificaciones (Shahjahan, et al, 2021)—. Aún es pronto pronosticar el fin del modelo. Sin embargo, se espera que cada vez más instituciones se unen a la resistencia, aun cuando solo actúan por sus propios instintos de preservación frente un mercado académico cada vez más competitivo y salvaje.

REFERENCIAS

- Adam, E. (2021). *A study of the influence of global university rankings on institutional strategies, decision-making, and policy choice: The case of four Canadian research universities* [Tesis de doctorado, Universidad de Toronto]. <https://utoronto.scholaris.ca/items/61d5764a-d299-44dc-a84b-7cf8a3d88844>
- Altbach, P. (31 de julio, 2011), Don't overemphasise international rankings, *University World News*, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20110729141936804>
- Bard (13 de marzo, 2023). Bard College ends participation with U.S. News & World Report college rankings. <https://www.bard.edu/news/bard-college-ends-participation-with-us-news-world-report-college-rankings-2023-03-09>
- Baty, P. (20 de julio, 2017). Latin America university rankings 2017: Why the no-shows? *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latin-america-university-rankings-2017-why-no-shows>
- Bongaerts, J. C. (2022). The Humboldtian model of higher education and its significance for the European university on responsible consumption and production. *Berg Huettenmaenn Monatsb*, 167, 500–507<.
- Caron, P. (11 de febrero de 2023). With Connecticut and Pittsburgh, 42 law schools are boycotting the U.S. News rankings. *TaxProf Blog*. https://taxprof.typepad.com/taxprof_blog/2023/02/with-connecticut-and-pittsburgh-42-law-schools-are-boycotting-the-us-news-rankings.html
- Chrikov, I. (2022), Does conflict of interest distort university rankings? *Higher Education*, 86, 791-808.
- Cox, R. W. (1995). Critical political economy. En R.W Cox y B. Hettne (Eds.), *International political economy. Understanding global disorder*, (pp. 31-45). Fernwood.
- De Garay, A. (1998). ¿Privatización de la educación superior o distribución de la demanda? *Revista de la Educación Superior*, 107, 1-10.
- Dill, D. D., y Soo, M. (2005) Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49(4), 495-533.
- Diver, C. (22 de noviembre de 2022). Are the U.S. News College Rankings Finally Going to Die? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/11/22/opinion/us-news-world-report-rankings.html>
- Douglass, J. A. (4 de marzo de 2023). New ideas in the face of rankings and ‘world class’ fatigue. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230228140706761>
- Enders, J. (2014). The academic arms race: International rankings and global competition for world-class universities. En Pettigrew, A.M., Cornuel, E. y Hommel, U. (eds.) *The institutional development of business schools*, (pp. 155-175). Oxford University Press,

- Expansión*. (24 de agosto de 2022). *Educación superior privada es hasta 162% más cara que hace 20 años*. <https://expansion.mx/carrera/2022/08/24/educacion-superior-privada-es-hasta-162-mas-cara-que-hace-20-anos>
- Gertler, E. J. (28 de febrero, 2023). Why elite law and medical schools can't stand U.S. News. *Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/why-elite-schools-cant-stand-us-news-law-medical-affirmative-action-ranking-diversity-transparency-supreme-court-29170776>
- Gómez Oyarzún, G. (1998). *La universidad a través del tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Hazelkorn, E. (2009) Rankings and the battle for world class excellence: institutional strategies and policy choices. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(1), 11-21.
- Hazelkorn, E. (2017). Introduction: The Geopolitics of Rankings. En E. Hazelkorn (Eds.), *Global rankings and the geopolitics of higher education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society*, (pp.1-20), Routledge.
- Hettne, B. (1995). The International Political Economy of Transformation. En R.W Cox y B. Hettne (Eds.), *International political economy. Understanding global disorder*, (pp. 1-15). Fernwood.
- Holmes, R. (3 de febrero de 2024). Global rankings: the age of deference is coming to an end. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20240202121114196>
- Ibarra Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067.
- IIE (2024). United States hosts more than 1.1 million international students at higher education institutions, reaching all-time high. <https://www.iie.org/news/us-hosts-more-than-1-1-million-intl-students-at-higher-education-institutions-all-time-high/#:~:text=WASHINGTON%2C%20November%2018%2C%202024%20%E2%80%94,a%207%25%20increase%20from%20the>
- Insight into Diversity (16 de enero, 2024). Historic \$100M Grant to UNCF boosts HBCU endowments <https://www.insightintodiversity.com/uncf-historic-grant/>
- Jobbins, D. (25 de julio, 2012). QS defends paid-for gold star addition to rankings. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20120724143941682>
- Lee, S. K., y Meet, T. J. (18 de octubre, 2024). Harvard endowment jumps to \$53.2 billion, delivers 9.6% returns in 2024. *The Crimson*. <https://www.thecrimson.com/article/2024/10/18/harvard-endowment-grows-in-2024/>
- Lloyd, M., y Ordorika, I. (2021). International university rankings as cultural imperialism: Implications for the Global South. En M. Stack (Ed.), *Global university rankings and the politics of knowledge*, (pp. 25-49). Toronto: University of Toronto Press.
- Lloyd, M. (2018). 2018: El año de las protestas estudiantiles. *Campus Milenio*, 781, 20-21. <https://www.puees.unam.mx/lloyd/index.php?seccion=articulo&idart=2580>
- Lloyd, M. (23 de marzo, 2023a). Universidades de Estados Unidos se rebelan contra los rankings. *Campus Milenio*, 990, 5, <https://suplementocampus.com/universidades-de-estados-unidos-se-rebelan-contra-los-rankings/>
- Lloyd, M. (9 de noviembre, 2023b). Colonialidad y rankings universitarios. *Campus Milenio*, 1020, 6, <https://suplementocampus.com/colonialidad-y-rankings-universitarios/>
- Lloyd, M. y Quintero López, A. (2023). *Los rankings universitarios en América Latina (2013-2022)*. UNAM-DGEI.
- Marginson, S. (2016). Higher education and growing inequality. *Academic Matters*. <https://academicmatters.ca/2016/01/higher-education-and-growing-inequality>

- Marginson, S., y Ordorika, I. (2011). El central volumen de la fuerza: Global hegemony in higher education and research. En D. Rhoten y C. Calhoun (Eds.), *Knowledge matters: The public mission of the research university*, (pp. 67–129). Columbia University Press.
- Martin, K. (7 de julio, 2023). Korea boycotts QS but “a lot to be proud about”. *The Pie*. <https://thepienews.com/korea-boycott-qs/>
- McKinley, J. (6 de noviembre de 1996). Student group attacks U.S. News college guide. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/1996/11/06/us/student-group-attacks-us-news-college-guide.html>
- Muñoz García, H. (2018). Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas, *Perfiles Educativos*, XLI(165).
- Ordorika, I. (2013). La universidad constructora del Estado. En R. Rodríguez Gómez, (coord.), *El siglo de la UNAM: Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, (pp. 105–129). UNAM/Porrúa.
- Ordorika, I. y Rodríguez Gómez, R. (2010). El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. *Perfiles Educativos*, 32(129).
- Ordorika, I., y Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385–405.
- Picchi, A. (12 de diciembre, 2023). How rich is Harvard? It’s bigger than the economies of 120 nations. CBS News. <https://www.cbsnews.com/news/harvard-endowment-2023-harvard-president-salary/>
- Polanyi, K. (2021). *La gran transformación: Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Pusser, B., y Marginson, S. (2012). The elephant in the room: Power, global rankings and the study of higher education organization. En M.N. Bastedo (Ed.), *The organization of higher education: Managing colleges for a new era*, (pp. 86–117). Johns Hopkins University Press.
- Rikap, C. y Harari-Kermadec, H. (2019). The direct subordination of universities to the accumulation of capital, *Capital & Class*, 44(3) 371–400.
- Samarasekera, I. (1 de abril, 2007). Rising up against rankings. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/views/2007/04/02/rising-against-rankings>
- Shahjahan, R. A., Bylsma, P. E., y Singai, C. (2021). Global university rankings as ‘sticky’ objects and ‘refrains’: Affect and mediatization in India. *Comparative Education*, 58(2), 224–241.
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*. John Hopkins University Press.
- Tamayo y Salmorán, R. (2013). *La universidad epopeya medieval. Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el alto medievo*. UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/589>
- Times Higher Education (THE) (2024). World University Rankings 2025. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking#!/length/25/locations/ARG/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores
- United Nations University International Institute of Global Health (UNU-IIGH) (2024), *Statement on global university rankings*, <https://collections.unu.edu/eserv/UNU:9299/Statement-on-Global-University-Rankings.pdf>

- Universidad Nacional Autónoma de México (2012). *Las Universidades Latinoamericanas ante los rankings internacionales: Impactos, alcances y límites. Declaración final*. <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/>
- U.S. News & World Report (2024). Best National University Rankings. https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities?_sort=rank&_sortDirection=asc
- Wilbers, S., y Brankovic, J. (2021). The emergence of university rankings: a historical-sociological account. *Higher Education*, 86, 733-750. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00776-7>
- World Bank (2025). World development indicators. <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators/Series/SE.TER.ENRR>

ARTÍCULO

El papel de la universidad entre los avances de la inteligencia artificial y la desigualdad social

The role of the university amidst advances in IA and social inequality

EDGAR DANIEL ANAYA TORRES*

*Universidad Autónoma de Tlaxcala

Correo electrónico: edgard.anaya@uatx.mx

Recibido el 19 de agosto de 2024 / acepto junio 2025

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre el papel de la universidad ante los cambios actuales, enfocados en las transformaciones productivas y el avance de las inteligencias artificiales, usando la película Gattaca como metáfora. A través de las teorías de Bourdieu y Freitag, se exploran las implicaciones de la creciente desigualdad social y el acceso desigual a la tecnología. Se subraya la necesidad de que las universidades promuevan la contemplación, el encuentro con otredades y la mejora de la vida cotidiana, enfrentando los desafíos de un mundo en constante cambio.

PALABRAS CLAVE: Desigualdad social; Inteligencia artificial; Modelos productivos; Universidades; Vida universitaria

ABSTRACT This paper reflects on the role of the university amidst current changes, focusing on productive transformations and the advancement of artificial intelligence, using the film *Gattaca* as a metaphor. Through the theories of Pierre Bourdieu and Michel Freitag, the implications of growing social inequality and unequal access to technology are explored. The need for universities to promote contemplation, encounters with otherness, and the improvement of everyday life is emphasized, addressing the challenges of a constantly changing world.

KEYWORDS: Social inequality; Artificial intelligence; Productive models; Universities; University life

DE LA CIENCIA FICCIÓN A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Cuando se piensa en robots e inteligencia artificial llegan a la mente textos como *Yo robot*, *Sueñan los robots con ovejas eléctricas*, *el hombre bicentenario*, donde la ciencia ficción propone escenarios sociales, políticos, económicos y culturales que a veces parece predicción tácita de un futuro cierto y en otras solo resultan ser posibles escenarios del tiempo venidero; al mismo tiempo se exponen entramados de imaginarios que en otros tiempos resultaban poco posibles, lejanos y distantes; sin embargo, así como Isaac Asimov piensa la sociedad como metáfora en la obra *la Fundación*, donde deja algunas ideas sobre posibles escenarios y muestra un “Imperio” que camina a su destrucción como si fuera un destino sellado mucho tiempo atrás. Hari Sheldon lo enuncia en prelude a la *Fundación* al usar la *psicohistoria*; en otros momentos se aventura la idea de la dominación de las máquinas sobre la especie humana, mundos postapocalípticos como el cine propone en *Terminator*, *Matrix* o *Ex machine* y últimamente *Ready One Player*, parecen, de a poco, poder ser una posible realidad que se acerca insospechadamente. Si a esas ideas se les atraviesa con las ideas de Bourdieu (1998) como la educación y otros que permiten la movilidad social en términos más amplios que el mero ingreso en torno a los capitales y los campos, así como el *habitus*, se podría apresurar el siguiente supuesto: ante la constante evolución tecnológica, la distancia y desigualdad social aumentará, y donde la universidad cumplía con un papel que idealmente aminoraba esta brecha, perderá potencia para cumplirlo; puesto que:

el futuro es el aspecto existencial de una forma de reproducción de la sociedad. Y esta nueva forma de sociedad de la que es expresión, después de sus grandes formas históricas (arcaica, tradicional y moderna), está vinculada tal vez más sensiblemente en el desarrollo de las técnicas (Freitag, 2004: 19).

Este es el juego en el que se encuentra la Universidad como espacio para la reproducción técnica de conocimientos específicos que tiene relación con el trabajo. Al mismo tiempo, también juega en la invención e introducción de discursos como el de la meritocracia para estructurar una subjetividad que pueda responder ante las condiciones sociales, económicas, pero primordialmente se adapte al mercado laboral, a sus constantes cambios, como una mano de obra calificada o técnica, desprovista de toda sustancia.

Como hilo conductor se piensa en la película “Gattaca” que presenta un mundo donde la evolución y desarrollo genético determina los caminos de los seres humanos, lo cual propone una sociedad profundamente desigual en la que surge una nueva condición de clase puesto que, al haber modificaciones en el ADN, se producen “genes perfectos” lo cual abre una brecha de facilidades para la nueva clase social que emerge, esta clase nueva clase social no está basada en la condición de clase, más bien en la condición de mejora genética. Esto permite proponer un escenario donde plantear interrogantes sobre el avance tecnológico y su manera de influir en el papel que ocupa la gente en la división social del trabajo, el acceso a las oportunidades y la reproducción de la desigualdad social cabe aclarar que en México la desigualdad social tiene un índice de

En “Gattaca”, la división social del trabajo está determinada por la genética de una persona. Aquellos considerados “válidos” tienen acceso a trabajos de alto estatus y bien remunerados, mientras que los “inválidos” se ven relegados a trabajos de baja categoría y sin futuro. Esto resulta similar al avance tecnológico y la automatización puesto que quien posee las herramientas, el acceso y los capitales para el uso de la inteligencia artificial, específicamente, y para los desarrollos tecnológicos en general, tiene una ventaja competitiva sobre otros lo cual puede exacerbar las desigualdades socioeconómicas al limitar las oportunidades laborales para ciertos grupos de personas que no cuentan con los privilegios o los capitales similares.

La sociedad en “Gattaca” está profundamente dividida entre aquellos que tienen acceso a la tecnología genética y aquellos que no. Esta separación refleja cómo las desigualdades sociales pueden ser reproducidas y amplificadas por el avance tecnológico, ya que aquellos con recursos económicos y acceso a la tecnología, así como conocimientos para su uso, mejoran sus oportunidades y privilegios, mientras que aquellos sin acceso, sin recursos y sin conocimientos, se ven marginados y excluidos, lo cual recuerda la problemática que plantea Bourdieu en el texto de la distinción (1998) como la educación y otros que permiten la movilidad social en términos más amplios que el mero ingreso.

Este paralelismo permite imaginar el problema que se avecina, y poco se sabe sobre la forma en que impactará a las sociedades la implementación de tecnología, la capacidad que tendrá la población para su uso; desde esta lógica, para pensar en supuestos, se usan metáforas como maneras para mostrar posibles escenarios aun no previstos, ya que “la ciencia-ficción nunca nos enseña más que nuestro presente” (Gruzinski, 1994: 11).

LA UNIVERSIDAD COMO REPRODUCTOR DE LA DESIGUALDAD

El trabajo plantea un conjunto de problemas profundos para el porvenir ¿Cuál será el papel de la universidad ante los cambios tecnológicos y científicos de la actualidad? Ante un posible fin del trabajo como se conoce cómo la transformación de la materia prima en productos mediante la fuerza de trabajo ante la entrada de la Inteligencia Artificial en los sistemas productivos y así su automatización, queda la interrogante ante un futuro incierto en un mundo en el que soñamos peligrosamente el porvenir.

El camino de la universidad en los últimos años ha sido trasado a través de una fuerte relación entre el mercado laboral y la producción de mano de obra que permita a los sujetos integrarse, lo más pronto posible al mundo laboral y a la vida económica. Esta idea tiene una fuerte relación con los sistemas productivos y sus cambios a lo largo de los últimos cien años, un ejemplo se encuentra en el surgimiento del modelo fordista y las líneas de ensamblado, con ello la entrada de la producción en masa, con el avance de los procesos tecnológicos y los cambios económico-políticos (de la Garza, 2017). El fordismo entra en una fuerte crisis lo cual propició un cambio en los sistemas productivos, al mismo tiempo que en los modelos político-económicos, así acontece el surgimiento del toyotismo como una respuesta a los sistemas productivos mediante el cambio del mercado, donde se propone vender primero los coches y después hacerlos, lo cual se logró mediante los lemas: “hágalo a la medida” y “justo a tiempo”, esto se acompaña de la entrada del modelo neoliberal en occidente que permite su incorporación dentro de las empresas, la vida laboral de los sujetos y la construcción discursiva que permita su normalización (Foucault, 1999, 2007).

Todo lo anterior ha sido posible por una cambio y evolución en la tecnología usada en los sistemas productivos, lo cual requirió una constante adaptación de los trabajadores al tiempo que se suscitó la necesidad de generar un conjunto de sujetos que se pudieran adaptar a las condiciones laborales y sus constantes transformaciones (Merani, 1973). La universidad tuvo la necesidad de cambiar y moverse de la misma manera que los sistemas productivos, que los avances tecnológicos que los sistemas productivos desarrollaban para la mejora continua, puesto que no solo se desarrolló un ideario o proyecto de ser humano, más bien se legitimó dicho proyecto mediante la economía basada en el mercado y la formación de un tipo específico de sociedad (Freitag, 2004).

Dichas transformaciones fueron acompañadas de cambios en los modelos educativos con miras a la producción de sujetos específicos para específicos trabajos, por ejemplo, si en el modelo fordista en las líneas de ensamblado se requería gente que diera orden al sistema productivo el modelo positivista era idóneo para esas necesidades específicas, por otro lado, si era necesario que se repitiera constantemente una tarea y fuera condicionada el modelo se modificaba por uno centrado en el condicionamiento, así con las diferentes transformaciones de la producción, que va de una producción rígida y constante así como colectiva, con el objetivo de la producción en masa, y camina hacia una producción flexible, eficaz y eficientes centrada en el trabajo individual para su concreción, donde el objetivo es la respuesta al mercado y sus diferentes objetivos.

Lo anterior tuvo resultados, entre ellos, se piensa que en el desarrollo de las transformaciones en los sistemas productivos, económicos y modelos educativos, se creó el prototipo de sujeto que menciona Agamben (2006) con la “nuda vida” que representa una forma extrema de alienación y desposesión, donde los individuos son simplificados a cuerpos biológicos sin posibilidad o agencia que les de dignidad política. Al poner de relieve esta condición, Agamben busca provocar una reflexión crítica sobre las formas en que se ejerce el poder y sobre la posibilidad de resistencia y emancipación frente a él (2006).

Para observar otro extremo de la problemática se piensa que al momento en que las condiciones sociales, económicas y políticas se encuentran en un constante cambio con el fuerte avance tecnológico que propiciará una nueva transformación en la manera de la producción, dará paso a una forma distinta de desigualdad. Aquí se trazará la relación con la Universidad, al inicio del 1900 el surgimiento del fordismo y las líneas de ensamblado requerían sujetos que realizaran tareas con poca preparación académica y la universidad tenía un carácter elitista que aglutinaba a un pequeño sector de la población, sumado a su poca relación con las empresas, no es hasta el término de la Segunda Guerra Mundial que la Universidad comienza a tener una fuerte relación con el sector empresarial, puesto que con los avances tecnológicos, el crecimiento económico generó una demanda de mano de obra calificada (de la Garza, 2003, 2010, 2016).

La universidad comenzó a tener un fuerte auge la visión empresarial, administrativa y certificadora, que pone énfasis en la aprobación de exámenes estandarizados, pruebas generales y evaluaciones que permiten la certificación de la misma universidad, así como docentes y estudiantes, puesto que en las sociedades contemporáneas:

el logro (o la eficiencia) organizativo se convierte en sí mismo y por sí mismo en la finalidad predominante y en un valor justificativo autosuficiente... esto cobra sentido cuando la idea de legitimidad nos remite inmediatamente a la de utilidad y cuando esta última termina por reducirse a su vez a la de eficacia y efectividad operativa (Freitag, 2004: 33)

La Universidad centra sus esfuerzos en trabajar para la mejora continua, abraza los modelos administrativos desprendidos de las teorías del capital humano, piensa a los estudiantes como recursos humanos y comienza a arrastrar las cadenas hacia una visión evaluativa que permita la certificación de procesos, que de seguridad a los individuos de que existe calidad en el producto producido (Anaya, 2023). Todo lo anterior, nada tiene que ver con la construcción de conocimiento, el compartir espacios fuera del aula para pensar en voz alta, discutir, debatir y dialogar. En otras palabras, lo que se busca es la construcción de sujetos y subjetividades que respondan a la estructura y al mismo tiempo participen de la distribución de los órdenes discursivos como maneras propias de una visión estructurante materializada en la institución.

Por eso las relaciones académicas simétricas legitiman las visiones de mundo subordinadas y las formas alternativas de hacer conocimiento. En este sentido es fundamental inhibir las formas metodológicas extractivistas, donde el otro diferente es tratado como insumo para hacer conocimiento a sus espaldas, y así pasar hacia relaciones de colaboración con los territorios no académicos (Fardella, 2021: 2316).

Esto explica la idea sobre el proyecto de ser “ser humano” metido en la Universidad mediante un proyecto trazado dentro del currículo, esto significa que el conjunto de temas, ideas, proyectos, o procesos que se aglutinan dentro de un proyecto de currículo, dejan de fuera un conjunto de imaginarios, ideas, o en otras palabras, proyectos de ser “ser humano”, esto es lo que Benjamin (1996) sugiere, la historia la escriben los vencedores y con ello, los procesos educativos, los planes y programas, las técnicas de lo que debe ser aprendido, las evaluaciones que tienen que ser medidas, las acreditaciones que tiene que ser acreditadas. La historia de lo que el progreso (sin saber qué es esto aun) dicta que debe ser, a donde ir, que decir, que hacer y que pensar.

La Universidad al trazar su camino paralelo al desarrollo empresarial ha implementado un conjunto de procesos que van desde procesos certificadores centrados en la administración y que producen una carga administrativa, un engrosado sistema burocrático trazado sobre el discurso de la calidad educativa, un modelo basado en competencias y, a pesar de que se negó durante mucho tiempo, un sistema competitivo entre pares que engrana con el discurso de la meritocracia. Como tercera línea aparecen los avances tecnológicos en los que la Universidad es creadora y al mismo tiempo usa y accede.

Con todo ello, la Universidad tiene en sus adentros inercias que por momentos parecen no percibidas, como la visión tecnócrata empresarial. El constructo “profesor-investigador” donde se pone énfasis en la idea que toda investigación responde a objetivos inmediatos y particulares, donde es difícil no pensar en la razón instrumental, responde a una ruta epistémica funcionalista, donde más importante que la reflexión sobre el mundo es la utilización del conocimiento para contener el mundo, para tomar al mundo, aunque

este mundo sea como un holograma resultado de las formas de mercado y mercancía, con ello, la inmediatez de respuestas, técnicas y estrategias solo sirven para atrapar al mundo en ausencia de reflexión, así el profesor-investigador está sometido a investigar irracionalmente en la lógica de la producción constante para ser medido, valorado, no ya por sus conocimientos y su pensar en voz alta, más bien en la productividad que de a poco carece de sentido pero mantiene una manera de ser profesor-investigador (Freitag, 2004).

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ME SALVO, LA VIDA UNIVERSITARIA

Al desarrollo académico se le suman algunos otros elementos que acontecen en la vida universitaria, la posibilidad de tener un acercamiento a eventos artísticos, un espacio para la recreación, un lugar donde los estudiantes se sientan seguros y protegidos, un espacio para la constante discusión y crítica de textos, de las clases tomadas, todo esto acontece fuera de los salones de clase. La construcción de comunidad mediante la interacción de todos aquellos que la Universidad convoca, y que, insospechadamente comparten los conocimientos adquiridos, no necesariamente por la vía institucional que ha tenido un declive en los últimos años, lo cual impacta en la construcción de conocimientos.

La vida universitaria tiene la fortuna de construir formas que escapan de los espacios académicos pero que aglutinan interacciones intelectuales, que van más allá de un simplismo de educar para el trabajo o como se conoce en los espacios institucionalizados, “educar para la vida”. La vida universitaria escapa de la objetivación a donde se le conduce, donde se le instrumenta, donde se le estructura, para dar paso, casi insospechadamente, a una vida activa, que se acompaña de espacios de jazz, así como pláticas en los cafés cercanos sobre análisis profundos de las clases tomadas o sobre los docentes y sus maneras de impartir clase, espacios donde se puede debatir en voz alta, muchas de las veces, casi hirientemente, pero también con fuerza y pasión, espacios que se construyen en los lugares comunes que propone la Universidad para el reconocimiento de la otredad. Espacios que dotan, de a poco, de una postura política y de politizar la realidad social, sin importar la carrera.

La universidad ha sido de esta forma el lugar institucional privilegiado de elaboración de una cultura común, integrando en ella el debate y la reflexión, y sin la cual habría permanecido sin sentido la idea misma de un espacio público político (Freitag, 2004: 34).

La vida universitaria otorga cobijo a un conjunto de jóvenes que carecen de espacios para crear y recrear la vida, para ser eruditos por el simple deseo de serlo, para ser traspasados

por diferentes formas de pensar, así como por diferentes expresiones que van desde el trap, hasta el regional mexicano, desde el arte posmoderno hasta las representaciones callejeras de los grafitis y murales.

Hablo de un nosotros, pero el problema es que este nosotros no existe, no es todavía, puesto que cada uno continua tratando de probar su suerte individual con un pequeño pedazo de mundo en sus manos, como si se tratase todavía de un trozo de pan cotidiano (Freitag, 2004: 26).

La vida universitaria resulta un subterfugio que permite expresiones y reconocimientos de la otredad, del choque con esas otredades, que en momentos puede ser hiriente y en otros placentero, ese encuentro donde las ideas chocan como lanzas contra escudos, con ese rugir de cañones o en ese choque de copas donde se comparten cofradías, historias y sortilegios.

En el réquiem por los estudiantes (Agamben, 2011):

Los estudiantes que aman verdaderamente el estudio tendrán que negarse a inscribirse en las universidades así transformadas y, como en su origen, constituirse en nuevas universidades, dentro de las cuales sólo, frente a la barbarie tecnológica, podrá permanecer viva la palabra del pasado y nacerá —si es que nace— algo así como una nueva cultura.

Hay una derrota de la Universidad al no poder dotar de vida universitaria, al no poder dejar que los estudiantes se apropien de la Universidad misma, que forme parte de su vida cotidiana y que, en el afán del control, primordialmente, control político y administrativo, existe una fuerte vigilancia y una vorágine burocrática, al mismo tiempo que una infantilización del estudiantado, dando a entender que los jóvenes universitarios son incapaces de llevar a cabo movimientos artísticos, sociales y políticos.

Los espacios y los caminos que recorren estudiantes, docentes, el tumulto en general, permite pensar la vida, la gente tirada en el suelo en el mero arte de la contemplación, Han (2015) en el aroma del tiempo piensa que detenerse y pensar es algo que el sistema social ha demonizado con el discurso del progreso y dentro de la Universidad, el discurso de la meritocracia, este correr por un conjunto de metas, correr rápidamente y adaptarse, correr como si el futuro se pudiera materializar en el presente inmediato, correr para no mirar en rededor, para volverse líquido (Bauman, 2004), para vivir en riesgo (Beck, 1998), para llenarse de derrotas frente a la era del vacío (Lipovetsky, 2000), correr para alcanzar las metas, para cumplir todo eso que se desea, aunque no se tenga idea de qué es eso exactamente.

La Universidad, así como en el surgimiento del consumo de café en Europa al inicio de la Ilustración, tiene la fuerza de permitir que la gente se congregate en una mesa para reflexionar, poner el acento en las problemáticas sociales, culturales, económicas, políticas, en general pensar el mundo y venir al mundo con otras coordenadas, desde otras epistemes, cruzando linderos. Es como si la Universidad y la vida universitaria pudiera dotar de un artilugio de protección a los jóvenes ante un mundo con horizontes que por momentos son inciertos, desiguales, peligrosos, como si este artilugio les permitiera comprender y enfrentar la realidad, que ante el mundo que se encamina a una tecnificación apresurada, con cambios tan rápidos e irreflexivos y donde la inmediatez es lo seguro, la Universidad con espacio político que convoca y la vida universitaria podrían trazar puertos seguros ante este imperio de lo efímero.

REIMAGINAR EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD

Ante los grandes movimientos sociales en la actualidad, es necesario detenerse y propiciar una reflexión profunda que se acerque a los límites de lo pensado, con ello se deba cambiar los senderos recorridos hasta este momento, puesto que existen condiciones que se encuentran en movimiento constante, pero que resulta necesario de lo contrario a manera de destino manifiesto para el futuro sellado desde mucho tiempo atrás:

El futuro es la automatización del funcionamiento y de la operatividad de los medios en relación con los fines, el desajuste de los primeros en relación con los segundos... El futuro es la mutación de la sociedad en una amplia red de sistemas operativos que reinan en lo sucesivo sobre lo social, y somos nosotros (quiero decir la humanidad occidental) quienes la hemos creado (Freitag, 2004: 17).

Ante las brechas que se abren por la desigualdad social la problemática del acceso, ¿Quiénes son las personas que tienen acceso? ¿Quiénes serán las personas que gozarán del acceso? ¿Quiénes serán aquellos que puedan normalizarlo y usarlo para su beneficio y que les permita aminorar su carga laboral con la finalidad de crear, aprender y pensar?

Las diferencias que tienen como base el volumen global del capital disimulan casi siempre, tanto para el conocimiento común, como para el conocimiento “erudito”, las diferencias secundarias que, dentro de cada una de las clases definidas por el volumen global de su capital, separan distintas fracciones de clase, definidas por unas estructuras patrimoniales diferentes, es decir, por unas formas diferentes de distribución de su capital global entre las distintas especies de capital (Bourdieu, 1998: 114)

como la educación y otros que permiten la movilidad social en términos más amplios que el mero ingreso.

Para reimaginar la Universidad es necesario generar una ruptura con el devenir administrativo, neoliberal que se encuentra en las venas profundas y dinámica de la Universidad misma; en donde investigaciones, enseñanza y aprendizaje tiene una visión funcionalista pragmática y con una visión centrada en que todo tiene que servir para algo que produzca mercancía y se convierta en riqueza. Este no solo es un problema de administración, tiene una antesala epistemológica incrustada en el currículo entendido este como un proyecto de ser humano (Grundy, 1998).

EL PROBLEMA DEL ACCESO Y USO DE LA TECNOLOGÍA

La pandemia aceleró significativamente el acceso a la tecnología, reflejado en el aumento del uso de internet y dispositivos electrónicos en México. Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022, “el acceso a internet aumentó, alcanzando al 78.6% de la población de 6 años o más, lo que representa 93.1 millones de personas, un incremento de 3.0 puntos porcentuales respecto a 2021” (INEGI & IFT, 2023: 1). “Además, 93.8 millones de personas (79.2% de la población) usaban teléfonos celulares, y el 90.7% de los hogares tenía al menos un televisor” (INEGI & IFT, 2023, p. 1).

A pesar de estos avances en el acceso, persiste una brecha significativa en el uso efectivo de la tecnología. “Aunque las computadoras se utilizan principalmente para acceder a internet (86.1%), entretenimiento (65.4%), actividades laborales (50.1%) y escolares (46.8%), el uso para estas últimas dos categorías aumentó modestamente en comparación con 2019, mientras que el uso para entretenimiento y acceso a internet disminuyó” (INEGI & IFT, 2023, p. 17). Esto sugiere que el acceso ampliado no necesariamente se traduce en un uso más diversificado o productivo de la tecnología.

“Los datos muestran que las habilidades tecnológicas de los usuarios, como descargar contenidos, enviar correos electrónicos, y crear archivos de texto, son relativamente comunes” (INEGI & IFT, 2023, p. 17). Sin embargo, habilidades más avanzadas, como la programación en lenguajes especializados (17.4%) o el uso de bases de datos (47.6%), son menos prevalentes, lo que indica una limitación en el capital tecnológico que puede ser comparado con los conceptos de Bourdieu sobre capital cultural (1998) como la educación y otros que permiten la movilidad social en términos más amplios que el mero ingreso.

Además, la utilización de internet para la comunicación (93.8%), redes sociales (90.6%) y entretenimiento (89.6%) es predominante, mientras que actividades como la

lectura de periódicos, revistas o libros en línea han disminuido (INEGI & IFT, 2023). Esto destaca una tendencia hacia un uso más superficial y menos enriquecedor de la tecnología, subrayando la necesidad de políticas que no solo amplíen el acceso, sino que también promuevan un uso más significativo y educativo de la tecnología. Existe un problema profundo si se relaciona con los índices de desigualdad en México y el mundo, puesto que, en México, a partir de la entrada del modelo neoliberal en la década de los ochenta, ha habido una taza baja de movilidad, a pesar de que todos los niveles educativos han centrado su imaginario en la meritocracia como eje rector que hace pensar que la gente puede cambiar sus condiciones sociales, económicas, políticas, a partir de cualidades particulares, habilidad y el empeño que se pone en el desarrollo personal. Esto significa que:

La educación se concibe como una institución meritocrática que ofrece oportunidades iguales para desarrollar y expresar el talento individual, y desliga el origen del destino social para que el éxito dependa únicamente del esfuerzo y la capacidad. Sin embargo, es un “arma de doble filo”, ya que el origen social de los individuos y las condiciones de vida de sus familias restringen el potencial que ésta tiene de igualar oportunidades (Red de Estudios sobre Desigualdades, 2018: 33)

En el escenario actual se puede aseverar que en gran medida la Universidad propicia la reproducción de la desigualdad y acrecienta la brecha. Si se piensa en la película *Gattaca* como metáfora ante la desigualdad social mediante los avances tecnológicos y se hace un cruce entre el mundo distópico y la marcada desigualdad social que se muestra en la película se puede seguir el siguiente argumento que la muestra:

Tomar en cuenta la estructura del patrimonio -y no sólo, como implícitamente se ha hecho siempre, la especie dominante en una estructura determinada, “nacimiento”, “fortuna” o “talento”, como se decía en el siglo XIX- es conseguir el medio de proceder a unas divisiones más precisas al mismo tiempo que el de aprehender los efectos específicos de la propia estructura de la distribución entre las diferentes especies, que, por ejemplo, puede ser simétrica (como en el caso de los miembros de las profesiones liberales que unen con unos ingresos muy altos un capital cultural muy fuerte) o asimétrica (en el caso de los profesores o de los patronos, la especie dominante es en los primeros el capital cultural y en los segundos el capital económico) (Bourdieu, 1998: 114) como la educación y otros que permiten la movilidad social en términos más amplios que el mero ingreso.

Cuando no se piensa desde la visión de los vencidos, se encuentran espacios para la reproducción de los discursos dominantes, donde se da por hecho que las brechas sociales

se reducen mediante trabajo duro, y que las instituciones solo sirven para el apoyo de la población para lograr aminorar las brechas, en este sentido Reimer (1973: 9) asevera:

Las escuelas son una garantía de que en un mundo dominado por la tecnología aquellos que hereden las influencias serán los que se beneficien de la dominación, y, peor aún, los que han sido declarados incapaces de cuestionarla. El juego escolar no sólo moldea a los líderes sino también a sus seguidores con el fin de que jueguen al consumo competitivo — primero se trata de alcanzar los estándares de los otros, y después de superarlos —. No importa saber si las reglas son honestas o si vale la pena el juego.

En este orden de ideas, las escuelas son una forma de normalización de los discursos emanados de la realidad social, al mismo tiempo son un ojo observador o un panóptico (Foucault, 2002), con una visión colonial que opera en varios sentidos, que permea y suaviza la reproducción de la desigualdad, así, la manera en que las personas de privilegio tienen acceso y uso de la tecnología mediante sus capitales, los cuales les dan ventajas por encima de la población que no tiene condiciones para el desarrollo de capacidades que les permitan reducir la brecha social que existe desde antes de su nacimiento. Puesto que, en México, al menos:

Lo que sí ha ocurrido es la tendencia en la tasa de crecimiento de la matriculación en la educación superior en los segmentos socioeconómicos de clases media y alta, por el incremento de la privatización y mercantilización que ha ocurrido en este nivel educativo. En este sentido México aparece como el país que ha alcanzado la tasa de mercantilización en la educación superior más alta a nivel mundial, en los últimos diez años (Didriksson, 2020: 9)

Hay que realizar una aclaración, parece que el acceso es la respuesta que aminora la desigualdad social, que si más personas tienen acceso a dispositivos, red, aplicaciones, entre otros; tendrá mayores oportunidades competitivas, tendrá la posibilidad de escalar o tener movilidad social, sin embargo, se puede aventurar un supuesto: para la explotación de los seres humanos en otros tiempos, por ejemplo las revoluciones industriales, la gente tuvo que tener acceso a la tecnología para participar de la producción, explotación y generación de riqueza. El aumento del acceso da la ilusión que la brecha se aminora, por ejemplo en la pandemia, que hubo un aumento importante, sin embargo, el uso, las habilidades o de lo que habla Bourdieu con los capitales (1998) como la educación y otros que permiten la movilidad social en términos más amplios que el mero ingreso, no sigue el mismo aumento.

CONCLUSIONES

Así como la ciencia ficción ha trazado caminos imaginarios que alguna vez parecieron inalcanzables, hoy nos encontramos en un umbral donde la fantasía tecnológica se entrelaza, posiblemente con nuestra realidad cotidiana. Las visiones de Asimov, donde imperios galácticos caen ante predicciones matemáticas, y los universos distópicos de “Gattaca” y “Matrix”, que en otro tiempo fueron meras especulaciones, pueden ser advertencias posibles. La inteligencia artificial y la automatización, elementos que una vez habitaban en los reinos de la ficción, ahora abren un conjunto de interrogantes frente a nuestros ojos.

En este vasto entramado de cambios, la Universidad podría erigirse como un faro incierto en un mar tempestuoso. Históricamente, ha sido un refugio para el pensamiento, la innovación y la movilidad social. No obstante, la evolución tecnológica ha reconfigurado este papel, exponiendo y ampliando las desigualdades sociales que Freitag, Bourdieu y otros intelectuales ya vislumbraban en sus teorías sobre el naufragio de la Universidad, el capital y el habitus. La tecnología, con su promesa de progreso, también amenaza con ampliar la brecha social.

“Gattaca” ilustra el problema, aquellos que cuentan con la tecnología para mejorar sus condiciones, mantienen el statu quo dentro de una sociedad desigual. Esta metáfora se puede extrapolar a nuestro contexto actual, donde el dominio sobre la inteligencia artificial y las tecnologías emergentes otorga una ventaja competitiva. Quien posee las herramientas y el conocimiento para utilizar estas tecnologías se encuentra en la cúspide de la pirámide social, exacerbando las desigualdades preexistentes.

En este escenario, la Universidad enfrenta el desafío de redefinirse. Debe convertirse en un lugar que permita la reflexión, las preguntas en voz alta, el cuestionamiento constante y el resguardo necesario para que esto pase. Las instituciones académicas deberían cambiar los derroteros y con ello las cadenas de la burocracia y el pensamiento administrativo, liberándose de la visión tecnócrata que las encierra en un ciclo de certificaciones y métricas de productividad vacías.

La vida universitaria, como espacio para el encuentro de otredades distintas que permitan debates, discusiones y creatividad, debe ser reivindicada como un espacio de resistencia y reimaginación. La Universidad debe ser el crisol donde se forjan nuevas ideas, un refugio donde la diversidad de pensamientos y experiencias se encuentre y florezca.

La Universidad, como en los albores de la Ilustración con el café europeo, debe convertirse en el epicentro de la reflexión y la crítica, un lugar donde los jóvenes puedan contemplar y construir el mundo. En un futuro que parece sellado por la automatización y la desigualdad, la vida universitaria puede ofrecer un artilugio de protección, un espacio para pensar en voz alta, debatir y soñar con otros horizontes.

REFERENCIAS

- Agamben, Giorgio (2006). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida* (2nd ed.). PRE-TEXTOS. <https://tac091.files.wordpress.com/2008/12/agamben-giorgio-homo-sacer.pdf>
- Agamben, Giorgio (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249–264. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732011000200010&script=sci_arttext
- Anaya, Edgar-Daniel (2023). Identidad docente y precarización laboral ante la pandemia: el sujeto de rendimiento. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 14, e1771. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1771
- Bauman, Zigmunt (2004). *Modernidad líquida* (3rd ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Ulrich (1998). *La sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Benjamin, Walter (1996). *La dialéctica en suspenso: fragmentos sobre historia* (2nd ed.). LOM Ediciones.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- de la Garza, Enrique (2003). La Flexibilidad del Trabajo en México. En M. A. Santillana-Macedo (Ed.), *Población y Sociedad al Inicio del Siglo XXI* (pp. 416–419). <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/flexibilidad.pdf>
- de la Garza, Enrique (2010). Hacia un concepto ampliado de trabajo. En *El Mundo del Trabajo en América Latina* (pp. 111–140). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/neffa1/07.pdf>
- de la Garza, Enrique (2016). La transformación de los Nuevos Estudios Laborales en México (1993–2014). En E. De la Garza (Ed.), *Los estudios laborales en América Latina. Orígenes, desarrollo y perspectivas* (pp. 157–179). Siglo XXI. <https://doi.org/10.1090/pspum/082/2768655>
- de la Garza, Enrique (2017). Los estudios laborales en América Latina al inicio del siglo XXI. *Algarrobo-MEL*, 61, 1–27. <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs3/index.php/mel/article/view/924>
- Didriksson, Axel (2020). Reforma de la educación superior en México: pasar del debate a la acción. En *Estudios Críticos del Desarrollo* (Vol. 26). <https://doi.org/10.35533/ecd.1120.adt>
- Fardella, Carla (2021). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, 50, 2299–2320. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100211>
- Foucault, Michel (1999). *Estrategias de poder*. Paidós.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1st ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, Michel (2007). *Los anormales* (1st ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Freitag, Michel (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Ediciones Pomares.
- Grundy, Shirley (1998). *Producto o praxis del curriculum* (1st ed.). Ediciones Morata.
- Gruzinski, Serge (1994). *De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*. Fondo de Cultura Económica.
- Han, Byung Chul (2015). *El aroma del tiempo* (1st ed.). Herder.
- Lipovetsky, Gilles (2000). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (13th ed.). Anagrama.
- Merani, Alberto (1973). *Psicología y alienación*. Grijalbo. <https://biblioteca.ufm.edu/library/index.php?title=1079024&query=@title=Special:GSMSearchPage@process=@field1=clasificacion@value1=552@mode=advanced&recnum=55>
- Red de Estudios sobre Desigualdades (2018). *Desigualdades en México 2018* (1st ed.). El Colegio de México.
- Reimer, Everett (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de Educación*. Barral Editores.

ARTÍCULO

Promoción de la operatividad cognitiva a partir del aprendizaje por colaboración con Inteligencia Artificial

Promoting Cognitive Operability through Collaborative Learning with AI

FELIPE TIRADO SEGURA Y JESÚS PERALTA

Universidad nacional Autónoma de México

Correo electrónico: ftirado@unam.mx

Recibido el 9 de octubre del 2024; Aprobado el 9 de mayo del 2025

RESUMEN

Se reporta una Investigación de Diseño Educativo, que se desarrolló en 7 generaciones de estudiantes universitarios entre 2018 y 2024. El propósito fue promover la operatividad cognitiva a partir de la reflexión crítica, creativa y propositiva, basada en aprendizaje por colaboración en equipo, induciendo interacciones dialógicas, mediadas con Inteligencia Artificial. Se busca desarrollar competencias profesionales para saber formular diseños de intervención en la solución de problemas propios de la psicología educativa. Los resultados sustentan que las transformaciones en el diseño educativo han tenido una progresión favorable en la formación de las competencias profesionales.

PALABRAS CLAVE: Diseño educativo; Operatividad cognitiva; Aprendizaje colaborativo; Inteligencia artificial; Competencias profesionales

ABSTRACT This report presents an Educational Design Research, which was developed over 7 generations of university students between 2018 and 2024. The purpose was to promote cognitive operability through critical, creative, and proactive reflection, based on collaborative team learning, inducing dialogical interactions mediated by Artificial Intelligence. The aim is to develop professional competencies to know how to formulate intervention designs in solving educational psychology problems. The results support that the transformations in educational design have had a favorable progression in professional competencies.

KEYWORDS: Educational design; Cognitive operability; Collaborative learning; Artificial Intelligence; Professional competencies

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria tiene por propósito la formación de competencias para el ejercicio profesional, en la disciplina del conocimiento y tecnologías propias. Tradicionalmente, los modelos educativos se han centrado en la adquisición del conocimiento, ahora se enfatiza la importancia de tener las competencias para poder operar en contextos específicos, donde no sólo es saber, sino también tener habilidades procedimentales para saber hacer; así como valores y actitudes para saber ser. Es un enfoque que busca formar individuos capaces de intervenir de manera eficiente y eficaz, en la resolución de los problemas propios del ejercicio profesional. Esto ha dado lugar a un cambio de paradigma que se puede frasear como Perrenoud (2004) lo frasea: “Saber, saber ser y saber hacer”.

Los estudiantes requieren para desarrollar competencias profesionales, centrarse en el aprendizaje de conocimientos específicos de campo, que promuevan el desarrollo de programas de intervención propios, respondiendo a los problemas concretos situados en el ejercicio profesional, creando una reflexión interactiva de aprendizaje por colaboración, que genere una actividad epistémica propia en la construcción de sus propios conocimientos.

El objetivo es que los estudiantes puedan abordar y resolver problemas complejos en el campo de la psicología educativa de manera innovadora y propositiva. Para esto se requiere promover la operatividad cognitiva, a partir del trabajo por colaboración, que faculte al estudiante en su capacidad de reflexión crítica, creativa y propositiva, para proponer soluciones eficientes y eficaces ante problemas concretos de una institución educativa.

Se plantea la Investigación de Diseño Educativo, en la que se va atendiendo los problemas emergentes en el curso para encontrar soluciones a estos, y fluya la dinámica de una reflexión crítica a partir de la deliberación en equipos de trabajo, que permita la divergencia de ideas, y promuevan la reflexión que dé lugar a concebir diferentes planteamientos para resolver las problemáticas educativas de estudio, de manera eficaz y eficiente.

El supuesto de este trabajo, sostiene que las transformaciones en el diseño educativo implementadas durante 7 años, muestran resultados que permite afirmar que ha habido una progresión favorable en los estudiantes para plantear programas de intervención en la solución de problemas concretos del ámbito educativo.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La concepción de la operatividad cognitiva, está centrada en la teoría de Jean Piaget (1970), donde se sustenta que el sujeto cognoscente para adquirir conocimientos requiere tener esquemas de asimilación. Estos esquemas pueden tener disonancia con los conceptos a aprender y por lo mismo es necesario un proceso de acomodación de las propias estructuras de asimilación, de manera que se generan o regeneran los esquemas previamente elaborados. Para poder generar o regenerar un esquema es necesario que el sujeto cognoscente construya las relaciones semánticas pertinentes para la comprensión.

Bajo este esquema teórico David Ausubel et al. (1978) desarrollaron el concepto del aprendizaje significativo, indicando que este se propicia cuando el alumno es capaz de articular el nuevo conocimiento a las mayas semánticas previamente desarrolladas, o en términos de Piaget, a los esquemas de asimilación de conocimiento. Cuando el alumno no logra generar relaciones semánticas pertinentes a los conocimientos previamente aprendidos, no tienen significación para él, aprende por memorización, y expresa lo aprendido de manera mecánica.

Ausubel (1960) planteó el puntualizar previamente esquemas del conocimiento a enseñar, lo que refirió como “organizador avanzado” (*Advanced organizer*). De aquí, Joseph Novak (1990) desarrolló el planteamiento de *mapas conceptuales*, donde el alumno organiza de manera coherente y pertinente los conocimientos aprendidos, lo

que constituye una práctica de actividad epistémica en tanto el alumno construye su propio conocimiento. Esto atiende el problema del “Saber”, más no el del “saber hacer” y “saber ser”, es decir, los conocimientos para lograr dominios de competencia, requiere implicarse activamente en el aprendizaje en contextos, que esté situado (Díaz-Barriga, 2006), conocimientos procedimentales en la resolución de los problemas, en este caso, del quehacer profesional de un psicólogo educativo.

El desarrollo de competencias también requiere de valores, competencias cívicas, de prácticas de convivencia, de “saber ser”, de manera de saber incidir en los problemas propios del ejercicio profesional. De aquí que en la formación universitaria se requiere de un enfoque sistémico integral, como el de la cognición distribuida.

La cognición distribuida parte de que la cognición no está limitada a un individuo, sino que se distribuye en la interacción con las personas, las herramientas y los objetos del entorno. Diversos autores (Cole y Engeström, 1993; Hutchins, 2014), postulan que la operatividad cognitiva no está centrada en el individuo, sino se forma en la interacción con los otros y el entorno. De aquí que un procedimiento para promover la operatividad cognitiva y la actividad epistémica entre los estudiantes, sea crear dinámicas de aprendizaje por colaboración, bajo el intercambio de opiniones con base en sus conocimientos, a manera de comprender e interpretar, que al compartirlos con sus pares se genera una dinámica dialéctica, dialógica, donde se confrontan sus diferentes puntos de vista bajo la argumentación y la contraargumentación (Toulmin, 2003), lo que dinamiza la operatividad cognitiva de los estudiantes, y se establece así una práctica de co-enseñanza.

De aquí que el aprendizaje por colaboración constituye un procedimiento propio de diseño educativo, el cual se basa en la coenseñanza para desarrollar planteamientos situados, para la resolución de los problemas emergentes propios de la disciplina en el campo de la educación, es decir, se busca promover competencias profesionales, como lo puede ser la creatividad profesional propuesta por Kaufman y Beghetto (2009) denominada Pro-C (*Professional Creativity*).

El situar el conocimiento en los escenarios reales es un señalamiento que se desarrolló por Collins (1992) y Brown (1992) en los años 90's, quienes indicaron que la investigación educativa era poco certera para resolver los problemas reales que se presentan en los escenarios educativos, porque terminaban como explicaciones teóricas que no encontraban aplicación. De aquí que se ha venido desarrollando un enfoque llamado Investigación de Diseño Educativo (McKenney & Reeves, 2018), donde se resalta que las circunstancias específicas generan condiciones que regulan los comportamientos dentro del proceso educativo, los cuales se ven alterados por situaciones emergentes y la diversidad de los agentes educativos, generándose una complejidad singular a la cual requiere responder el diseño educativo para ajustarse a la dinámica de las circunstancias.

La Investigación de Diseño Educativo propone interactuar ante las circunstancias emergentes a partir de la acción de los agentes (profesores y alumnos), es decir,

fundamentado a partir de la perspectiva de los agentes. De esta manera se va transformando continuamente el diseño educativo, el cual se evalúa, se implementan modificaciones y vuelve a evaluar de manera iterativa, para así generar una progresión en el logro de los propósitos educativos.

MÉTODO

Contexto

El estudio se realizó en un curso de psicología educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de acuerdo con el Plan de Estudios de la FES Iztacala (2015), que tiene como objetivo curricular comprender, contrastar y explicar los fenómenos de interés profesional vinculados al ámbito de la educación y la docencia, para así desarrollar competencias profesionales en este campo de esta especialidad.

A lo largo del curso, los estudiantes tienen que revisar los diferentes contenidos curriculares que contempla el programa de la asignatura, así como realizar un trabajo escrito en el que sustentan y desarrollan una propuesta de intervención ante un problema educativo dado, de manera que desarrollen competencias profesionales.

El curso que se reporta tiene una historia de más de 45 años, en el que se enseña psicología educativa a partir de ir experimentando la transformación del diseño educativo con dos propósitos, el primero, mejorar la eficiencia y eficacia del curso; el segundo, que los estudiantes aprendan experimentando los propios procesos de transformación del diseño educativo como formas de investigación educativa.

Esta experiencia ha logrado perfilar un método de trabajo bajo principios centrados en la operatividad cognitiva. Se fue perfilando como el procedimiento más conveniente el integrar equipos de trabajo, para que en una relación dialógica se formaran las competencias profesionales, para solucionar problemas del ámbito psicoeducativo.

Participantes

El curso que tiene una historia de más de 45 años, donde han transitado alrededor de 1500 estudiantes, se han venido haciendo múltiples transformaciones. Se fueron incorporando las tecnologías digitales con las que se crearon múltiples programas y bases de datos. En este estudio se reportan los datos de las últimas siete generaciones de estudiantes, lo que conformó una muestra de 170 participantes, con una media de edad de 20.6 años, 121 mujeres (71.2%) y 49 hombres (28.8%), bajo la distribución por generación que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de estudiantes por generación

Generación	Mujeres	% Mujeres	Hombres	% Hombres	Total
2018	27	64.3%	15	35.7%	42
2019	12	60.0%	8	40.0%	20
2020	14	66.7%	7	33.3%	21
2021	12	60.0%	8	40.0%	20
2022	19	86.4%	3	13.6%	22
2023	19	76.0%	6	24.0%	25
2024	18	90.0%	2	10.0%	20
TOTAL = 170					

Elaboración propia

Evaluación

La evaluación se usó con tres propósitos: 1) Regular la actividad, en tanto lo que se evalúa es atendido, se registra y por lo mismo induce el cumplimiento. 2) La evaluación es formativa, en tanto lo que se evalúa genera un proceso de valoración axiológica, promueve la operatividad cognitiva, se requiere ser justo y equitativo, si se autoevalúa promueve la metacognición. 3) Finalmente está la evaluación métrica sumativa, que basada en técnicas psicométricas busca evaluar con precisión de medida, y se traduce en una calificación.

Para la recolección de los datos se utilizaron cuestionarios en línea y notas de campo. Se construyeron diversos cuestionarios que permitieron recabar sistemáticamente la experiencia que los estudiantes vivenciaban, a partir de su evaluación longitudinal. Se usaron escalas de apreciación 0 - 10 y tipo Likert (1 = totalmente en desacuerdo / 2 = en desacuerdo / 3 = de acuerdo / 4 = Totalmente de acuerdo). Dichos instrumentos generaron 12,070 datos que fueron una fuente rica de información que facilitó poder analizar la perspectiva de los estudiantes, e identificar áreas de mejora en los prototipos implementados.

Con las notas de campo, los investigadores desarrollaron observación participante en las que valoraban acontecimientos relevantes, con respecto a la implementación de los prototipos educativos. Estas notas de campo se realizaron en un editor de textos, en línea.

Cada clase se construía una nota de campo que fungía a su vez como una “Agenda de trabajo”, sobre la cual los investigadores daban retroalimentación a los estudiantes sobre su proceso de colaboración. Dicha retroalimentación se brindaba a través de mensajería instantánea, en tanto es un medio que permite atender y dar retroalimentación a todo el grupo o a estudiantes específicos en tiempos muy cortos.

Diseño

A partir de un estudio antecedente (Tirado & Peralta, 2021), en el que se reportan experiencias de este curso, se introdujo ya el enfoque metodológico de la Investigación de Diseño Educativo, como procedimiento sistemático para construir conocimiento sobre una realidad educativa en particular, y generar tecnología educativa que incida en un contexto situado específico. De manera concreta, esta investigación continuó con la línea de generar conocimiento sobre el aprendizaje colaborativo, pero ahora guiada por el diseño educativo para promover la operatividad cognitiva en el trabajo por colaboración.

La Investigación de Diseño Educativo se caracterizó por la iteración del curso durante 7 años continuos, en donde en cada iteración se trabajó con una generación de estudiantes distinta. En cada generación se trabajó en tres momentos que fueron el diseño, la implementación y la evaluación de los diferentes prototipos educativos, que partieron de los principios del aprendizaje por colaboración como piedra angular para promover la operatividad cognitiva de los estudiantes. De manera que este ciclo de diseño, implementación y evaluación se iteró a lo largo de las diferentes versiones del curso.

Los datos recogidos al final de cada iteración, fungieron como referentes empíricos para rediseñar el prototipo educativo, con la intención de corregir los fallos identificados en la iteración que le precedía. A continuación, se describen las principales características de cada iteración del prototipo educativo, así como las limitaciones (identificadas en la evaluación) que se suscitaron, susceptibles a ser atendidas en la siguiente iteración (generación).

Primera iteración — Generación 2018

A partir de la detección de las limitaciones del aprendizaje individual para la promoción de la operatividad cognitiva, en esta generación, durante la primera iteración del prototipo educativo, se diseñó una experiencia basada en el aprendizaje por colaboración.

La experiencia consistió en que los estudiantes debían realizar una propuesta de intervención educativa que buscara resolver una problemática situada (Díaz-Barriga, 2006), es decir, un problema que se suscitara en un contexto real de práctica. Para implementar una estrategia basada en el aprendizaje por colaboración, los estudiantes fueron organizados en equipos de cuatro integrantes.

Para la organización de los equipos, se integraron a partir de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1988), considerando las trayectorias académicas de los estudiantes, donde en cada equipo se integra un estudiante de alto desempeño académico, otro de medio alto, uno de medio bajo, y otro de bajo desempeño, de manera que los de alto desempeño puedan auxiliar a quienes tienen bajo desempeño, aunque igual los de

bajo desempeño pueden ayudar a los de alto; obteniendo así una mejor homogeneidad en los equipos. Se fueron aplicando cuestionarios electrónicos y notas de campo que permitieron a lo largo de toda la experiencia recabar datos sobre lo acontecido en los equipos, y así brindar retroalimentación a los estudiantes a lo largo del proceso de colaboración.

Se procedió a analizar los datos recabados a través de las notas de campo y los cuestionarios con el propósito de evaluar e identificar áreas de mejora. La principal área de mejora partió de la observación de que las interrelaciones en los equipos para generar trabajo por colaboración eran muy difíciles, unos trabajan y otros no, incluso llegan a ser agresivos. Los estudiantes reportaban molestias porque unos no contribuían a la tarea o lo hacían con negligencia, lo que generaba fuertes tensiones en las interrelaciones del equipo; argumentando que no era justo que quienes no cumplían o eran negligentes, se les otorgara la misma calificación. Este tipo de problemáticas, se suscitaba con frecuencia en diferentes equipos, lo que creaba ambientes de trabajo muy adversos y se empobrecía notoriamente el desempeño del trabajo en equipo.

Segunda iteración – Generación 2019

Para la segunda iteración, se retomaron los hallazgos derivados de la primera, y los investigadores hicieron una revisión bibliográfica con el fin de identificar antecedentes para resolver o atenuar la problemática de la colaboración.

Se decidió utilizar la evaluación como una herramienta para regular y modelar la colaboración dentro de los equipos. Para la segunda generación (2019), se volvieron a formar equipos partiendo de la ZDP, y se construyó un instrumento de coevaluación del proceso de colaboración. De este modo se pudo monitorear y retroalimentar la colaboración atendiendo los puntos más críticos señalados por los propios estudiantes, en el momento oportuno. Antes existían dificultades para identificar los problemas en las interrelaciones, y cuando se reportaban a los investigadores, había agravios que ya eran muy difíciles de subsanar y reintegrar al equipo.

Con este instrumento de coevaluación, se pudo implementar de manera oportuna indicadores que permitieron identificar tensiones o fisuras en las interrelaciones de los equipos, y brindar asistencia remedial o preventiva.

Este instrumento de coevaluación consistía en un breve cuestionario que los estudiantes contestaban en cada sesión, en la que reportaban el desempeño de sus compañeros y el propio en términos de valores fundamentales de convivencia: responsabilidad, respeto, cordialidad y solidaridad hacia el trabajo por colaboración.

A lo largo de la experiencia realizada en 2019, los investigadores desarrollaron una heurística que permitió la rápida identificación y gestión de las problemáticas que se

generaban. Dicho procedimiento consistió en la captura de las respuestas que los estudiantes daban a la coevaluación en una hoja de cálculo, en la que se tamizaban las respuestas con un lenguaje cromático, el cual permitía identificar los “puntos rojos” de la colaboración, que implicaban una situación crítica en las interrelaciones. La identificación de estas incidencias, permitió la retroalimentación oportuna de los investigadores para brindar apoyo y hacer las observaciones correspondientes. En el Cuadro 1 se presenta un ejemplo de la estrategia descrita, donde se pueden apreciar las situaciones críticas en rojo con valor 1, las problemáticas no graves en naranja con valor 2, las apropiadas en verde claro con valor 3, y las muy favorables en verde fuerte con valor 4.

		EVALUACIÓN DEL PROCESO DE COLABORACIÓN																									
Equipo	Estudiante	COEVALUACIÓN								META-EVALUACIÓN								AUTOEVALUACIÓN									
Equipo 01	Estudiante 01	2	3	1	2	4	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4
	Estudiante 02	4	3	3	4	3	3	3	3	2	3	2	4	3	3	2	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3	3
	Estudiante 03	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Estudiante 04	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
Equipo 02	Estudiante 05	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Estudiante 06	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Estudiante 07	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
	Estudiante 08	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
Equipo 03	Estudiante 09	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Estudiante 10	3	2	3	2	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Estudiante 11	3	4	4	4	3	2	3	3	3	1	1	2	3	2	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3
	Estudiante 12	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
Equipo 04	Estudiante 13	2	1	2	2	2	2	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4
	Estudiante 14	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
	Estudiante 15	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Estudiante 16	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4
Equipo 05	Estudiante 17	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3
	Estudiante 18	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Estudiante 19	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3
	Estudiante 20	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Cuadro 1. Tamiz cromático para la identificación de la evaluación del proceso de colaboración.

Elaboración propia

Al finalizar la iteración del curso con la generación 2019, se aplicó el cuestionario para la evaluación general. En el análisis de los datos recabados, se constató que la estrategia de coevaluación implementada había mejorado notablemente la apreciación de la colaboración, pero no así el desempeño en la colaboración. Las interrelaciones entre los integrantes de los equipos habían mejorado, presentaron pocas incidencias en comparación con las de la generación 2018, pero los estudiantes comentaron que prevalecía un problema, porque había quienes obtenían la misma calificación del equipo, cuando no cumplieron con sus responsabilidades o habían sido negligentes, lo cual generaba disgusto en los estudiantes que sí fueron responsables, quienes mencionaron que era una “injusticia”.

Tercera iteración – Generación 2020

El principal cometido durante la tercera generación fue diseñar un arreglo que evitara generar una calificación igual cuando hay un desempeño desigual, por lo tanto, se diera una calificación ponderada al nivel de participación y compromiso realizado de manera individual. Se requiere destacar que en esta generación se presentó el problema mundial de la pandemia por COVID-19, lo que trastocó profundamente el devenir del curso, lo cual se analiza específicamente en el apartado de la discusión.

En cuanto al problema de la calificación ponderada, los investigadores diseñaron un sistema de estatus que permitió dar reconocimiento a lo largo del proceso a los integrantes del equipo, acorde a su nivel de contribución en la tarea compartida. De acuerdo con esta estrategia, todos los miembros del equipo comienzan con el mismo estatus, denominado “Creador”. Dependiendo de su desempeño, este estatus puede mantenerse o disminuir. Si un miembro del equipo no cumple con sus responsabilidades, pierde su estatus de “Creador” y desciende al nivel de “Coparticipante”. Si un Coparticipante continúa incumpliendo sus compromisos, desciende un nivel más, al estatus de “Acompañante”. Aquellos que se esfuercen en mejorar su desempeño pueden recuperar su estatus anterior.

Las decisiones del equipo se toman en función del estatus de sus miembros. Los Creadores son los que toman las decisiones por consenso, los Coparticipantes pueden opinar, pero no participan en las decisiones, y los Acompañantes pueden participar, pero sólo acatando las decisiones de los Creadores. El objetivo es que todos los miembros sean Creadores, trabajando de manera armoniosa, cumpliendo con sus responsabilidades y manteniendo el mismo estatus. El estatus se determina mediante el proceso de coevaluación de los integrantes del equipo, ya implementado en la generación 2019.

Este sistema de estatus también contribuyó significativamente a determinar la calificación final de cada estudiante al concluir el curso, la cual se estableció por co-evaluación y metaevaluación, es decir, cada estudiante ponía la calificación final a sus compañeros y la suya propia por metaevaluación, que consiste ponerse la calificación que considera sus compañeros le darán.

La implementación de esta estrategia impactó no solo en las interacciones y la participación de los estudiantes en las tareas compartidas, sino también en los criterios de evaluación sumativa aplicada por los estudiantes. De esta manera, se valoró no solo la calidad de la propuesta de intervención educativa elaborada por cada equipo, sino también la participación individual de cada integrante en el proceso. Este enfoque holístico a partir del estudiante, permitió una evaluación más comprensiva y justa del rendimiento, destacando la importancia del compromiso personal, la colaboración efectiva y la coevaluación, en el logro de los objetivos.

Al término de la tercera iteración, se evaluó el prototipo y se identificaron las áreas de mejora. Los datos recabados ayudaron a apreciar que la implementación del estatus

permitió una participación más equitativa de los integrantes de cada equipo, se generó una mejora en la armonía de las relaciones del equipo, además permitió poder generar una evaluación sumativa con mayor capacidad de discernimiento del desempeño de cada alumno.

Como ya se mencionó, esta generación vivió un acontecimiento global emergente que repercutió en la experiencia educativa suscitada: el advenimiento de la pandemia por COVID-19. La generación 2020 tuvo que afrontar la transición de un entorno presencial a un entorno virtual de trabajo, lo que implicó un cambio significativo en la manera en la que los estudiantes interactuaban, ya que, en ausencia de la presencialidad, les era muy difícil coordinar los tiempos de trabajo sincrónico en línea.

Cuarta Iteración – Generación 2021

La generación 2021 se caracterizó por ser un grupo que trabajó en línea, totalmente bajo interacción virtual, de aquí que se volvió imprescindible recuperar las observaciones hechas por los estudiantes de la generación 2020, con respecto a la falta de tiempos definidos para poder interactuar con sus compañeros de equipo, y no tener que estar negociando una cita para poder trabajar, para lo cual, los investigadores comenzaron a considerar espacios sincrónicos de actividad orientados al desarrollo del trabajo por colaboración, dentro de los tiempos curriculares del curso.

Gracias a las propiedades de la mediación digital, fue posible realizar sesiones sincrónicas para el trabajo por colaboración a través de videoconferencias, en las que se citaba a los estudiantes dentro de las horas de clase para desarrollar su propuesta de intervención educativa. Todos los alumnos eran convocados en una sola reunión general, y posteriormente se distribuían por equipos en “salas” para trabajar sus actividades programadas.

Las salas son espacios virtuales dentro de una plataforma de videoconferencias, donde los participantes pueden reunirse por equipos para trabajar, colaborar y discutir, juntos de forma privada. Cada sala puede tener sus propias configuraciones, lo que las hace ideales para dividir grupos en equipos más pequeños durante reuniones en línea, lo que permitió tener espacios donde los estudiantes podían solicitar tutoría, con respecto a alguna cuestión en específico sobre la elaboración de su propuesta. Esto hizo que los estudiantes se sintieran más acompañados tanto por sus compañeros como por los investigadores.

Al concluir el curso se procedió a la evaluación del prototipo y la identificación de las áreas de mejora. Aunque la coevaluación de la colaboración, el sistema de estatus y las sesiones sincrónicas permitían una mayor participación de los integrantes de los equipos, se reportó que había dificultades para comenzar a trabajar con la propuesta, ya que cuando se reunían en las salas no se contaban con los insumos definidos para

trabajar e intercambiar planteamientos, lo que retardaba y consumía buena parte del tiempo restringido que se tenía para la colaboración.

También se observó el fenómeno de liderazgos, en ocasiones dentro del equipo sólo uno o dos integrantes eran quienes proponía y discutían las ideas para la elaboración de la propuesta, y distribuían la participación, en detrimento de los demás. Esta insuficiencia de puntos de vista y participación disminuida, terminaba por empobrecer la actividad dialéctica del equipo, la construcción de argumentos y contraargumentos imprescindibles para promover la operatividad cognitiva de todos.

Quinta iteración – Generación 2022

Durante la quinta iteración, las actividades presenciales se habían retomado. No obstante, el rediseño del prototipo educativo se centró en atender la problemática identificada en la cuarta iteración, porque las características del diseño educativo se conservaban, por lo mismo prevalecían la falta de elementos que permitieran el surgimiento de argumentaciones y contraargumentaciones al momento de tomar decisiones, sobre la conducción de la propuesta de intervención que los estudiantes debían elaborar.

Por ello, el ajuste al prototipo educativo estuvo orientado a promover oportunidades de discusión, debate y deliberación al interior de los equipos. Los investigadores optaron por implementar una estrategia basada en el aula invertida (Akçayır & Akçayır, 2018). A través de esta estrategia, se diseñaron guías que contenían actividades a desarrollar de manera individual previo a la sesión sincrónica y actividades colaborativas, las cuales se esperaba que realizaran durante la sesión sincrónica.

La posibilidad de realizar actividades individuales de manera previa, permitía a los estudiantes sentirse con la libertad de desarrollar por escrito sus propias ideas, lo que implicaba poder tomarse el tiempo de sustentar cabalmente sus planteamientos antes de presentarlos a sus compañeros de equipo.

Esta forma de trabajo creaba una condición distinta, debido a que durante la sesión sincrónica cada estudiante presentaba a su equipo una idea única y peculiar sobre la conducción de su propuesta de intervención, lo que garantizaba que ahora los equipos tuvieran cuatro ideas distintas sobre un mismo punto de la propuesta.

Esta estrategia demandaba a todos los estudiantes tener sus propios planteamientos, así como escuchar de manera activa los propuestos por los demás, para posteriormente deliberar y decidir por consenso qué camino tomar. En ocasiones los estudiantes elegían la idea individual más convincente, en otras realizaban una síntesis de los diversos puntos de vista y en raras situaciones elaboraban en conjunto un planteamiento completamente nuevo. Con este tipo de interacción, se promovía la operatividad cognitiva basada en la argumentación de sus propias ideas, de todos los estudiantes.

Al final de la quinta iteración se llevó a cabo la evaluación del prototipo y la identificación de las áreas de mejora. En la identificación de las áreas de mejora, surgió la falta de elementos que se tuvieron para poder valorar si los estudiantes realizaban las actividades individuales, en tanto había quien participaban en la argumentación, pero no realizaba sus actividades individuales previas a la sesión sincrónica. Cuando los investigadores se acercaban a los estudiantes señalados para preguntar sobre su incumplimiento con la actividad, la mayoría de ellos sostenían que sí lo habían hecho, por lo que surgían controversias irresolubles.

Dado que no era posible determinar con elementos probatorios lo que realmente había sucedido, resultó necesario generar estrategias de evaluación regulatorias que permitieran dar seguimiento a la colaboración con elementos probatorios.

Sexta iteración – Generación 2023

En la generación del 2023 se buscó implementar una herramienta que permitiera monitorear con precisión la participación de los estudiantes dentro de sus equipos de trabajo. Por tal motivo se optó por implementar compartimientos llamados *slots*, que son espacios digitales personalizados, donde cada estudiante sube sus actividades individuales.

Los *slots* se acoplaron dentro de los Documentos de trabajo, que son archivos de texto disponibles en editores en línea, en donde los estudiantes pueden interactuar por escrito para desarrollar sus propuestas de intervención educativa, dejando un registro de la participación de cada uno de ellos.

Dado el confinamiento causado por la pandemia de COVID-19 hubo que adaptarse a los entornos virtuales, lo que implicó que todos ganaran conocimientos y destrezas en el manejo de herramientas digitales que dieron grandes ventajas. El regreso a la presencialidad no significó que se regresara a las características del curso previo a la pandemia, sino se aprovechó y recuperó el apoyo de herramientas digitales que se utilizaron durante la emergencia sanitaria, lo que permitió moldear un nuevo diseño educativo híbrido, es decir, con actividad presencial y en línea.

El uso de editores de texto en línea permitió el monitoreo de la participación de los estudiantes, debido a que esta clase de herramientas permite la visualización del registro de actividad. Pero el uso de la herramienta por sí mismo no resolvía por completo el problema, ya que esta herramienta había sido implementada con anterioridad. La modificación más sustancial, fue la confección gráfica de un formato con los ya mencionados *slots*, que facilitaban la visualización de las contribuciones no sólo de los estudiantes, sino también para los investigadores, de manera que las contribuciones individuales quedaban a la vista de todos los integrantes del equipo, y se evidenciaba quién había o no cumplido,

generando regulación. En el Cuadro 2 se presenta un ejemplo del diseño e implementación de los *slots* en los Documentos de trabajo de los equipos.

Antecedentes de intervención	
Trabajo individual	
Ficha de antecedentes de intervención - PRIMER/A integrante	
Ficha de antecedentes de intervención - SEGUNDA/O integrante	
Ficha de antecedentes de intervención - TERCER/A integrante	
Ficha de antecedentes de intervención - CUARTA/O integrante	
Ficha de antecedentes de intervención - QUINTA/O integrante	

Cuadro 2. Diseño de slots en Documentos de trabajo.

Elaboración propia

Al finalizar la experiencia educativa se evaluó el prototipo educativo, mostrando buenos resultados de participación, así como mayor facilidad para poder llevar a cabo el monitoreo de la actividad colaborativa. Los estudiantes reportaron su beneplácito al no tener que ser ellos quienes tuvieran que sustentar el incumplimiento de los otros, lo que evita las tensiones personales entre los integrantes de los equipos.

En cuanto a las áreas de mejora, los estudiantes de manera reiterativa reportaron que, al trabajar a lo largo de un año escolar un Diseño de Intervención PsicoEducativa, se experimenta un agotamiento y desgaste en las relaciones entre los integrantes de los equipos. Cabe mencionar que el sentimiento de tedio y cansancio en el desarrollo de una propuesta durante un año, ya había sido reportado una generación antes; por lo que la problemática adquirió relevancia al presentarse una vez más y se decidió atenderla en la siguiente generación.

Séptima iteración – Generación 2024

En la última iteración, dado que los estudiantes de generaciones anteriores manifestaron el desgaste que lleva al tedio y cansancio, al trabajar los mismos compañeros el mismo proyecto durante un año escolar, se transitó de una planeación anual para la elaboración de la propuesta de intervención educativa, a una semestral. Bajo la planeación semestral,

los estudiantes de la generación 2024 desarrollaron dos propuestas: una durante el primer semestre y otra en la segunda mitad del año escolar. Dada la reducción del tiempo, se requirió simplificar la estructura del programa de intervención, para evitar una sobrecarga de trabajo, conservando los apartados más relevantes.

Otro cambio introducido, para no seguir con los equipos de 4 integrantes constituidos durante el primer semestre, se integraron en equipos de dos y se dio la oportunidad de poder escoger a su compañero de equipo, lo que había sido reiteradamente solicitada la oportunidad de elegir.

Estos cambios en la dinámica presentaron una situación emergente a mediados del semestre, cuando los estudiantes se manifestaron inconformes, expresaron que no habían avanzado lo suficiente y requerían acompañamiento en la elaboración de su proyecto. Esto no era posible dado que al hacerse equipos de dos estudiantes y ya no cuatro, se duplicaron el número de equipos, por lo que se rebasaba por mucho la capacidad de los investigadores para dar tutorías personalizadas a cada equipo. Ante tal situación, se pensó en la Inteligencia Artificial (IA) como una herramienta de consulta que les permitiera allegarse de información pertinente, para enriquecer la reflexión en la elaboración propia del estudiante, lo que se hacía en las tutorías.

La situación emergente permitió incorporar la IA como herramienta de consulta complementaria, que constituye una transformación sustantiva en los procesos educativos, en tanto se valen de enormes bases de datos y pueden procesar esta información reconociendo patrones, estructuras, probabilidades, e integrar ideas o reflexiones planteadas en términos lingüísticos muy bien estructurados, en fracciones de minutos. De aquí que podía resultar un recurso mejor que la tutoría de un profesor, ya que le resulta imposible manejar cantidades tan bastas de información y procesarlas en tiempos tan cortos.

Se planteó que la IA era para enriquecer a los alumnos con distintas perspectivas, generar un diálogo más plural, por lo que cada integrante del equipo requería consultar un programa distinto de IA como: ChatGPT, Gemini, Meta AI, LuzIA, de manera que se obtuvieran diferentes planteamientos, que lo conveniente era dialogar con la IA, lo que genera operatividad cognitiva al contrastar ideas y hacer una reflexión crítica, que les lleven a buscar fuentes bibliográficas complementarias para fortalecer planteamientos que den lugar a la deliberación temática, y así finalmente construir por consenso un Diseño de Intervención PsicoEducativa (DIPE), que al juicio de los integrantes del equipo, resulte ser la mejor propuesta concebida por ellos para resolver o atenuar la problemática educativa enunciada. Los alumnos expresaron no saber hacer uso de esta herramienta, ni cómo se podían valer de ella para elaborar su propuesta, por ello los investigadores modelaron su uso durante una clase.

Es importante apreciar cómo la Investigación de Diseño Educativo se caracteriza por ser inacabada, es el investigador o el docente quien, ante las circunstancias propias del grupo y las problemáticas emergentes, realiza la búsqueda para atenuar o resolver la

problemática, las que itera en sus experiencias de campo para ir progresivamente obteniendo mejores resultados.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a lo largo de los 7 últimos años del curso, los cuales se basan en 12,070 datos registrados, los que se sintetizan exponiendo los valores promedio de los diferentes factores evaluados, así como las tendencias que marcan los resultados. Es importante advertir que a lo largo de todos los cursos se presentaron diversos factores de varianza no controlada, como movimientos estudiantiles, la pandemia del COVID, y muchos más, que emergieron durante los cursos y obviamente generaron varianza en el desempeño, lo cual se explicita de manera puntual en la Discusión del trabajo.

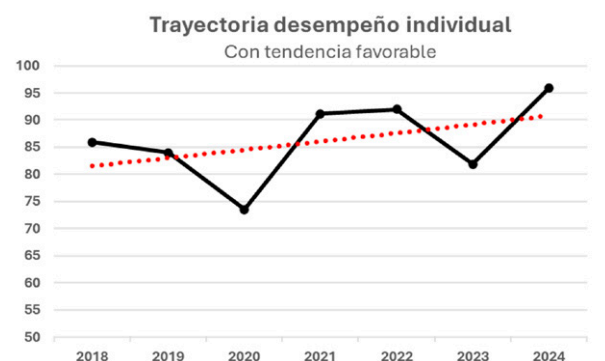
1) Trayectorias de desempeño individual

En todos los cursos se registró y evaluó en cada clase la trayectoria de desempeño de cada estudiante, con indicadores que están disponibles en línea para que el estudiante supervise la trayectoria de su desempeño. Este indicador se configura con el cumplimiento de la lectura curricular, entrega de un mapa conceptual de la lectura, la presentación de su lectura y participación en los análisis por equipo, la colaboración, asistencia y puntualidad.

En la Gráfica 1 se aprecia variaciones constantes en las trayectorias promedio de los estudiantes en las diferentes generaciones, lo que es comprensible por los diversos factores de incidencia variable que se presentan en los diferentes cursos, lo cual se explica en la Discusión. No obstante, los datos promedio a lo largo de los 7 años, presenta una tendencia favorable.

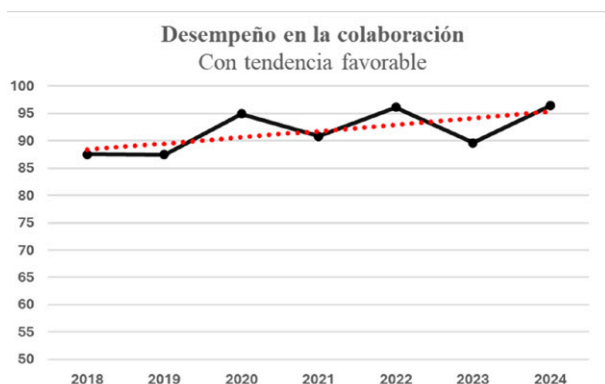
2) Desempeño en la colaboración

Cada estudiante está integrado a un equipo de trabajo de 3 a 5 estudiantes para la elaboración de un Diseño de Intervención PsicoEducativa (DIPE), en el que se elabora una propuesta de intervención para desarrollar competencias profesionalizantes, que permitan resolver o atenuar un problema común de una escuela típica. En la Gráfica 2 se muestra el indicador que se construye con la coevaluación del cumplimiento de tareas encomendadas y la participación en el análisis y elaboración de la propuesta.



Gráfica 1. Cumplimiento lecturas, entrega mapas conceptuales, presentación y participación, colaboración, asistencia y puntualidad.

Elaboración propia

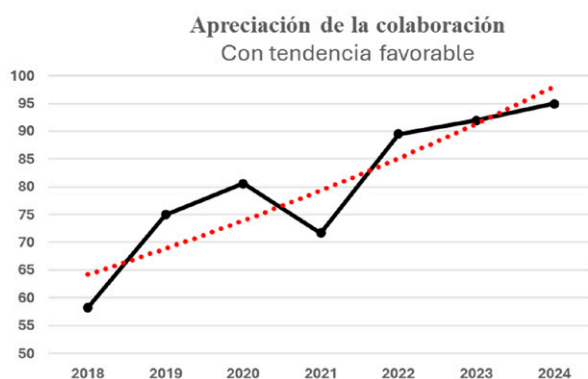


Gráfica 2. Coevaluación del cumplimiento de tareas encomendadas, participación en el análisis y elaboración de la propuesta.

Elaboración propia

3) *Apreciación de la colaboración*

La calidad de la colaboración de igual manera es coevaluada, apreciando la responsabilidad, el respeto, cordialidad y solidaridad mostrada en cada sesión. Es muy interesante apreciar en la Gráfica 3 que este es el factor que tuvo la mayor tendencia al alta, pasó de 58.3 en la generación 2018, a 95.0 en la de 2024, es decir que subió 36.7 puntos, lo que equivale a un aumento del 63%, por lo que es el factor más exitoso que se ha tenido.



Gráfica 3. Coevaluación por apreciación de la responsabilidad, el respeto, cordialidad y solidaridad.

Elaboración propia

En las observaciones y notas de campo, siempre se reconoció como el principal problema en la dinámica del trabajo por colaboración, las interrelaciones personales, las que básicamente se deterioran y se tornan muy ríspidas cuando uno o algunos de los integrantes del equipo no cumplen con sus tareas, o las elaboran con negligencia; porque esto causa la inconformidad de quienes sí cumplen, y genera una gran molestia cuando se otorga la misma calificación a todos los integrantes del equipo, lo que obviamente es injusto.

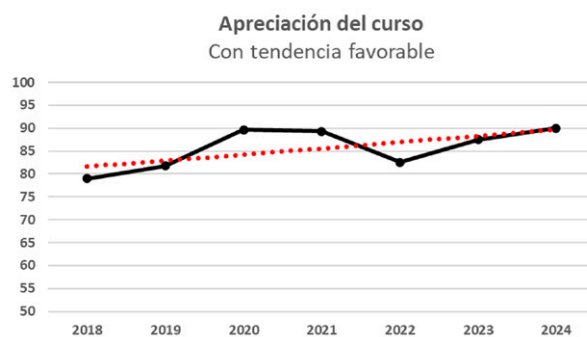
Por ello a lo largo de los diferentes cursos se fue progresivamente ajustando el diseño educativo. Entre los puntos más relevantes de cambio están: la coevaluación continua a lo largo del curso, donde al finalizar cada clase en un cuestionario electrónico en línea, se evalúan el cumplimiento de tareas, la participación, la responsabilidad, el respeto, y la cordialidad. De igual importancia fue el cambio del estatus en el nivel de Creadores y la coevaluación, donde cada estudiante del equipo es quien finalmente califica a sus compañeros. Este conjunto de medidas permitió ostensiblemente mejorar la colaboración en los equipos de trabajo.

4) Apreciación del curso

Al finalizar el curso se realiza un Coloquio donde todos los equipos presentan sus trabajos DIPE, los que son coevaluados por todos los estudiantes y los profesores. Concluida la coevaluación de los trabajos, se pasa in situ a la evaluación del curso a partir de las apreciaciones de los alumnos expresada en un formulario electrónico en línea conectados por telefonía celular. El formulario se integra con cuatro componentes. El primero está compuesto por 3 preguntas, en las que se evalúa la organización, relevancia y calidad del Coloquio. En el segundo componente se evalúa en una escala 0-10, con 25 preguntas,

qué tanto se cumplieron los objetivos del curso en la formación del propio alumno, como: promover la responsabilidad, aprender a evaluar, competencias de interacción social, etcétera. En el tercero se evalúan igualmente en una escala 0-10, con 24 preguntas, cómo evalúa los componentes del curso, como: profesores, lecturas, trayectorias de desempeño, colaboración, coevaluación, etcétera. Finalmente se hacen tres preguntas para evaluar su motivación en el curso.

Promediando todos estos indicadores se obtiene la Apreciación del curso que está graficada en la Gráfica 4, en la que se aprecian variaciones entre las diferentes generaciones, con una caída en el 2022 y una recuperación paulatina para el 2024, que se explica en la Discusión.



Gráfica 4. Apreciación del Coloquio, del cumplimiento de los objetivos del curso, evaluación componentes decurso y motivación por el curso.

Elaboración propia

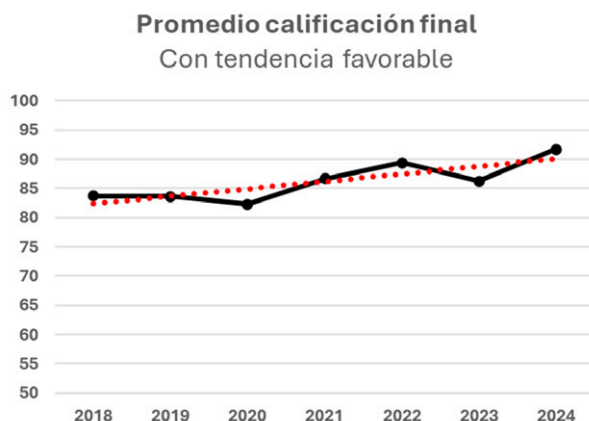
5) Calificación final

Otro indicador del desempeño de los cursos se puede observar en la Gráfica 5, que muestra las calificaciones finales que quedan en el acta de servicios escolares, que es la calificación sumativa que le reconoce la Universidad haber obtenido al estudiante en esta asignatura. Es la calificación que comprende finalmente todos los indicadores del desempeño académico de cada estudiante, ponderada por los diferentes pesos que los profesores asignan.

6) Síntesis todos los indicadores

Es importante apreciar que pese a los múltiples factores emergentes que impactaron en el desempeño de los estudiantes de manera diversa durante las 7 generaciones, se observa

una tendencia al alza en todos los factores, apreciando que la generación 2018 obtiene los resultados más bajos, a diferencia de la última generación del 2024 que obtiene siempre los resultados más altos. Al promediarse los 850 datos, correspondientes a los 5 indicadores de las 7 generaciones, la tendencia resultante es claramente ascendente, como se aprecia en la Gráfica 6.



Gráfica 5. Trayectoria de desempeño, participación elaboración DIPE y trabajo por colaboración.

Elaboración propia



Gráfica 6. Promedios de todos los indicadores de trayectoria, desempeño y apreciación de la colaboración, apreciación del curso y calificación final.

Elaboración propia

Durante el proceso de los cursos realizados durante los últimos 7 años, siempre se tuvo como finalidad incitar la operatividad cognitiva para generar la reflexión crítica, creativa y propositiva, promovida en el Diseño de Intervención PsicoEducativa; lo que refleja

la actividad epistémica manifestada en la construcción de conocimientos propios del alumno, principio central del constructivismo.

Se sustenta que las transformaciones en el diseño educativo implementadas a lo largo de los años, obtuvieron resultados positivos en los logros del desempeño de los estudiantes, lo que permite afirmar que ha habido una progresión en la consecución de los propósitos educativos.

DISCUSIÓN

Una de las situaciones más significativas en los procesos educativos es la diversidad que se expresa en todos los ámbitos. El sistema educativo, las universidades, la formación disciplinar, los planes curriculares, el nivel de estudios alcanzado, los grupos, los alumnos, todo esto genera una interacción sistémica que hace única cada situación y experiencia. Hay otros factores de diversidad más puntuales, pero no por ello menos importantes, como la condición socioeconómica del estudiante, sus motivaciones, sus capacidades personales, sus competencias para relacionarse socialmente. Pero incluso hay otros más específicos y variables, como puede ser estado de salud, de humor, cansancio, interés por lo que se expone, por mencionar algunos. De aquí que sabemos que, en la integración interactiva de todos estos factores, que tienen gran varianza, generan resultantes únicas, suigéneris, por lo que se concibe al proceso educativo desde el enfoque teórico de las ciencias de la complejidad, que busca comprender sistemas intrincadamente interconectados entre las interacciones de sus componentes, que forman comportamientos emergentes con propiedades y patrones que no pueden ser explicados aislando los componentes, si no de manera integral, holística. (Ladyman, Lambert, & Wiesner, 2013).

Centrados en un grupo educativo, la diversidad de los agentes, profesores y alumnos, se conjugan y crean un clima escolar, un ethos, un conjunto de rasgos y modos de comportamiento que constituyen una forma de ser, conforman un carácter que le da una identidad al grupo, por lo cual reacciona de diferentes maneras ante circunstancias similares (Allder, 1993).

La diversidad de las circunstancias emergentes va modelando el comportamiento de los grupos, de aquí que no se puede esperar comportamientos lineales, en tanto no hay regularidad dada la variabilidad de la interacción de los múltiples factores participantes, que son siempre cambiantes. En las experiencias que se reportan en este estudio, ocurrieron diversas situaciones que impactaron el transcurrir del curso y agregaron una variabilidad significativa.

En la **generación 2018**, uno de los dos profesores del grupo tuvo que ausentarse, porque salió del país para hacer una estancia de investigación en una universidad extranjera durante su año sabático. Pero dadas las condiciones tecnológicas, el profesor se

mantuvo regularmente vía interacción digital dando seguimiento a las labores del grupo. Esta ausencia presencial, para los alumnos fue desconcertante, y cuestionaron la legitimidad de esta participación ante las autoridades. Claro, estos alumnos aún no habían experimentado la interacción digital ocurrida durante la pandemia, por lo que les parecía inaceptable la participación a distancia. Señalaron que cómo era posible que un profesor a miles de kilómetros de distancia pudiera tener responsabilidad en la conducción del grupo, para lo cual el profesor presencial, mostró a las autoridades prueba de la interacción sistemática y las tareas realizadas, con lo cual quedaron plenamente convencidos de la conveniencia y así se lo hicieron saber al grupo.

Este incidente generó una situación que se sumó a un problema de orden político superior. Ocurrió que, entre 40 y 60 personas encapuchadas y armadas con palos, atacaron a un grupo de estudiantes que se manifestaban ante la Rectoría de la UNAM, exigiendo el derecho a la educación libre y gratuita, la libertad de expresión, la manifestación pacífica, los derechos humanos y una vida digna, de acuerdo con los reportes de prensa. Esto llevó a la formación de grupos de participación política, que hicieron diversos paros de actividades en distintas facultades y escuelas de la Universidad, entre ellas nuestra Facultad.

El incidente anterior de la ausencia presencial de uno de los profesores que informó al grupo, se potencializó con este movimiento político estudiantil, lo que además de irrumpir la programación de las actividades curriculares, transformó el ethos del grupo y emergió una nueva situación, creando un clima de beligerancia y negligencia, modificándose la dinámica y el desempeño escolar del curso.

Otro evento que transformó las dinámicas del curso de manera drástica en la **generación 2020**, fue el advenimiento de la pandemia que, en marzo de ese año, la actividad dejó de ser presencial y todo pasó a ser en línea bajo mediación digital. Lo primero fue que los estudiantes tuvieran los recursos tecnológicos disponibles, lo segundo que los supieran operar, de manera que entraran en conexión en la plataforma correspondiente, lo que tomó un tiempo. Ya en línea hubo que ajustar completamente el diseño educativo para poder operar, dadas las circunstancias definidas por las propiedades específicas de los programas de mediación utilizados. Lo más interesante fue que los programas digitales de mediación tenían múltiples formas de interacción que la presencialidad no ofrece, por lo que emergieron nuevas formas de planificación del diseño curricular, como la formación de seminarios en equipo que permitían instantáneamente cambiar la dinámica de todo el grupo a equipos integrados por 4 a 5 estudiantes, dando oportunidad de este modo a que cada uno de ellos expusiera en su equipo sus propias reflexiones de la lectura curricular, presentando un mapa cognitivo elaborado para ello, donde sintetizaba una reflexión proactiva, expresando de acuerdo a su opinión cómo los contenidos teóricos de la lectura, podían aplicarse en la resolución de algún problema de orden educativo utilizando los principios psicológicos, lo que constituyó una nueva dinámica.

La plataforma digital también permitía hacer en línea preguntas constantes a todo el grupo, al ser recibidas las respuestas se agregaban a una base de datos, y en fracciones de minuto, se presentaban en pantalla los resultados de su participación mostrados en frecuencias y gráficos. Esto mantenía a todo el grupo dinámico y presente en el curso digital.

Pese a estas enormes ventajas sobre la modalidad presencial, el distanciamiento y la ausencia de convivencia personal, generaban problemas de orden socioemocional. La falta de relaciones vitales hizo difícil el período de la escolaridad en línea, se reportaban frecuentemente expresiones en las que manifestaban su deseo de poder regresar pronto a la presencialidad. Además, había múltiples casos que eran afectados por problemas específicos de la pandemia, ya sea porque se habían contagiado, o bien algunos de sus familiares. En algunas situaciones los síntomas fueron severos y hasta requirieron hospitalización, incluso llegó a haber fallecimientos. Todo esto trastocó severamente la situación y dinámica educativa, que obviamente se vio reflejada en el desempeño escolar.

Durante el curso de la **generación 2023** emergió otro problema de orden político administrativo que paralizó todas las actividades académicas de la Facultad. Sucedió que una alumna denunció públicamente un intento de violación por parte de un profesor, lo que levantó una gran indignación en la comunidad. Esto alentó a muchas otras alumnas a denunciar abusos de otros profesores, lo que generó un movimiento muy amplio de protestas y la demanda para que fueran sancionados, e incluso expulsados aquellos profesores que hubieran cometido faltas graves, para lo cual tomaron las instalaciones y pararon todas las actividades académicas, a manera de presionar a las autoridades a partir de un pliego petitorio, el cual fue inmediatamente atendido, pero tomó cerca de dos meses llegar a los acuerdos y que se ejercieran las acciones requeridas.

Este paro de actividades, de acuerdo con los indicadores del desempeño académico del curso, fue el que tuvo los efectos más negativos en los últimos 7 años, obsérvese que en 4 de las 6 figuras de los resultados hubo una caída en el valor del desempeño.

Posteriormente, en la **generación 2024**, en la que cada equipo se auxilió con la Inteligencia Artificial para elaborar su propio Diseño de Intervención PsicoEducativa, de acuerdo con la problemática seleccionada por ellos; por las diversas evaluaciones de los profesores y las distintas coevaluaciones realizadas por los alumnos de las propuestas, fue el curso que obtuvo los resultados más altos en las 7 generaciones analizadas, obsérvese en las 6 gráficas. Al finalizar el curso, se aplicó un cuestionario digital para explorar las opiniones de los estudiantes y valorar el uso de la IA en la elaboración de sus propuestas, siendo las respuestas muy favorables en todos los casos.

De esta manera ha ido cambiando la dinámica de trabajo en las distintas generaciones, grupos, equipos de trabajo y estudiantes, por lo que en los resultados se aprecia cambios en los que sube y baja el desempeño escolar global en el tiempo, pero finalmente con una tendencia sostenida al alta.

Por esto se entiende que hay una varianza no controlada, que se va dando ante las situaciones emergentes que se presentan a lo largo de diferentes cursos, y que lógicamente se reflejan en el desempeño escolar, a veces a favor y otras en contra. De los cuatro acontecimientos emergentes reportados, tres de ellos, el movimiento estudiantil de 2018, la pandemia en 2020 y el paro en 2023, fueron eventos que crearon condiciones adversas para el desempeño escolar, pero no así en 2024, cuando emerge el uso de la Inteligencia Artificial, que generó condiciones muy favorables para el logro de los propósitos del curso.

Es muy interesante apreciar que los cambios en el mundo contemporáneo son tan rápidos, que las estructuras educativas están concebidas en otro tiempo histórico, los planteamientos curriculares son muy morosos para poder ser transformados, su dinámica es muy aletargada para afrontar las transformaciones digitales, de aquí que resultan obsoletos ante la emergencia de fenómenos como la Inteligencia Artificial, que están a la disposición de uso abierto, y que los estudiantes harán uso de ella sin esperar a que su profesor le diga que la puede utilizar.

Hay otro aspecto de la varianza que es tan importante como los eventos emergentes que modifican el flujo del diseño educativo en el grupo, esta es la varianza que se genera a nivel personal, antiguamente se actuaba como si todos los estudiantes fueran iguales y se sabe bien que son diferentes, en tanto cada estudiante tiene particularidades que le dan una identidad propia, por su neurodivergencia, sus intereses, sus habilidades, su capacidad reflexiva, por sus actitudes, por su proyecto de vida. De aquí que finalmente el diseño educativo debe contemplar la personalización de la enseñanza, al concebir diseños que permita considerar y tomar en cuenta estas fuentes de varianza.

Hoy en día, con las formidables ventajas que ofrecen los sistemas digitales, es posible generar registros y dar seguimiento personalizado, detectando puntos favorables y críticos que perturban el desempeño de un estudiante en el momento de su ocurrencia, lo que es posible, como se ilustran las trayectorias de desempeño de este estudio. También el estudiante puede personalizar sus aprendizajes utilizando herramientas complementarias tan dinámicas como la Inteligencia Artificial.

CONCLUSIÓN

La Investigación de Diseño Educativo que se presentó en este estudio, permite concluir que hay cierto valor de verdad en la progresión del logro de los propósitos educativos a lo largo del tiempo, a partir del ajuste constante del diseño educativo por iteración.

El aprendizaje a partir del trabajo por colaboración, aprovechando el uso de la IA, permite promover la operatividad cognitiva y actividad epistémica de los estudiantes, en tanto favorece las competencias reflexivas críticas, creativas y propositivas.

La educación contemporánea, con el trabajo por colaboración y el auxilio de herramientas digitales tan poderosas como la Inteligencia Artificial, donde el acceso al conocimiento está basado en enormes fuentes de información que se sintetizan en fracciones de minuto, permite enriquecer la operatividad cognitiva bajo la reflexión crítica y desarrollar la actividad epistémica para personalizar, tanto la enseñanza como los aprendizajes, brindando procesos educativos que facilitan la formación del desarrollo de las competencias profesionales, como antes no era posible.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la Universidad Nacional Autónoma de México, así como al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, por los múltiples apoyos recibidos durante el desarrollo de estos trabajos de investigación.

REFERENCIAS

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Allder, M. (1993). The meaning of 'school ethos'. *Westminster Studies in Education*, 16(1), 59-69. <https://doi.org/10.1080/0140672930160109>
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational psychology*, 51(5), 267. <https://doi.org/10.1037/h0046669>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. Rinehart and Winston.
- Brown, A. (1992). Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge University Press.
- Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education. En E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New Directions in Educational Technology* (pp. 15-22). Springer.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- FES Iztacala. (2015). *Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Psicología. Tomo II*. https://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomoIIPsicologiaFESIztacala27_11-2015.pdf
- Hutchins, E. (2014). The cultural ecosystem of human cognition. *Philosophical Psychology*, 27(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/09515089.2013.830548>
- Kaufman, J. C., y Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>

- Ladyman, J., Lambert, J., & Wiesner, K. (2013). What is a complex system?. *European Journal for Philosophy of Science*, 3, 33-67. <https://doi.org/10.1007/s13194-012-0056-8>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge. <https://www.routledge.com/Conducting-Educational-Design-Research/McKenney-Reeves/p/book/9781138095564>
- Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of research in science teaching*, 27(10), 937-949. <https://doi.org/10.1002/tea.3660271003>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Graó.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's Handbook of Child Psychology* (pp. 703-732). Willey.
- Tirado, F., & Peralta, J. (2021). Desarrollo de diseños educativos dinámicos: Una alternativa socioconstructivista. *Perfiles Educativos*, 43(172). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59490>
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

ARTÍCULO

Adaptación para Ecuador de la Encuesta Europea de Escritura Académica

Adaptation for Ecuador of the European Writing Survey

OSCAR SANTIAGO VANEGAS QUIZHPI, JUSTINA MASKAVIZAN,
ALDO CALZOLARI*

*Instituto de Educación Científica, Ecuador

Correo electrónico: dr.oscarsantiagovanegas@hotmail.com

Recibido el 09 de marzo del 2023 / 25 de marzo de 2025

RESUMEN

Este artículo describe la adaptación cultural y validación de la Encuesta Europea de Escritura Académica (EEEA) para Ecuador, constituida por dos cuestionarios paralelos dirigido a estudiantes y docentes. El proceso implicó docentes y estudiantes universitarios e incluyó adaptación transcultural, revisión lingüística, validación por juicio de expertos, pilotaje, determinación de confiabilidad y análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los valores obtenidos fueron satisfactorios, siendo la primera validación de esta encuesta en Latinoamérica, obteniéndose un instrumento validado y confiable con 9 dimensiones, 12 subdimensiones y 141 ítems para estudiantes, y con 7 dimensiones, 9 subdimensiones y 130 ítems para docentes.

PALABRAS CLAVE: Adaptación; Educación superior; Escritura académica; Evaluación; Cuestionario

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

ABSTRACT This article describes the cultural adaptation and validation of the European Writing Survey (EUWRIT) for Ecuador, consisting of two parallel questionnaires addressed to students and teachers. The process involved professors and university students and included cross-cultural adaptation, linguistic review, validation by expert judgment, piloting, determination of reliability, and exploratory and confirmatory factor analysis. The values obtained were satisfactory, being the first validation of this survey in Latin America, obtaining a validated and reliable instrument with 9 dimensions, 12 subdimensions and 141 items for students, and with 7 dimensions, 9 subdimensions and 130 items for teachers.

KEYWORDS: Adaptation; Higher education; Academic writing; Evaluation; Questionnaire

INTRODUCCIÓN

El término escritura académica, si bien concebido de diversas maneras, hace referencia a las actividades escritas que se desarrollan en contextos formales (universidades, institutos de investigación, etc.) y comprende tanto los procesos de producción, los agentes productores como sus productos (textos) (Russell y Cortés, 2012; Carlino, 2013; Castelló Badía y Mateos Sanz, 2015). Dicha temática captó el interés de los académicos a partir de la década de los años sesenta del siglo pasado cuando en las universidades de Estados Unidos y Reino Unido se masifica y democratiza el acceso a las universidades, hecho que puso en evidencia la disparidad en las capacidades para leer, escribir y comunicarse por parte de estudiantes de distintos estratos sociales (Castelló Badía, 2014; Gavari Starkie y Tenca Siddotti, 2017). A partir de estos eventos se desarrollaron diversos programas educativos y de investigación dirigidos a afrontar e indagar sobre la temática (Carlino, 2013; Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016; Navarro, Ávila y Cárdenas, 2020) desde distintos puntos de vista pero siempre con la finalidad de minimizar esta brecha comunicativa (Bazerman et al., 2016) y cuyos aportes contribuyeron a ampliar la visión que se tenía de la escritura (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013) así como de los beneficios que esta aporta al aprendizaje (Hyland, 2008; White y Brunning, 2005; Bereiter y Scardamalia, 1987).

De estos estudios, debemos resaltar los enfocados y desarrollados en el contexto universitario (por ejemplo, Lonka et al., 2014; Troia y Olinghouse, 2013 entre otros) ya que, en la actualidad, la competencia comunicativa escrita es contemplada dentro de los

perfiles de egreso de diversas carreras como una herramienta necesaria y una guía para la formación universitaria (Flores Aguilar, 2018). Esto en función de que la escritura se ha constituido como la principal mediadora de los procesos de formación académica universitaria (Castelló Badía, 2014; Hyland, 2009), como herramienta profesional necesaria para las diversas disciplinas (Martínez Compeán, Hernández Rojas y Vélez Espinosa, 2019) y por valor como herramienta de aprendizaje (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En España e Iberoamérica, el interés sobre escritura académica, aunque de un ímpetu reciente, ha propiciado que las indagaciones sean cada vez más abundantes en las últimas décadas (Álvarez Álvarez y Yáñez Álvarez de Eulate, 2015; Castells, Mateos, Martín, Solé y Miras, 2015; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Navarro et al., 2020; López Gil y Molina Natera, 2018; Moreno Pineda, 2018; Tapia Ladino, Reyes, Navarro y Bazerman, 2016; González Valenzuela y Martín Ruiz, 2020). Esta tendencia se justifica si se tiene en cuenta la responsabilidad de las instituciones académicas como difusoras del nuevo conocimiento (realiza principalmente a través de la escritura) y como responsables de sumergir a sus estudiantes en el discurso disciplinar y en su cultura escritura (Arciniegas, 2016; Arenas Hernández, 2017; Hernández Vargas y Marín Cano, 2018; Valenzuela, 2018).

En el caso particular del Ecuador, donde tradicionalmente las actividades de escritura en el ámbito universitario han sido relegadas (Riera, Cordero y Villavicencio, 2019) el interés por su estudio se incrementó a partir de las actividades desarrolladas por el estado para evaluar la calidad de la educación superior (Consejo de Educación Superior, 2019) dentro de cuyos parámetros ocupan un sitio destacado aquellos relacionados directamente con la escritura como son la producción académica y las publicaciones. Aunque las investigaciones desarrolladas en el contexto ecuatoriano son aún escasas, han logrado evidenciar el estado emergente en que se encuentra la escritura dentro de las universidades (Riera et al., 2019). Por otro lado, y dada la heterogeneidad metodológica de las investigaciones (González Rodríguez, 2018; Mendoza Vargas, Escobar Terán y Boza Valle, 2018; Moya Méndez, 2019; Rodas Brosam y Colombo, 2018; Toral, 2017; Zambrano Alcívar y Tejeda Díaz, 2020) resulta dificultosa la creación de una base sólida de conocimiento sobre la cual valorar a la efectividad de la instrucción universitaria relativa a la escritura y ejecutar actividades de mejora. Así, se vuelve evidente la necesidad de disponer de un instrumento debidamente validado y cuya aplicación provea de datos sobre los cuales se podrá generar futuras aproximaciones.

En cuanto a los instrumentos dirigidos a ponderar la escritura en la universidad, tenemos que existen varias propuestas que abordan el fenómeno desde distintos enfoques como, por ejemplo, el fenomenográfico (Campbell, Smith y Brooker, 1998; Hounsell, 1984; Lavelle y Zuercher, 2001, entre otros), el metacognitivo (Bereiter y Scardamalia, 1996; Levin y Wagner, 2006) o de la teoría social del aprendizaje (Bosch, Scheuer y Mateos, 2006; White y Bruning, 2005). Dentro de estos enfoques se destaca aquellos que evalúan las concepciones que los escritores tienen sobre diversos aspectos específicos de

esta actividad (autoeficacia, aprehensión, proceso de composición, etc.), aspectos de carácter subjetivo que arrojan luz sobre la percepción que las y los escritores tienen de estas tareas. Dentro de este enfoque, los instrumentos más destacables se muestran en la Tabla 1, aunque dentro de este campo es frecuente encontrar combinaciones instrumentales, construcciones de instrumentos *ad hoc* o eliminaciones e inserciones de ítems específicos (Diofabio de Anglat, 2012).

Tabla 1. Instrumentos para la evaluación de la escritura académica.

Escala de Eficacia Autoregulatoria de la Escritura [<i>Writing Self-Regulatory Efficacy Scale</i>] (Zimmerman y Bandura, 1994).
Inventario de creencias sobre escritura [<i>Inventory of beliefs about writing</i>] (White y Bruning, 2005).
Instrumento para estudiantes de posgrado en Ciencias sociales (Torrance, Thomas y Robinson, 1994).
Escala de Aprensión hacia la Escritura [<i>Writing Apprehension Measure</i>] (Daly y Miller, 1975).
Escala de Lonka (1996), [<i>Writing Process Questionnaire</i>].
Inventario de los Procesos de Escritura en la Universidad [<i>Inventory of Processes in College Composition</i>] (Lavelle, 1993) y sus reformulaciones para estudiantes de nivel universitario (Lavelle y Zuercher, 2001; Lavelle y Guarino, 2003) y para profesores (Lavelle, 2006).
Inventario para estudiantes de posgrado [<i>Inventory of Graduate Writing Processes</i>] (Lavelle y Bushorw, 2007).
Encuesta Europea de Escritura Académica [European Writing Survey] (Chitez et al., 2015a).

Fuente: Elaboración propia.

Se consideró pertinente trabajar con la versión española de Encuesta Europea de Escritura Académica [EEEA] (Chitez, Kruse y Castelló Badía, 2015 a, b y c) instrumento de reciente creación que ofrecía una cierta sensibilidad para distinguir entre las culturas de escritura propias de cada una de las disciplinas al haber sido construido por un grupo multidisciplinar y multicultural de investigadores (Castelló Badía, 2015). Se escogió este instrumento principalmente por: conjugar varias dimensiones que permiten una visión amplia del fenómeno, contener dos cuestionarios paralelos para la contratación de opiniones entre docentes y estudiantes, haber sido construida basándose en instrumentos previos, así como haber sido aplicada previamente en población hispanohablante, (Castelló Badía, 2015; Castelló Badía y Mateos Sanz, 2015) lo que facilitaría la comparación de futuros resultados.

De lo revisado, la aplicación de la EEEA en Latinoamérica ha sido limitada o parcial (Flores Aguilar, 2018; Martínez Compeán et al., 2019) por lo que consideramos necesario realizar un proceso de adaptación cultural y validación del instrumento en su totalidad para, posteriormente, aplicarlo en población universitaria ecuatoriana. En este texto hacemos referencia a los procesos de adaptación transcultural y lingüística de la encuesta, la validación por medio de un grupo de jueces expertos, la aplicación de una prueba piloto, la determinación de la confiabilidad (alfa de Cronbach) y análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los resultados de estos procesos, según nuestro criterio,

servirán como referente para trabajos similares a desarrollarse en países latinoamericanos dadas las similitudes y particularidades culturales y lingüísticas existentes entre ellos.

MÉTODO

Instrumento

La encuesta consta de dos cuestionarios con ítems paralelos dirigido a estudiantes y docentes respectivamente (Chitez et al., 2015b; Chitez et al., 2015c). La versión para estudiantes consta de 10 dimensiones con 13 subdimensiones; y la de docentes con 8 dimensiones y 10 subdimensiones. Las respuestas se registran en escalas de tipo Likert de cinco gradientes (de menor a mayor), excepto en la dimensión referente a los géneros textuales donde se incluyen además preguntas abiertas. Los datos personales se recogen en la dimensión 1, mientras que en las demás se recogen datos sobre las prácticas de escritura (dimensiones 2 a la 6), sobre las concepciones relativas a la escritura y a los textos escritos (dimensión 7 y las preguntas abiertas de la dimensión 5), sobre las competencias de generales estudio (dimensión 8) y, en la dimensión 9, una prospectiva sobre el tipo de apoyo que los estudiantes consideran más útil (Castelló Badía y Mateos Sanz, 2015). La encuesta original incluye una dimensión referente a escritura en lengua extranjera (algo común en los países de la Unión Europea), misma que fue eliminada de ambos cuestionarios, estudiantes y docentes, por no ser una práctica común en Ecuador.

Procedimientos

Adaptación transcultural y revisión lingüística

Fue realizada de acuerdo a las directrices de la *International Test Commission [ITC]* (2017), con el propósito de mantener la validez de contenido del constructo y del contenido de los ítems a nivel conceptual, de modo que sea posible asumir que la versión local consigue medidas similares a la original. No se modificó el formato de cada ítem, las escalas de clasificación, las categorías de puntuación ni las convenciones del cuestionario (ITC, 2017).

Se construyó una primera versión del instrumento a partir de la versión española de la EEEA para, posteriormente, dar paso a un grupo distinto de profesionales que comparó las dos versiones y continuó con las adaptaciones respectivas. A efectos de minimizar la influencia de cualquier diferencia cultural entre el español de España y el de Ecuador (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008), este grupo se conformó por cuatro profesionales, todas docentes universitarias con título de posgrado (dos con doctorado, dos con

maestría), dos con experticia en lenguas y, además, una de ellas con doble titulación en castellano e inglés, lo que resultó pertinente para la revisión adicional de la versión original inglesa del instrumento.

La función del grupo encargado de la adaptación consistió en juzgar independientemente “la relevancia y congruencia de los ítems con el contenido teórico y también la claridad en la redacción y el sesgo o tendenciosidad en la formulación de los ítems” (Prendes et al., 2016; ITC, 2017). Con estos objetivos se envió a cada una de las integrantes la primera versión del instrumento junto con un documento con todos los ítems para anotar sus observaciones individuales y, posteriormente, se procedió a dos reuniones virtuales de consenso para ajustar las adaptaciones lingüístico-culturales. Con autorización, las mismas fueron grabadas para recuperación de las observaciones.

Validación por juicio de expertas/os

Seguidamente, se revisó el instrumento mediante validación por juicio de expertos. Para esta fase se enviaron los ítems que integran la encuesta a un grupo de personas expertas que aceptaron analizarlas.

Se enviaron 43 invitaciones a investigadores/as incluidos en la base de datos de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT] a fin de garantizar que sean personas con experiencia en investigación y publicaciones. Se tomó especial precaución que estuvieran representadas personas de diferentes áreas disciplinares, género, formación académica, universidad, región geográfica y rango de edad. La participación de jueces/jueces de edad diversa se consideró relevante a efectos de permitir un mejor análisis del instrumento en función de usos y modos de comprensión de diversos tipos de estudiantes. Se incorporó, además a una persona experta de un área disciplinar más alejada (economía) a efectos de tener una mirada académica más holística. En el caso de jueces/juezas de otras nacionalidades, se constató que residan en Ecuador desde al menos 5 años. Finalmente, luego de revisar sus perfiles, se trabajó con 13 personas expertas.

Se evaluó la claridad, coherencia y relevancia de cada ítem y la suficiencia de cada dimensión mediante una escala Likert de cuatro puntos y espacio para comentarios adicionales.

La concordancia de las respuestas fue calculada mediante el coeficiente AC de Gwet (Tong, Tang, Irby, Lara Alecio y Guerrero, 2020), mediante el software Stata® (Stata-Corp, EEUU). Se utilizó el criterio del *p*-valor menor o igual a 0,05 para considerar que existe acuerdo entre las personas expertas.

En la determinación del acuerdo se empleó, además del anterior, el coeficiente AD [*Average Deviation*] (Burke y Dunlap, 2002). Se consideró como límite superior para el acuerdo entre los expertos el valor 0,667 que, de ser rebasado, implicaría una revisión del ítem en función del criterio evaluado y siguiendo las sugerencias indicadas por los miembros del grupo evaluador.

Para la medición del grado de acuerdo (o validez de contenido) se calculó el coeficiente v de Aiken mediante una planilla de cálculo (Aiken, 1980). El valor de este coeficiente evidenció aquellos ítems que no cumplían con los criterios de claridad, coherencia y relevancia o que no eran suficientes para obtener conclusiones sobre lo que se mide. Se consideró 0,9 como límite mínimo para el coeficiente v de Aiken, los ítems con un coeficiente v menor a este valor en alguno de los criterios analizados fueron revisados, reformulados y/o eliminados según las sugerencias del grupo de personas evaluadoras.

Ensayo piloto del cuestionario

El n necesario fue calculado en 150 personas por cada grupo mediante el software *OPENEPI* (www.openepi.org). Sin embargo, se decidió utilizar una muestra de al menos 200 individuos por cada grupo. Para permitir el análisis de los ítems y la confiabilidad del estudio, se llevó a cabo un ensayo piloto. Inicialmente se ensayó en 30 personas (15 estudiantes y 15 docentes) de la Universidad Católica de Cuenca [UCACUE] y, tras observar que no había inconvenientes en el llenado ni la interpretación, se aplicó la encuesta de modo virtual mediante la aplicación Google Forms®. Los cuestionarios fueron distribuidos a docentes de estudiantes y la UCACUE desde el *webmaster*, previa autorización.

Respondieron un número mayor de personas ($n=495$) y, tras descartar cuestionarios duplicados ($n=11$) e incompletos ($n=28$), se seleccionaron los 213 estudiantes restantes y los primeros 213 docentes de la universidad, provenientes de las distintas facultades ubicadas en cinco sedes (Cuenca, Azogues, Cañar, La Troncal y Macas)

Con estos participantes se procedió a determinar la confiabilidad y realizar el análisis factorial correspondiente.

La confiabilidad de los cuestionarios se verificó mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach (Taber, 2018) para cada dimensión/subdimensión. Se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) por el procedimiento *Varimax* de factores rotados. La idoneidad de los datos para el cálculo de análisis factorial se realizó por medio de Kaiser-Meyer-Olkin (κ_{MO}) y Esfericidad de Bartlett. Tanto para alfa de Cronbach como para análisis factorial se utilizó el software SPSS v25 (IBM, Corp®, EEUU).

RESULTADOS

Adaptación transcultural y revisión lingüística

En la primera versión de la EEEA adaptada para Ecuador (EEEA-E), previo a la revisión por las expertas lingüistas, el equipo de investigación realizó cambios menores como: reemplazar el encabezado de presentación, revisar el orden de los ítems de la dimensión 1, cambiar “cátedra” por “asignatura”, corregir la puntuación, revisar errores de sexismo, reemplazar palabras de uso común en el castellano de España por palabras de uso corriente en el castellano ecuatoriano, agregar categorías en la dimensión 5 (*Géneros textuales*) y eliminar los ítems (dos) dirigidos a la identificación de personas respondientes.

Como producto de las sesiones del grupo de lingüistas se confirmaron las modificaciones anteriores y se añadieron otras nuevas para lograr una clara comprensión del instrumento. Las nuevas modificaciones incluyeron: eliminación del tuteo, eliminación de adverbios redundantes, aumento de opciones de respuesta (como en género y lengua materna, pertenecientes a la dimensión de *Datos personales* junto con las opciones de textos dentro de la dimensión de *Géneros textuales*), sustitución de palabras, introducción de aclaratorias, cambio en el orden de los ítems y eliminación de ítems y parafraseos (cuando el mensaje no quedaba suficientemente claro).

Una vez terminado el proceso de revisión lingüística se encargó a una de las expertas, que poseía doble titulación, la comparación con la versión original en inglés del instrumento, acto que no mostró diferencias en el contenido ni en el sentido de los ítems.

Validación por juicio de expertos

Las 13 personas que participaron como jueces expertos tenían 7 doctorado y 6 maestría; 6 de género femenino y 7 masculino, dos correspondientes a Educación, seis a Comunicación y Periodismo, dos a Cultura, dos a Filosofía y uno a Economía. Pertenecían a 10 instituciones universitarias, 10 nativos de Ecuador, 3 de otros países (1 Cuba, 1 Colombia, 1 España) y con un promedio de edad de 42 ± 8 años; máximo 58, mínimo 28.

Dentro del análisis de concordancia, dirigido para conocer el grado de acuerdo entre los integrantes del panel evaluador, los resultados del coeficiente AC fueron estadísticamente significativo en todos los ítems evaluados, lo que señala un alto nivel de acuerdo entre los jueces/juezas respecto del valor asignado a cada ítem. Con el coeficiente AD, más estricto, solo 5 de los ítems analizados registraron un valor superior al valor de corte en uno o más de los criterios estudiados, señalando que estas preguntas debían ser revisadas, modificadas o eliminadas. Dos de estos ítems fueron eliminados, uno fue desagregado en dos ítems y los dos restantes fueron modificados según las sugerencias del panel evaluador.

Una vez que se constató que los ítems mostraron alta concordancia, se procedió al análisis de validez de contenido mediante el coeficiente v de Aiken. Únicamente 13 ítems resultaron fuera del elevado nivel de corte seleccionado (0,90), siendo el menor valor obtenido de 0,74. Estos fueron analizados en forma paralela con los comentarios expresados por el panel evaluador y se modificaron en forma acorde.

Las preguntas que tuvieron valores bajos de coeficiente de v de Aiken recibieron casi las mismas críticas por la mayoría de jueces/juezas. Estas observaciones estuvieron referidas principalmente a la *Claridad* del contenido y, en 2 preguntas, a la *Relevancia*. Estas preguntas se trabajaron adoptando los cambios sugeridos por el panel: se eliminó una pregunta, dos fueron divididas, se eliminaron aclaraciones consideradas innecesarias y se unificaron criterios (por ejemplo, el empleo de “programa de estudios” en todas las preguntas y no sinónimos como “carrera”).

Finalmente, quedó conformado un cuestionario para estudiantes con 9 dimensiones, 12 subdimensiones y 141 ítems, y otro para docentes con 7 dimensiones, 9 subdimensiones y 130 ítems. La forma de evaluación y el sentido de las preguntas siguieron siendo las mismas del cuestionario original.

Ensayo piloto del cuestionario

Ambos cuestionarios fueron sometidos a un ensayo piloto para estimar su fiabilidad mediante el cálculo del alfa de Cronbach. Las preguntas fueron volcadas a un formulario de Google Forms® y distribuidas a estudiantes y docentes de la UCACUE. Se seleccionaron las primeras 213 respuestas de cada grupo. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 2. La encuesta para estudiantes presentó en todos los casos un valor de alfa de Cronbach igual o superior a 0,759, indicando un nivel de fiabilidad aceptable (Cervantes, 2005). Para el caso de la encuesta a docentes, la misma arrojó valores de alfa de Cronbach iguales o superiores a 0,771 para todas las dimensiones y subdimensiones, excepto para una de las subdimensiones, que registró un valor aceptable de 0,647.

No se registraron episodios de falta de comprensión en la aplicación del instrumento, el mismo constaba de secciones de GoogleForm® con opciones de respuesta sencillas que debían ser registradas por la persona respondiente.

Para estudiantes, el AFE mostró valores de KMO adecuados de 0,866 y Esfericidad de Bartlett de 0,000, con una variable explicada para las 9 dimensiones y 12 subdimensiones de 58,78 %. El AFC permitió explicar el 59,56 % de la varianza. En forma similar, para docentes el AFE mostró valores de KMO adecuados de 0,819, y Esfericidad de Bartlett de 0,000, con una variable explicada para las 7 dimensiones y 9 subdimensiones de 59,47 %. El AFC el 59,62 % de la varianza.

Tabla 2. Alfa de Cronbach de la Encuesta Europea de Escritura Académica adaptada para el Ecuador (EEEE-E).

Dimensión	N	Subdimensión	Estudiantes		Docentes	
			Ecuador	España*	Ecuador	España
Datos personales	1		NA**	NA	NA	NA
La escritura en el currículo	2.1	Frecuencia y cantidad de escritura	0,841	0,727	0,647	0,668
	2.2	Prácticas de escritura/aula	0,914	0,702	0,873	0,737
El proceso de escritura	3.1	El proceso de composición	0,913	0,736	0,914	0,714
	3.2	Características del proceso	0,888	0,766	No***	No
Retroalimentación	4		0,759	0,703	No	No
Géneros textuales	5		0,943	0,857	0,917	0,786
Dominio de competencias de escritura académica	6.1	Referidas al proceso de composición	0,959	0,844	0,937	0,844
	6.2	Referidas a la gestión de los mecanismos discursivos	0,944	0,876	0,908	0,820
Concepciones / valores/ creencias cerca de la escritura académica ("Escribir bien")	7.1	Relativos a los mecanismos discursivos	0,884	0,626	0,818	0,549
	7.2	Relativos al contenido	0,852	0,753	0,771	0,737
Competencias de estudio	8		0,914	0,783	0,906	0,819
Prospectiva. Apoyo a la escritura	9		0,939	0,748	No	No

*: Se agrega, para comparación, los valores de la encuesta original de España (Castelló Badía y Mateos Sanz, 2015); NA**: No aplicable; No***: No se encuentran en la versión docente.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Como acertadamente señalan Riera et al. (2019) al analizar las propuestas dirigidas a la escritura académica y desarrolladas en varios países latinoamericanos, el Ecuador se encuentra en un estado de emergencia respecto de la escritura académica. Este hecho adquirió mayor visibilidad a consecuencia de las reformas educativas de la segunda década del siglo XXI y, aunque la comunidad universitaria es consciente de este déficit, poco se ha hecho para solucionarla (Riera et al., 2019). Si se tienen en cuenta las investigaciones nacionales referidas al tema (Zambrano Alcívar y Tejeda Díaz, 2020; Rodas Brosam y Colombo, 2018; Mendoza Vargas et al., 2018; Moya Méndez, 2019; González Rodríguez, 2018; Toral, 2017), notamos que estas son aún escasas, exploratorias y de enfoque parcelado.

Con este referente, resulta valiosa la adaptación y validación de la EEEA para nuestro país, dado que constituye un aporte en la obtención de datos útiles para conocer con

mayor detalle la situación a nivel nacional. Además, la aplicación de este instrumento proporcionará una base de conocimiento sobre el cual plantear un abordaje común con acciones en pos de mejorar las habilidades de comunicación escrita de nuestros estudiantes universitarios y futuros egresados/as. Con ello se podrá abordar de forma más sólida la situación de la escritura en las universidades, cuyo monitoreo resulta esencial en los países como el Ecuador, donde aún no se dispone de un referente claro.

Las herramientas de estimación estadística aplicadas obtuvieron valores de significación adecuados en relación a la validez del contenido y la consistencia interna del instrumento (Tabla 2). Es relevante consignar que no se modificaron los ítems o reactivos de la versión original, sino que solamente se los adecuó al contexto ecuatoriano.

Dentro de las limitaciones del trabajo debemos enunciar el empleo, para la obtención de los valores de alfa de Cronbach, con una muestra de 426 personas (213 estudiantes y 213 docentes), número inferior a la muestra española de Castelló Badía y Mateos Sanz (2015). Sin embargo, el tamaño de la muestra analizada no incide directamente en el valor del coeficiente alfa de Cronbach. Según lo reportado por Duhachek y Iacobucci (2004), el efecto de la cantidad de respuestas disminuye la desviación estándar en este coeficiente. Estos autores indican que las muestras de mayor tamaño presentan un comportamiento asintótico y, por lo tanto, el aumento en la eficiencia de los estimadores no justifica el incremento de la cantidad de respuestas analizadas a partir de cierto número, que depende de la cantidad de preguntas de cada subdimensión. El número de estudiantes y docentes empleado para el análisis fue, por tanto, adecuado.

Por lo expresado en el párrafo anterior, y no obstante el menor número de estudiantes y docentes para la estimación del alfa de Cronbach, los valores obtenidos indicaron un buen nivel de confiabilidad. En este sentido, el coeficiente alfa de Cronbach, justamente, permite medir la consistencia interna de un instrumento, esto es, que las preguntas que pretenden medir un constructo estén altamente correlacionadas entre sí, con el objetivo de que la subdimensión sea válida, brindando así una medida del grado de correlación existente entre los ítems que pretender describir un determinado constructo (Frías Navarro y Pascual Soler, 2020).

Al final de este proceso de adaptación transcultural, lingüística y juicio de expertos, se dispone de una herramienta conceptualmente equivalente a la versión original, comprensible para la población destinataria y, al mismo tiempo, válida y confiable.

El hecho que la revisión lingüística realizada en nuestro estudio fuera intensa y abordada en tres instancias, una inicial del equipo de investigación, una segunda con expertas lingüísticas y una tercera con el aporte de los comentarios de quienes actuaron de jueces/juezas implicó que no hubiera dudas por parte de las personas respondientes para su llenado. Más aún, el empleo de umbrales elevados para la revisión de las valoraciones de jueces y juezas, al realizar el análisis con los coeficientes de concordancia y validez de contenido, permitieron un ajuste valioso de las preguntas de la encuesta. Los resultados

obtenidos han mostrado, asimismo, que la EEEA-E tiene niveles adecuados de fiabilidad y validez factorial, tanto para la versión estudiantes como docentes, similares a la versión original (Chitez et al., 2015a). La consistencia interna de las dimensiones y subdimensiones ha sido adecuada.

El desarrollo y validación al castellano de España del grupo liderado por Castelló Badía les ha permitido abordar el estudio de la escritura académica en universidades españolas. Ha permitido la comprensión de la relación entre la competencia autopercibida en escritura y sus concepciones sobre esta actividad (Castells et al., 2015); las representaciones que tienen los docentes y estudiantes de los géneros académicos (tipos de textos) que utilizan dentro de sus disciplinas (Corcelles, Oliva Girbau, Castelló Badía y Milian Gubern, 2015) y estimar la presencia de la escritura dentro del curriculum en relación a la frecuencia, cantidad de escritura y caracterización de la práctica escrita (Álvarez Álvarez y Yáñez Álvarez de Eulate, 2015).

Es relevante mencionar las ventajas de esta encuesta respecto de otras diseñadas con anterioridad. En general, esta encuesta aporta mayor nivel de información que las opciones mencionadas en la Tabla 1 y hace una cobertura integral de cada aspecto que compete a la escritura académica en universidades. Al respecto, cabe considerar que la encuesta de White y Brunning (2005) está enfocada fundamentalmente en la identificación de creencias de tipo transmisional y transaccionales. Del mismo modo los cuestionarios de Lavelle (Lavelle y Zuercher, 2001; Lavelle y Guarino, 2003), si bien abordan muchos más temas que otros cuestionarios mencionados en la Tabla 1, no contemplan varias cuestiones como qué tipo de producción escrita realizan, cómo es la devolución que reciben, etc.

Consideramos que el proceso de validación es la única forma de poder utilizar instrumentos como la EEEA-E con cierta confiabilidad. Más aún cuando se trata de encuestas con numerosas preguntas, dirigidas a públicos con diferente formación (estudiantes y docentes).

El trabajo del equipo liderado por Castelló Badía no ha sido, para nuestro conocimiento, validado en ningún otro país latinoamericano. Sobre este particular no se encontraron publicaciones similares en las bases de datos analizadas (SciELO, Redalyc, DOAJ, Scopus y Web of Science) a pesar de tener aplicaciones parciales en esta región (por ejemplo: Flores Aguilar, 2018; Martínez Compeán et al., 2019). Más aún, la doctora Castelló Badía nos señaló que para su conocimiento no se encuentra validada en Latinoamérica, aunque la versión española fue utilizada en Chile y México (Castelló Badía, comunicación personal). Consideramos que la EEEA-E servirá de base para validaciones futuras en otros países latinoamericanos, dado que muchos de los cambios que se introdujeron tienen que ver con la forma particular de comprender el castellano en este continente. Al momento, la encuesta adaptada para Ecuador se ha aplicado en varias universidades de diversas regiones del país (Vanegas Quizhpi y Calzolari, 2025a; 2025b).

CONCLUSIONES

El proceso de adaptación permitió ajustar la EEEA para ser aplicada en Ecuador a fin de conocer el estado de la escritura académica dentro de las instituciones de educación superior desde el punto de vista de docentes y de estudiantes.

La adaptación transcultural, lingüística y por juicio de expertos dejó el instrumento adaptado al español ecuatoriano, con valores de validez de constructo y factoriales adecuados.

REFERENCIAS

- Aiken, R. L. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40 (4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Álvarez Álvarez, M. y Yániz Álvarez, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27 (3), 594-628. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Arciniegas, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*. 44(2), 197-226. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4621/6837>
- Arenas Hernández, K. (2017). Características de la regulación socialmente compartida de la escritura: aportes desde una experiencia investigativa. *Lenguaje*. 45(1), 35-60. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4613>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (Eds.). (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.), *Cambridge monographs and texts in applied psycholinguistics. Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 142-175). New York: Cambridge University Press.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. In R. Olson, y N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 485 - 513). Malden: Blackwell Publishing.
- Bosch, M. B., Scheuer, N. y Mateos, M. (2006). Cuando resumir se parece a... Concepciones de estudiantes universitarios sobre la actividad de resumir. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, 71-96. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539798004.pdf>
- Burke, M. J. y Dunlap, W. P. (2002). Estimating interrater agreement with the Average Deviation index: a user's guide. *Organizational Research Methods*, 5(2), 159-172. <https://doi.org/10.1177/1094428102005002002>
- Campbell, J., Smith, D. y Brooker, R. (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualize and construct essays. *Higher Education*, 36(4), 449-469. <https://doi.org/10.1023/A:1003451627898>
- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). Monográfico: Escritura académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57) 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Castelló Badía, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016204>
- Castelló Badía, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 465-476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Castelló Badía, M. y Mateos Sanz, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I. y Miras, M. (2015). Perfiles de competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 27(3), 569-593. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072358>
- Cervantes, V. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en medición*, 3(1), 9-28. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/8416/0463/3536/Vol_3._Articulo_1_Alfa_de_Cronbach_9-28_2.pdf
- Chitez, M., Kruse, O. y Castelló Badía, M. (2015a). *The European writing survey (EUWRIT): Background, structure, implementation, and some results [La encuesta europea de escritura (EUWRIT): antecedentes, estructura, implementación y algunos resultados]*. Winterthur, Switzerland: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [ZHAW]. <https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1016/1/407433819.pdf>
- Chitez, M., Kruse, O. y Castelló Badía, M. (2015b). Apéndice 1. Encuesta Europea sobre la escritura Académica (EEEA). Versión estudiantes. *Cultura y Educación*, 27(3), 649-659. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089067>
- Chitez, M., Kruse, O. y Castelló Badía, M. (2015c). Apéndice 2. Encuesta Europea sobre la escritura Académica (EEEA). Versión profesores. *Cultura y Educación*, 27(3), 660-668. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089069>
- Consejo de Educación Superior [CES]. (2019). *Reglamento de régimen académico del consejo de educación superior*. Resolución No. RPCSO08No.1112019. Quito, Ecuador: CES. <https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-hasta-el-15-de-septiembre-de-2022.pdf>
- Corcelles, M., Oliva Girbau, Á., Castelló Badía, M. y Milian Gubern, M. (2015). Escribir en la universidad: ¿nos entendemos?, *Cultura y Educación*, 27(3), 534-568. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359>
- Daly, J. A. y Miller, M. D. (1975). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The journal of psychology*, 89(2), 175-177. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915748>
- Diofábio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de orientación educacional*, 26(49), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>
- Duhachek, A. y Iacobucci, D. (2004). Alpha's Standard Error (ASE): An Accurate and Precise Confidence Interval Estimate. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 792-808. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.792>
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- Flores Aguilar, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la educación superior*, 47(186), 23-49. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>
- Frías Navarro, D. y Pascual Soler, M. (Eds). (2020). *Diseño de investigación, análisis y redacción de resultados*. Universidad de Valencia. España. <https://doi.org/10.17605/osf.io/kngtp>
- Gavari Starkie, E. I. y Sidotti, P. T. (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica. *Revista de educación*, 378, 9-29. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359>
- Giudice, J., Godoy, M. y Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología. Avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 501-526. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00501.pdf>
- González Rodríguez, N. A. (2018). El diario como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes de la Educación Superior. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-20. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.158>
- González Valenzuela, M. J. y Martín Ruiz, I. (2020). Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje. *Revista de educación*, (388), 85-107. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-448>
- Hernández Vargas, E. y Marín Cano, M. L. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 61-84. https://revistas.uprc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/8119/6589
- Hounsell, D. (1984). Learning and essay writing. En Ference Marton, Dai Hounsell y Noel Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp.103-123). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language teaching*, 41(4), 543. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Hyland, K. (2009). Writing in the disciplines: Research evidence for specificity. *Taiwan International ESP Journal*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.6706/TIESPJ.2009.1.1.1>
- International Test Commission [ITC]. (13 de septiembre de 2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Testes (Second edition)*. [www.InTestCom.org]. Traducción autorizada por el Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 489-499. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x>
- Lavelle, E. (2006). Teachers' self-efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 73-84. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123488004.pdf>
- Lavelle, E. y Bushrow, K. (2007). Writing approaches of graduate students. *Educational Psychology*, 27(6), 807-822. <https://doi.org/10.1080/01443410701366001>
- Lavelle, E. y Guarino, A. (2003). A Multidimensional Approach to Understanding College Writing Processes. *Educational Psychology*, 23(3), 295-305. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060138>
- Lavelle, E. y Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391. <https://doi.org/10.1023/A:1017967314724>

- Levin, T. y Wagner, T. (2006). In their own words: Understanding student conceptions of writing through their spontaneous metaphors in the science classroom. *Instructional Science*, 34(3), 227-278.
- Lonka, K. (1996). The writing process questionnaire. Helsinki: Department of Psychology, University of Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/232712>
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N. y Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students. Conceptions of academic writing - and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- López Gil, K. S. y Molina Natera, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>
- Martínez Compeán, M. E., Hernández Rojas, G. y Vélez Espinosa, M. (2019). Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 5. <https://core.ac.uk/download/pdf/231831982.pdf>
- Mendoza Vargas, E. Y., Escobar Terán, H. E. y Boza Valle, J. A. (2018). Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: estudio de caso. *Didasc@lia* 9(2), 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6596586>
- Moreno Pineda, V. A. (2018). Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 19-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/0121-053X-clin-32-19.pdf>
- Moya Méndez, M. (2019). La escritura académica en Ecuador: observaciones teóricas y estratégicas para un plan director. *ISLAS*, 61(194), pp. 173-185. <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1107>
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Prendes, M., Castañeda, L., Solano, I., Roig, R., Aguiar, M. y Serrano, J. (2016). Validación de un cuestionario sobre hábitos de trabajo y aprendizaje para futuros profesionales: explorar los Entornos Personales de Aprendizaje. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), art.6. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7228>
- Riera, G., Cordero, G. y Villavicencio, M. (2019). ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. *Pucará*, 1(25), 223-242. <https://publicaciones.ucuena.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2564>
- Rodas Brosam, E. y Colombo, L. (2018). Grupos de escritura en el Ecuador para el apoyo a académicos en su camino a la publicación. *Revista Pucará*, 1(29), 147-167. <https://doi.org/10.18537/puc.29.01.07>
- Russell, D. R. y Cortés, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*, (3-17). Bingley: Emerald Publishing. https://doi.org/10.1163/9781780523873_002

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge based questioning by children. *Cognition and instruction*, 9(3), 177-199. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0903_1
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tapia, M., Reyes, N. Á., Navarro, F. y Bazerman, C. (2016). Marcos, disciplinas e o futuro das iniciativas de leitura e escrita no ensino superior: uma análise a partir dos principais académicos no campo na América Latina. *Ilha Do Desterro*, 69(3), 189-208. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p189>
- Tong, F., Tang, S., Irby, B. J., Lara Alecio, R. y Guerrero, C. (2020). The determination of appropriate coefficient indices for inter-rater reliability: Using classroom observation instruments as fidelity measures in large-scale randomized research. *International Journal of Educational Research*, 99, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101514>
- Toral, A. (2017). *Universidad, educación y comunicación: Prácticas de lectura y escritura: el caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61136>
- Torrance, M., Thomas, G. y Robinson, E. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27, 379-392. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03179901>
- Troia, G. A. y Olinghouse, N. G. (2013). The Common Core State Standards and evidence-based educational practices: The case of writing. *School Psychology Review*, 42(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087478>
- Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>
- Vanegas Quizhpi, O. S. y Calzolari, A. (2025). Evaluación de la escritura académica en una Universidad de Ecuador. *Revista Brasileira de Educação*, 30, e300001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300001>
- Vanegas Quizhpi, O. S. y Calzolari, A. (2025). Géneros textuales empleados en las universidades del Ecuador. ¿Qué se escribe en las aulas universitarias?. *Praxis educativa*, 29(1), 124-141. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290110>
- White, M. J. y Brunning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- Zambrano Alcívar, J. y Tejeda Díaz, R. (2020). Estudio diagnóstico sobre la habilidad de escritura académica en el nivel tecnológico superior. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 8(2), 129-144. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/13276>
- Zimmerman, B. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>

ARTÍCULO

Validez y confiabilidad de la escala de Apoyo Organizacional Percibido en español con profesores universitarios

Validity and reliability of the scale of Organizational Support Perceived in Spanish with university professors

LUIS ARTURO VÁZQUEZ CUJ*, DENEÉ ELÍ MAGAÑA MEDINA*
Y JUAN PABLO ROMÁN CALDERÓN**

*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

** Universidad EAFIT. Medellín, Colombia

Correo electrónico: luisvarturo@hotmail.com

Recibido el 9 de agosto de 2019 / Aceptado el 19 de marzo del 2025

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue validar las propiedades psicométricas de la versión abreviada del cuestionario de apoyo organizacional percibido, en su traducción y adaptación al español en un contexto educativo de nivel superior, a través de un análisis factorial confirmatorio. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental correlacional, fue llevado a cabo en cuatro Instituciones de Educación Superior del Sureste de México, se seleccionaron 349 profesores investigadores. Se realizó el análisis factorial exploratorio y confirmatorio para determinar las propiedades psicométricas del instrumento. A partir de los resultados se confirma la solidez empírica del modelo propuesto.

PALABRAS CLAVE: Profesores; Investigadores; Psicometría; Apoyo Organizacional; Educación Superior

ABSTRACT: The objective of the research was to validate the psychometric properties of the abbreviated version of the perceived organizational support questionnaire, in its translation and adaptation to Spanish in a higher level educational context, through a confirmatory factor analysis. The study had a quantitative approach with a non-experimental correlational design, it was carried out in four Higher Education Institutions in Southeast Mexico, 349 research professors were selected. The exploratory and confirmatory factor analysis was performed to determine the psychometric properties of the instrument. The empirical strength of the proposed model is confirmed from the results.

KEYWORDS: Professor; Researchers; Psychometrics; Organizational Support; Higher Education

INTRODUCCIÓN

En una economía globalizada como la que se vive actualmente tanto en América Latina, como particularmente en México, las organizaciones con la flexibilidad para adaptarse a los cambios y emplear en múltiples actividades a su personal en un medio ambiente incierto y en constante movimiento, son determinantes para lograr el crecimiento y desarrollo propio. De tal manera que las universidades son pieza clave en la formación de personal calificado, flexible y orientado a las necesidades de las empresas, (Vélez Sánchez y Ruiz Rojas, 2019), pero sobre todo, procurar una relación de reciprocidad entre los profesores investigadores y su institución.

De acuerdo a lo anterior el apoyo organizacional percibido (AOP), es un constructo de suma importancia, ya que tiene especial relación con las actitudes laborales. Eisenberger, Huntington, Hutchison y Sowa (1986) lo definen como las creencias o juicios que los trabajadores se forman con relación al valor que la organización otorga a sus contribuciones laborales y la medida en que se preocupa por su bienestar.

Algunos autores (Aselage y Eisenberger, 2003; Etzioni, 1994; Levinson, 1965; Porter, Steers, Mowday y Boulian 1974) refieren el empleo como el intercambio de esfuerzos, lealtad e identidad de los trabajadores para con la organización, a cambio de beneficios económicos, materiales y emocionales que generen soporte por parte de la organización.

Identificar las percepciones de los trabajadores, contribuye a la toma de decisiones, en beneficio de la empresa y la conservación del personal (Riggle, Edmondson y Hansen 2009), estableciendo un estado de reciprocidad, incentivando de forma positiva la participación de los empleados en actividades laborales, incluso en horarios de descanso (Gouldner, 1960; Román-Calderón, Krikorian, Ruiz y Betancur, 2016).

La medición del apoyo organizacional ha conquistado la atención del sector empresarial orientado a la productividad en ambientes competidos. El deseo por identificar el sentir del personal laboral, tiene su origen en la necesidad de prevenir la disminución del rendimiento, desertión, rotación y otras actitudes vinculadas con el desempeño, como son: desinterés, frustración, desgaste emocional, etc.

Esta problemática no es ajena al quehacer universitario y a sus principales actores. La figura del profesor investigador, merece especial reconocimiento, puesto que son los responsables de la formación de personal altamente capacitado, así como la generación de conocimiento; por tal motivo, son actores esenciales en el funcionamiento de las instituciones de educación superior.

Es importante reconocer las múltiples actividades que los docentes realizan derivadas de la atención de programas federales tales como: Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), además de la docencia, asesorías, gestión y vinculación y participación en proyectos de investigación, generan un desgaste emocional que puede ir disminuyendo su compromiso y sentido de pertenencia hacia la organización (Surdez, Magaña y Sandoval, 2015).

Considerando lo anterior, la escala de medición de apoyo organizacional percibido se presenta como una valiosa herramienta orientada a la identificación de las percepciones laborales, así mismo contribuye en la toma de decisiones dirigidas a la creación de un estado de reciprocidad entre profesores y universidad, dando valor y reconocimiento a las aportaciones de los investigadores y previsión de su bienestar.

El presente artículo se basa en un análisis acerca del uso de la escala para la medición del AOP a partir del test desarrollado por Eisenberger, *et al.*, (1986) el cual se integra por 36 reactivos, en el idioma inglés. De acuerdo a esto, surge el interés en la elaboración de un instrumento traducido al español, pero sobre todo adaptado al contexto del sector educativo, ya que las escasas traducciones encontradas en la literatura surgen de un entorno empresarial.

El objetivo de la investigación fue validar a través de un análisis factorial exploratorio y confirmatorio una escala en idioma español para medir el constructo AOP en una población de profesores de Instituciones de Educación Superior. Se obtuvieron resultados satisfactorios que permiten contar con una encuesta confiable. Posteriormente el artículo presenta una revisión a la literatura relacionada con la teoría de apoyo organizacional

y el uso del instrumento aplicado para medir la percepción de apoyo organizacional, teniendo como premisa la escala desarrollada por Eisenberger, *et al.*, (1986) en versiones reducidas tomando como base los factores con mayor carga factorial. A continuación, se señala el método empleado en el estudio y las características de los participantes, así como el instrumento adaptado al contexto universitario en México y el procedimiento para la aplicación del mismo. Por último, se encuentran el análisis de los resultados y la discusión y conclusión del artículo.

TEORÍA DE APOYO ORGANIZACIONAL

Los estudios sobre la percepción del apoyo organizacional, basan su interés en conocer la relación de los individuos y colectivos de trabajo con la organización y sus estructuras, de esta forma es posible establecer vínculos con en el intercambio social y la reciprocidad, esto se refiere a sentimientos de gratitud, obligación personal, y confianza (Blau, 1964). Es así que los empleados perciben la manera en que la organización valora su trabajo (Eisenberger, *et al.*, 1986; Eisenberger, Cummings, Armeli, & Lynch, 1997; George y Brief, 1992; Rhoades y Eisenberger, 2002) lo cual ha permitido identificar la medida en que los individuos observan un ambiente de equidad, interés, responsabilidad y encargo por parte de la organización en la que laboran, estos sienten un mayor grado de identidad y afin con los metas que persigue la compañía. Los autores antes citados mencionan que el apoyo organizacional percibido influye robustamente en aspectos como el ausentismo, rotación y principalmente el desempeño de los trabajadores. De acuerdo con Kurtessis, Eisenberger, Ford, Buffardi, Stewart, Adis, (2017or pos) una organización que brinda apoyo a sus empleados es un lugar seguro con un entorno positivo, la percepción de apoyo organizacional y su relación con la norma de reciprocidad, conllevan a identificar obligación y entrega hacia la organización, así como generar la expectativa de recompensa al brindar un mayor rendimiento (Arshadi, 2011; Cropanzano, Howes, Grandey, Toth, 1997; Marchand y Vandenberghe, 2016; Panaccio y Vandenberghe, 2009; Porter, *et al.*, 1974; Sert, Elçi, Uslu, Şener, 2014).

Los empleados forman creencias generales de reciprocidad con relación a la organización, esta se basa en la percepción del trabajador sobre diversos juicios acerca de la forma en que la organización valora su contribución y se enfoca en su bienestar laboral (Eisenberger, Fasolo, Davis-lamastro, 1990; Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski, Rhoades, 2002), es así que los individuos se comprometen en la medida en que perciben interés y apoyo por parte de la organización en que laboran (Allen, Shore, Griffeth, 2003; Kottke y Sharafinski, 1988). Por tanto, los empleadores son los principales promotores para establecer un vínculo entre la empresa y los trabajadores y procurar un entorno de equidad y reciprocidad (Lipponen, Steffens, y Holtz, 2018).

Revisión de la literatura sobre el uso del instrumento

Se utilizaron estrategias de selección para la obtención de información, relacionada con el constructo apoyo organizacional percibido y el instrumento que se ha empleado en la medición del mismo, teniendo como premisa los estudios del autor principal, de igual manera se realizó la búsqueda electrónica en el índice de citas de Web of Science tomando como referente los artículos alineados al constructo, así como a la escala de medición.

Destacando que la encuesta que ha sido utilizada con mayor frecuencia en las investigaciones es la de Eisenberger, *et al.*, (1986), cuyo cuestionario original está construido con 36 ítems, presentados en forma unidimensional y con un alto valor reportado para la confiabilidad. La forma de respuesta es a través de una escala tipo Likert de 7 opciones, desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. En el mismo estudio se presenta la versión corta de 17 ítems, la cual es la forma más empleada para medir el constructo (tabla 1) de igual forma es posible observar las variables relacionadas con el apoyo organizacional percibido.

Diversos autores (Kottke y Sharafinski, 1988; Lipponen, Steffens, Holtz, 2018) presentan la variable AOP y su relación con el soporte por parte de los empleadores y ambientes de equidad, utilizando la escala de 17 preguntas, con base en su alta confiabilidad interna (Eisenberger, *et al.*, 1986; Rhoades y Eisenberger, 2002), presentando valores del coeficiente de alpha de Cronbach superiores a .90 (Cortina, 1993).

Estudios realizados por Eisenberger, *et al.*, (1986; 1990) se enfocan en el apoyo organizacional y la teoría del intercambio social, preservando la expectativa de a mayor esfuerzo mayor recompensa, lo cual influye en el desempeño laboral. Ambos artículos presentan alfas mayores a .90.

Existe también una versión corta de ocho elementos (Eisenberger, *et al.*, 1997) adaptada de la original, sobre la cual se han sustentado diversos estudios (tabla 2). Cabe destacar que todas las investigaciones revisadas, emplean como base el instrumento de 1986 desarrollado por Eisenberger, *et al.*, (1986).

Se destaca del análisis realizado, que los estudios en los cuales se ha utilizado la escala de Eisenberger, *et al.*, (1986), tanto en su versión extensa como la reducida, fueron llevados a cabo en poblaciones primordialmente del sector productivo, con excepción el trabajo de Caesens, Stinglhamber, Demoulin, De Wilde, (2017), que realiza el estudio en estudiantes de psicología, y por ende el único que emplea una población relacionada a las instituciones de educación superior.

De las escalas empleadas en idioma español solo se pudieron identificar tres investigaciones: 1) la versión de Bravo-Yáñez y Jiménez-Figueroa, (2011), administrada a empleados de una penitenciaría, que no reporta ni confiabilidad ni validez psicométrica de su versión, solo prueba de normalidad de sus datos; 2) el trabajo de Ortega, (2003), cuya única aportación es la traducción y revisión lingüística de la versión de 17 ítems de

la escala original de Eisenberger, *et al.*, (1986); y 3) el trabajo de Littlewood, (2004) que integra la variable a un modelo de ecuaciones estructurales y parte también de la versión de 17 ítems, conservando únicamente 4 en el modelo para esta variable. Ninguna de las escalas en idioma español presenta completas las características psicométricas de su adaptación y tampoco se encontraron adaptaciones a un contexto de Educación Superior.

Tabla 1. Escalas de 17 o menos ítems empleados para medir el constructo de Apoyo Organizacional Percibido.

Autor del estudio	Instrumento y tipo de escala	Ítems usados	Tipo de Población	Muestra	Alfa de Cronbach	Observaciones
Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986) Escala Likert con 7 respuestas que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo)	Caso 2. 17 ítems tomados de la escala original, con mayor carga factorial	Profesores de escuela privada de nivel secundaria	97	.93	Los factores dominantes se presentan con el 55.4% de la varianza total
(Kottke y Sharafinski, 1988)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986)	16 ítems adaptados a la percepción del supervisor].	Empleados de gobierno	216	.96	Grado de identificación, compromiso organizacional y percepción de apoyo organizacional. Un factor con 48.3% del total de la varianza
(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1990)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986)	17 ítems tomados de la escala original, con mayor carga factorial	Empleados de gobierno y profesores de educación secundaria	361	.97	Percepción de los empleados de ser valorados por la organización y su relación con su desempeño
(Lipponen, <i>et al.</i> , 2018)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986)	17 ítems tomados de la escala original, con mayor carga factorial	Empleados de multinacional en el sector de las tecnologías	336	.90	Justicia por parte del supervisor y percepción del apoyo organizacional
(Bravo-Yáñez y Jiménez-Figueroa, 2011)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986)	16 (10 ítems redactados en forma positiva y 6 ítems en forma negativa)	Funcionarios penitenciarios de Chile	190		Relación entre la satisfacción laboral, bienestar psicológico y apoyo organizacional percibido
(Ortega, 2003)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986) Escala Likert con 7 respuestas que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo)	Adaptación al castellano 17 ítems con mayor carga factorial de la versión de Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986)				Adaptación y traducción de la escala de apoyo organizacional percibido mediante traducción inversa

Fuente: Elaboración propia con base en Web of Science y autores citados.

Tabla 2. Escalas de 8 o menos ítems empleados para medir el constructo de Apoyo Organizacional Percibido.

Autor del estudio	Instrumento y tipo de escala	Ítems usados	Tipo de Población	Muestra	Alfa de Cronbach	Observaciones
(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1997)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986). Escala Likert con 7 respuestas que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo)	8 ítems adaptados al contexto, tomados de la escala de 36 de AOP	Empleados de empresas privadas e instituciones públicas	295	.90	Relaciones laborales y apoyo organizacional percibido de los empleados
(Eisenberg, <i>et al.</i> , 2001)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986). Escala Likert con 7 respuestas que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo)	6 ítems tomados del cuestionario original con mayor carga factorial	Empleados del servicio postal	413	.77	Relación entre la reciprocidad, apoyo organizacional percibido, compromiso organizacional afectivo y desempeño laboral
(Caesens, <i>et al.</i> , 2017)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986). Escala Likert con 7 respuestas que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo)	8 ítems adaptados al contexto, tomados de la escala de 36 de AOP	Estudiantes de psicología	194	.85	Relación entre la deshumanización organizacional y el apoyo organizacional percibido
(Arshadi, 2011)	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 2001)	6 ítems tomados de la escala de Eisenberger <i>et al.</i> , 2001	Empleados de una industria	325	.82	Relación entre compromiso organizacional, desempeño en el rol, intención de cambio de trabajo y apoyo organizacional percibido
(Stinglhamber, Manrique, Caesens, Hanin, De Zanet, 2015)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986). Escala Likert de 1 a 5	versión de 8 ítems del AOP	Empleados de una productora de agua	287	.90	Relación del liderazgo transformacional, compromiso organizacional afectivo y apoyo organizacional
(Bohle, Chambel, Medina, Cunha, 2018)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986). Escala Likert de 1 a 5	7 ítems traducidos y adaptados al contexto, tomados de la escala de 36 de AOP	Empleados chilenos del sector comercial minorista	400	.83	Relación entre la inseguridad laboral y el desempeño laboral mediado por el compromiso organizacional afectivo y moderado por el apoyo organizacional percibido en una empresa chilena

Tabla 2. Continúa

Autor del estudio	Instrumento y tipo de escala	Ítems usados	Tipo de Población	Muestra	Alfa de Cronbach	Observaciones
(Arnéguy, Ohana, Stinglhamber, 2018)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986) Escala Likert con 7 respuestas que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo)	versión de 8 ítems del AOP	Empleados franceses de la industria energética	145	.87	El apoyo organizacional percibido como mediador y la identidad organizacional, entre la justicia general y la preparación para el cambio organizacional
(Kraimer y Wayne, 2004)	Eisenberger, <i>et al.</i> , (1986) Escala Likert con 7 respuestas que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo)	Adaptación de la escala de Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986 a 9 ítems	Trabajadores Expatriados	339	.87	Tres factores, AOP de carrera, AOP financiero y AOP de ajuste, en trabajadores expatriados

Fuente: Elaboración propia con base en Web of Science y autores citados.

METODOLOGÍA

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental correlacional. El objetivo fue determinar las propiedades psicométricas de la escala de Apoyo Organizacional Percibido (AOP) en una traducción al idioma español y adaptación propia para profesores de Educación Superior.

Participantes

El estudio fue realizado en cuatro Instituciones de Educación Superior del Sureste de México. Se seleccionaron 349 profesores investigadores que aceptaron voluntariamente participar en la investigación. En la tabla 3 se presentan los valores demográficos de la muestra por género y área del conocimiento.

Las edades de los participantes oscilan entre 29 y 70 años de edad siendo el promedio de 48 años con una desviación estándar de 8.62; los rangos de edad de 38 a 46 y 47 a 55 años con mayor representatividad (31.5% y 37. % respectivamente).

Tabla 3. Descripción de los valores demográficos de la muestra

Área del conocimiento	Muestra					
	Género				Total	
	Hombre		Mujer			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra	27	13.5	7	4.7	34	9.7
Biología y Química	21	10.5	17	11.4	38	10.9
Medicina y Ciencias de la Salud	4	2.0	4	2.7	8	2.3
Humanidades y Ciencias de la Conducta	11	5.5	12	8.1	23	6.6
Ciencias Sociales y Economía	25	12.5	39	26.2	64	18.3
Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	35	17.5	16	10.7	51	14.6
Ciencias de la Ingeniería	73	36.5	47	31.5	120	34.4
Investigación Multidisciplinaria	4	2.0	7	4.7	11	3.2
Total	200	100	149	100	349	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos procesados en SPSS

Instrumento

Para establecer el modelo de medida, se empleó como base el instrumento desarrollado previamente por Eisenberger, *et al.*, (1986) ($\alpha=.93$) como ya se ha mencionado. En la construcción del cuestionario y sus reactivos se tuvo presente la delimitación semántica de cada reactivo y las versiones en español del instrumento (Bravo-Yáñez y Jiménez-Figueroa, 2011; Ortega, 2003). El cuestionario se construyó en una escala de tipo Likert con seis opciones de respuesta: 1 (*Totalmente en desacuerdo*), 2 (*Moderadamente en desacuerdo*), 3 (*Ligeramente desacuerdo*), 4 (*Ligeramente de acuerdo*), 5 (*Moderadamente de acuerdo*) y 6 (*Totalmente de acuerdo*), con 17 reactivos y un apartado de variables socio demográficas como la edad, género, antigüedad, categoría profesional, rama en que se desarrolla como profesor, acreditaciones o certificaciones. También se incluyeron variables relativas a la institución como: división académica o departamento.

En la tabla 4 se presenta un esquema similar al de Ortega, (2003), en donde se tomó como base el artículo original y las versiones en español ya citadas, que sirvieron como referente para la adaptación del instrumento. Asimismo, en esta adecuación se tomó en consideración la opinión de seis expertos en el área, que han publicado investigaciones sobre la temática, sus criterios para cada ítem fueron integrados en el modelo que se propuso (tabla 4). Sobre el juicio de expertos Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, (2008) señalan que una opinión de personas con trayectoria sobre el tema, conocido como juicio de expertos, suele emplearse en múltiples ámbitos de la evaluación como parte del proceso de validación de contenido.

Tabla 4. Ítems de la escala original abreviada de apoyo organizacional percibido: traducción al español (1), versión castellano (2), versión propuesta en español adaptada al contexto educativo (3)

Items	Autor (es)
1. The organization values my contribution on its well-being	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
La organización valora mi contribución a su bienestar.	(Ortega, 2003: 5)
Esta organización denota muy poca preocupación por mí.	(Littlewood, 2004: 7)
La Universidad valora mi contribución para el bienestar común.	Adaptación propia
2. If the organization could hire someone to replace me at lower salary if would do so (r)	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
2.1. Si la organización pudiera contratar a alguien con un salario más bajo para remplazarme lo haría.	(Ortega, 2003: 5)
2.2. Pocos de mis compañeros invierten más horas semanalmente que yo en el trabajo.	(Littlewood, 2004: 7)
2.3. La universidad no me reemplazaría si encontrara una forma de hacer más eficiente mi trabajo.	Adaptación propia
3. The organization fails to appreciate any effort from me (r)	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
3.1. La organización falla en apreciar cualquier esfuerzo adicional de mi parte.	(Ortega, 2003: 5)
3.2. Mis superiores generalmente aprecian la forma en que realizo mi trabajo.	(Littlewood, 2004: 7)
3.3. La universidad me reconoce cuando hago bien mi trabajo académico.	Adaptación propia
4. The organization strongly consider my goals and values	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
4.1. La organización considera encarecidamente mis objetivos y valores.	(Ortega, 2003: 5)
4.2. Esta organización realmente se ocupa en aumentar mi bienestar.	(Littlewood, 2004: 7)
4.3 La universidad considera mis logros y metas alcanzados académicamente.	Adaptación propia
5. The organization would ignore any complain from me (r)	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
5.1. La organización ignoraría cualquier queja mía.	(Ortega, 2003: 5)
5.2. Si termino mi trabajo a tiempo, recibiré aumentos o ascenso en esta organización.	(Littlewood, 2004: 7)
5.3. La universidad acepta mis peticiones cuando solicito mejores condiciones de trabajo.	Adaptación propia
6. The organization disregards my best interests when it makes decisions which affect me (r)	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
6.1. La organización desatiende mis intereses cuando adopta decisiones que me afectan.	(Ortega, 2003: 5)
6.2. Me siento satisfecho con las, compensaciones que ofrece esta organización.	(Littlewood, 2004: 7)
6.3. La universidad tiene en cuenta mis intereses cuando toma decisiones que me pueden afectar.	Adaptación propia
7. Help is available from the organization when I have a problem	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
7.1. La ayuda de la organización está disponible cuando tengo un problema.	(Ortega, 2003: 5)
7.2. Por lo general, mis compañeros de trabajo están dispuestos a ofrecerme su ayuda, consejo o apoyo.	(Littlewood, 2004: 7)
7.3. La universidad me apoya cuando tengo que ausentarme por algún problema personal.	Adaptación propia

Tabla 4. Continúa

Items	Autor (es)
8. The organization really cares about my well-being	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
8.1. La organización realmente se ocupa de mi bienestar.	(Ortega, 2003: 5)
8.2. Esta organización me ha preparado, mediante la capacitación, para hacer muy bien mi trabajo.	(Littlewood, 2004: 7)
8.3. La universidad realmente se preocupa por mi bienestar.	Adaptación propia
9. The organization is willing to extend itself if in order to help me performs my job to the best of my ability	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
9.1. La organización está dispuesta a esforzarse para ayudarme a ejecutar mi trabajo lo mejor que pueda.	(Ortega, 2003: 5)
9.2. Esta organización me ha proporcionado una excelente capacitación para realizar mi trabajo.	(Littlewood, 2004: 7)
9.3. La universidad me apoya para capacitarme.	Adaptación propia
10. Even if I did the best job possible the organization would fail to notice (r)	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
10.1. Aunque yo hiciese el mejor trabajo posible, la organización no lo notaría	(Ortega, 2003: 5)
10.2. Si realizo rápidamente mi trabajo, tengo más probabilidades de obtener un aumento o un ascenso en esta organización.	(Littlewood, 2004: 7)
10.3. La universidad me valora como académico.	Adaptación propia
11. The organization is willing to help me when I need a favor	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
11.1. La organización está dispuesta a ayudarme cuando necesito un favor especial.	(Ortega, 2003: 5)
11.2. Hay muchas oportunidades para hacer una buena carrera en esta organización.	(Littlewood, 2004: 7)
11.3. La universidad me ayuda cuando necesito algún favor en especial.	Adaptación propia
12. The organization cares about my general satisfaction at work	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
12.1. La organización se interesa por mi satisfacción general en el trabajo.	(Ortega, 2003: 5)
12.2. Esta organización ofrece una capacitación completa para mejorar las habilidades de trabajo del Personal.	(Littlewood, 2004: 7)
12.3. La universidad se preocupa por mi satisfacción en el trabajo.	Adaptación propia
13. If given the opportunity, the organization would take advantage of me (r)	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
13.1. Si le dieran oportunidad, la organización se aprovecharía de mí	(Ortega, 2003: 5)
13.2. Si esta organización tuviera oportunidad, se aprovecharía mí.	(Littlewood, 2004: 7)
13.3. La universidad jamás se aprovecharía de mí.	Adaptación propia
14. The organization shows very little concerns for me (r)	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
14.1. La organización muestra muy poca preocupación por mí	(Ortega, 2003: 5)
14.2. Las enseñanzas que me ha dado mi superior inmediato han sido valiosas para hacer mejor mi trabajo.	(Littlewood, 2004: 7)
14.3. La universidad aprecia cualquier esfuerzo extra de mi parte.	Adaptación propia
15. The organization cares about my opinions	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
15.1. La organización se interesa por mis opiniones.	(Ortega, 2003: 5)
15.2. Hay pensamientos que no puedo expresar libremente en el trabajo.	(Littlewood, 2004: 7)
15.3. La universidad se preocupa por mis opiniones.	Adaptación propia

Tabla 4. Continúa

Items	Autor (es)
16. The organization takes pride in my accomplishments a work	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
16.1. La organización se enorgullece de mis logros en el trabajo.	(Ortega, 2003: 5)
16.2. El tipo de capacitación para el trabajo que da esta organización es muy efectivo.	(Littlewood, 2004: 7)
16.3. La universidad se siente orgullosa de apoyar mi trabajo.	Adaptación propia
17. The organization tries to make my job as interesting possible	(Eisenberger, <i>et al.</i> , 1986: 502)
17.1. La organización procura hacer mi trabajo tan interesante como sea posible.	(Ortega, 2003: 5)
17.2. Es muy probable que obtenga un aumento o un ascenso en esta organización si termino grandes cantidades de trabajo.	(Littlewood, 2004: 7)
17.3. La universidad me ofrece la oportunidad de crecer profesionalmente y de categoría.	Adaptación propia

Fuente: Elaboración propia con base en Eisenberger, *et al.*, (1986: 502) Ortega, (2003: 5) y Littlewood, (2004: 7).

De la delimitación semántica presentada en la tabla 4, se precisa que en la etapa última del análisis se eliminaron los ítems 1, 10, 13, 14 y 15 por ser ambiguos y no cumplir con las propiedades psicométricas requeridas dentro del modelo de medición, dejando una versión final de 12 ítems que se presenta en la sección de resultados.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado a papel y lápiz, para motivar la sinceridad de las respuestas se les garantizó que serían confidenciales entregándoseles en sobre sellado para su devolución. Así mismo, se les señaló que los resultados solo serían publicados de forma general. Las encuestas fueron distribuidas y recolectadas por los investigadores durante el período de agosto 2018 a enero 2019.

RESULTADOS

El modelo de medición que se propone para determinar el Apoyo Organizacional Percibido en idioma español (AOPE) en el contexto de la Educación Superior, presenta un valor general del coeficiente Alpha de Cronbach de .94 que se considera muy bueno (Quero, 2010).

Para la validez del constructo se empleó el análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación Oblimin directo. Los resultados indican que

los datos recolectados con el cuestionario son aptos para este tipo de análisis ya que el índice Kaiser Meyer Olkin (*KMO*) fue de .94, y la prueba de esfericidad de Bartlett presenta valores significativos ($X^2=3074.77$, $p<.000$). En dicho análisis se confirmó la estructura factorial unidimensional propuesta, la cual explicó el 59.39% de la varianza total de los puntajes del constructo, lo cual se considera en términos generales dentro de los parámetros establecidos como aceptable (Cea, 2004) (tabla 5).

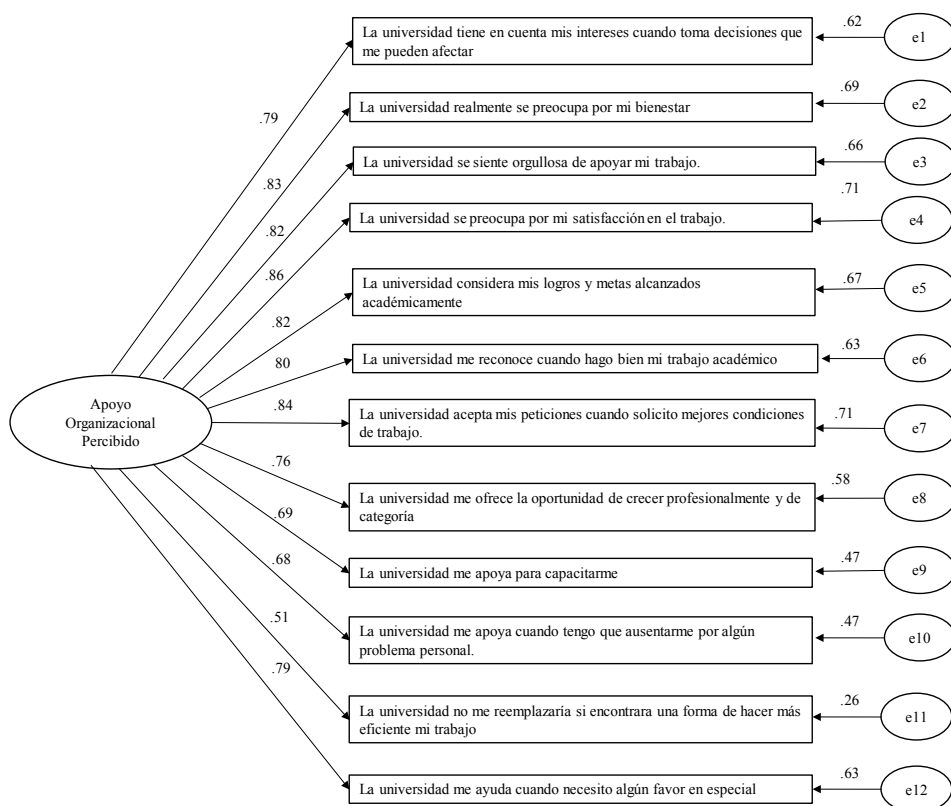
Tabla 4. Resultados del análisis factorial exploratorio para la escala de Apoyo organizacional Percibido adaptada al español y al contexto de la Educación Superior (AOPE).

Indicadores	Carga factorial	Comunalidades
La universidad realmente se preocupa por mi bienestar	0.847	0.717
La universidad se preocupa por mi satisfacción en el trabajo	0.838	0.702
La universidad acepta mis peticiones cuando solicito mejores condiciones de trabajo	0.825	0.681
La universidad tiene en cuenta mis intereses cuando toma decisiones que me pueden afectar	0.824	0.680
La universidad se siente orgullosa de apoyar mi trabajo	0.815	0.665
La universidad considera mis logros y metas alcanzados académicamente	0.807	0.652
La universidad me reconoce cuando hago bien mi trabajo académico	0.794	0.631
La universidad me ofrece la oportunidad de crecer profesionalmente y de categoría	0.773	0.597
La universidad jamás se aprovecharía de mi	0.770	0.593
La universidad me apoya para capacitarme	0.694	0.482
La universidad me apoya cuando tengo que ausentarme por algún problema personal	0.690	0.476
La universidad no me reemplazaría si encontrara una forma de hacer más eficiente mi trabajo	0.503	0.253

Fuente: Elaboración propia con base en datos procesados en SPSS. Método de extracción máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser

El modelo propuesto presenta en el análisis factorial exploratorio una estructura admisible (Field, 2009) pues sus cargas factoriales superan el valor de 0.5. Para validar la estructura fue pertinente realizar el análisis factorial confirmatorio, con el cual se corroboró el modelo de medida planteado, lo cual se demuestra con los valores obtenidos para los principales indicadores de ajuste: $X^2 = 78.12$, $gl=46$; $p=.002$; $CMIN/DF= 1.69$; $CFI=.98$; $GFI=.96$, $IFI=.99$; $RMSEA=.04$, $IC\ 90\ [.02-.06]$ (ver valores de referencia en tabla 6), mismos que se encuentran dentro de los rangos aceptables para un modelo de medida (Blunch, 2008; Cea, 2004) (ver figura 1, tablas 5 y 6).

Figura 1. Modelo de medida para determinar el Apoyo Organizacional Percibido en Español



** $p < .05$ *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia del Modelo de análisis factorial confirmatorio con apoyo del software SPSS y AMOS. Estimaciones de los parámetros de máxima verosimilitud completamente estandarizados.

En la tabla 6 se presentan indicadores que se reportan como mínimos para validar el modelo de medida teórico propuesto (Herrero, 2010; Manzano y Zamora, 2009 y Yuan, 2005). En ella se aprecia que todos los valores se encuentran dentro de los rangos aceptados para ser válidos.

En la tabla 7 se presentan los parámetros estimados del modelo, el error estándar aproximado, y la proporción crítica. Si se reúnen las suposiciones de distribución apropiadas, el estadístico sigue una distribución normal estándar bajo la hipótesis nula de que el parámetro tiene un valor de cero (Lara, 2014). Como se puede observar en la tabla 7 todos los valores de proporción crítica son relativamente grandes, lo que indica que todos los parámetros estimados son significativos.

Tabla 5. Indicadores de ajuste del modelo estructural para la escala de Apoyo Organizacional Percibido en español (AOPE) en un contexto de Educación Superior.

Indicador	Valores favorables	Valor Obtenido*
Razón c^2/gI	< 3	1.69
Índice de bondad de ajuste (GFI)	≥ .90	.98
Raíz cuadrada residual (SRMR)	< .05	.04
Índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI)	≥ .90	.93
Índice de ajuste normado (NFI)	≥ .90	.97
Índice comparativo de ajuste (CFI)	≥ .95	.98
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	≥ .90	.98
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	.05 a.08	.04 IC 90 [.02-.06]

Fuente: Valores referencia tomados de Blunch (2008); Herrero (2010); Manzano y Zamora (2009).

Tabla 6. Parámetros estimados del modelo estructural para la escala de Apoyo Organizacional Percibido en español (AOPE) en un contexto de Educación Superior.

Observado	Latente	Coficiente no estandarizados	S.E.	CR	p
P1	La universidad realmente se preocupa por mi bienestar	1.00			
P2	La universidad se preocupa por mi satisfacción en el trabajo	1.01	.04	24.17	***
P3	La universidad acepta mis peticiones cuando solicito mejores condiciones de trabajo	1.04	.06	17.14	***
P4	La universidad tiene en cuenta mis intereses cuando toma decisiones que me pueden afectar	1.03	.05	18.02	***
P5	La universidad se siente orgullosa de apoyar mi trabajo	.99	.05	18.75	***
P6	La universidad considera mis logros y metas alcanzados académicamente	.93	.05	16.53	***
P7	La universidad me reconoce cuando hago bien mi trabajo académico	1.06	.06	17.87	***
P8	La universidad me ofrece la oportunidad de crecer profesionalmente y de categoría	.95	.06	15.70	***
P9	La universidad jamás se aprovecharía de mi	.73	.05	13.79	***
P10	La universidad me apoya para capacitarme	.66	.04	13.70	***
P11	La universidad me apoya cuando tengo que ausentarme por algún problema personal	.72	.07	9.72	***
P12	La universidad no me reemplazaría si encontrara una forma de hacer más eficiente mi trabajo	.97	.05	16.46	***

*** $p < 0.000$

Fuente: Elaboración propia con apoyo del software SPSS y AMOS

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos para determinar la confiabilidad, por medio del α de cronbach, y la validez de contenido, estimada a través del juicio de expertos, el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, permiten reconocer las propiedades psicométricas y la sustentabilidad empírica para el modelo de medida propuesto en la medición de la percepción de apoyo organizacional en profesores investigadores del nivel superior de todas las áreas del conocimiento, pues los datos presentados muestran evidencia de un modelo factorial sólido.

La relevancia de validar las propiedades del instrumento para medir el apoyo organizacional percibido, en la versión corta de Eisenberger, *et al.*, (1986) así como el modelo realizado en el presente estudio consiste en ofrecer una opción actualizada, fiable y eficiente en el idioma español, además de dar certidumbre a los hallazgos de diversos estudios como los de Ortega (2003) y Littlewood (2004) permitiendo validar la equivalencia del cuestionario en español.

Con relación a la estructura de factores, el modelo obtenido coincide con el autor original, al ser unidimensional. En general, el modelo de medida cumple con las propiedades psicométricas requeridas, y aporta un instrumento que prueba su solidez con los datos presentados mediante el análisis factorial confirmatorio. Fue posible constatar la importancia de adaptar el instrumento a las características de la población conformada por profesores investigadores, a partir de la traducción al español, lo cual permite dar certeza a los datos obtenidos, así como ofrecer una herramienta de utilidad para investigadores y estudiantes con el interés de estudiar y medir la percepción del apoyo organizacional en cualquier tipo de organización, ya que el instrumento ha sido aplicado tanto en el sector educativo como en el productivo.

Toda investigación es perfectible, y en ese tenor se propone ampliar el estudio a poblaciones que abarquen un mayor número de estados, pues las limitantes de esta investigación se centran esencialmente en la cobertura de selección de la muestra. Futuras investigaciones pueden validar el modelo con un contraste de poblaciones que permitan dar mayor solidez a esta adaptación que se presenta, además de estudiar la existencia de correlaciones con otras variables asociadas a las actividades de los profesores investigadores.

REFERENCIAS

- Allen, D., Shore, L., & Griffeth, R. (2003). The Role of Perceived Organizational Support and Supportive Human Resource Practices in the Turnover Process. *Journal of Management*, 29(1), 99–118. <https://doi.org/10.1177/014920630302900107>
- Arnéguy, E., Ohana, M., & Stinglhamber, F. (2018). Organizational Justice and Readiness for Change : A Concomitant Examination of the Mediating Role of Perceived Organizational

- Support and Identification, *Frontiers in psychology* 9(7), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01172>
- Arshadi, N. (2011). The relationships of perceived organizational support (POS) with organizational commitment, in-role performance, and turnover intention: Mediating role of felt obligation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30,(1), 1103–1108. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.215>
- Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: a theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior* 509 (4), 491–509. <https://doi.org/10.1002/job.211>
- Blau, P. (1964). *Power and exchange in social life*. (J. W. and Sons, Ed.). New York.
- Blunch, N. (2008). *Introduction to Structural Equation Modelling Using SPSS and AMOS*. (ThousandOaks, Ed.) (1a ed.). California: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446249345>
- Bohle, S. A., Chambel, M. J., Medina, F., & Cunha, B. (2018). The role of perceived organizational support in job insecurity and performance. *Revista de Administração de Empresas*, 58(4), 393–404. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020180405>
- Bravo-Yáñez, C., & Jiménez-Figueroa, A. (2011). Bienestar psicológico, apoyo organizacional percibido y satisfacción laboral en funcionarios penitenciarios de Chile. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 13(3), 91–99. <https://doi.org/10.4321/s1575-06202011000300004>
- Caesens, G., Stinglhamber, F., Demoulin, S., & De Wilde, M. (2017). Perceived organizational support and employees' well-being: the mediating role of organizational dehumanization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1319817>
- Cea, M. (2004). *Análisis Multivariable Teoría y Práctica en la investigación social* (Segunda ed). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cropanzano, R., Howes, J. C., Grandey, A. A., & Toth, P. (1997). The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes, and stress. *Journal of Organizational Behavior*, 18(10), 159–180. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199703\)18](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199703)18)
- Eisenberg, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology February*. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.42>
- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 812–820. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.5.812>
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-lamastro, V. (1990). Perceived Organizational Support and Employee Diligence, Commitment, and Innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.1.51>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. <https://doi.org/10.4135/9781412956246.n419>
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565–573. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.565>

- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su Utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.
- Etzioni, A. (1994). *Organizaciones Modernas*. México: Editorial Limusa.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. United States: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1234/12345678>
- George, J. M., & Brief, A. P. (1992). Feeling Good-Doing Good: A Conceptual Analysis of the Mood at Work-Organizational Spontaneity Relationship. *Psychological Bulletin*, 112(2), 310–329. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.310>
- Gouldner, Alvin, W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American sociological review*, 25(2), 161–178. <https://doi.org/10.2307/2092623>
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289–300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>
- Kottke, J. L., & Sharafinski, C. E. (1988). Measuring Perceived Supervisory and Organizational Support. *Educational and Psychological Measurement*, 48(4), 1075–1079. <https://doi.org/10.1177/0013164488484024>
- Kraimer, M. L., & Wayne, S. J. (2004). An examination of perceived organizational support as a multidimensional construct in the context of an expatriate assignment. *Journal of Management*, 30(2), 209–237. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2003.01.001>
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R. Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C., S. (2015). Perceived Organizational Support: A Meta-Analytic Evaluation of Organizational Support Theory. *Journal of Management*, 43(6), 1854–1884. <https://doi.org/10.1177/0149206315575554>
- Lara, A. (2014). Introducción a las ecuaciones estructurales en Amos y R. Recuperado de http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfmseptiembre1314/memoriamaestranonio_lara_hormigo/ (31/12/2016)
- Levinson, H. (1965). Reciprocity: The relationship between man and organization. *Administrative Science Quarterly*, 9(4), 370–390. <https://doi.org/10.2307/2391032>
- Lipponen, J., Steffens, N., & Holtz, B. (2018). Prototypical supervisors shape lay-off victims' experiences of top management justice and organizational support. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(1), 158–180. <https://doi.org/10.1111/joop.12197>
- Littlewood-Zimmerman, H. F. (2004). Análisis factorial confirmatorio y modelamiento de ecuación estructural de variable afectivas y cognitivas asociadas a la rotación de personal. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 23(1), 27–37
- Manzano, A., & Zamora, S. (2009). *Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación. Cuaderno técnico 4*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Marchand, C., & Vandenberghe, C. (2016). Perceived Organizational Support, Emotional Exhaustion, and Turnover: The Moderating Role of Negative Affectivity. *International Journal of Stress Management*, 23(4), 350. <https://doi.org/10.1037/str0000020>
- Ortega, V. (2003). Adaptación al castellano de la versión abreviada de Survey of Perceived Organizational Support. *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 3–6.
- Panaccio, A., & Vandenberghe, C. (2009). Perceived organizational support, organizational commitment and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 224–236. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.002>

- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609. <https://doi.org/10.1037/h0037335>
- Quero, M. E., (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248–252.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.4.698>
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.4.698>
- Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. *Journal of Business Research*, 62(1), 1027–1030. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.05.003>
- Román-Calderón, J. P., Krikorian, A., Ruiz, C. F., & Betancur, A. (2016). Apoyo organizacional y empoderamiento como antecedentes de comportamientos empoderados y participación de los empleados. *Estudios Gerenciales*, 32(1), 154–161. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.03.002>
- Sert, A., Elçi, M., Uslu, T., & Şener, İ. (2014). The Effects of Organizational Justice and Ethical Climate on Perceived Work Related Stress. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 150, 1187–1198. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.134>
- Stinglhamber, F., Manrique, G., Caesens, G., Hanin, D., & De Zanet, F. (2015). The influence of transformational leadership on followers' affective commitment: the role of perceived organizational support and supervisor's organizational embodiment. *Career Development International*, 20(6), 583–603. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216>
- Surdez Pérez, E. G., Magaña Medina, D. E., & Sandoval Caraveo, M. del C. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles educativos*, 37(147), 103–125. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100007&lang=pt%5Cnhttp://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a7.pdf
- Vélez-Sánchez, G. A., & Ruiz Rojas, G. Al. (2019). La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología? *Revista de la Educación Superior*, 48(190), 1–22.
- Yuan, K.-H. (2005). Fit Indices Versus Test Statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 40(1), 115–148. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4001_5

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

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. 54, N° 214

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES

E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SE IMPRIMIÓ EN 2025,

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)

MTRO. MANUEL ÁNGEL URIBE VÁZQUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TEPIC REPRESENTANTE DEL CONSEJO
DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DRA. MARÍA GABRIELA GUADALUPE SÁNCHEZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA
REPRESENTANTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

DR. LUIS ENRIQUE PALAFOX MAESTRE
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NOROESTE

DR. LEONARDO LOMELÍ VANEGAS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MTRO. MARIO ERNESTO PATRÓN SÁNCHEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA
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)

DR. JOSÉ LUIS GIL VÁZQUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AGUASCALIENTES
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DRA. CONSUELO NATALIA FIORENTINI CAÑEDO
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE QUINTANA ROO
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL SUR-SURESTE

DRA. VIRIDIANA AYDEÉ LEÓN HERNÁNDEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-SUR

DRA. NORMA LILIANA GALVÁN MEZA
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO- OCCIDENTE

DR. ARTURO REYES SANDOVAL
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

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

DR. ALEJANDRO JAVIER ZERMEÑO GUERRA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUÍS POTOSÍ
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NORESTE

DR. JAVIER SALDAÑA ALMAZÁN
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

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



Un futuro líquido. La educación superior en América Latina hacia el 2050

A Liquid Future. Higher Education in Latin America by 2050

ADRIÁN ACOSTA SILVA

¿Hacia la cobertura universal en educación superior? Perspectivas sobre el incremento de la matrícula en México

Towards Universal Coverage in Higher Education?

Perspectives on Increasing Enrollment in Mexico

CARLOS IVÁN MORENO ARELLANO

Rankings, boicots y la mercantilización de la universidad

Rankings, boycotts and the marketization of the university

MARION LLOYD

ADRIÁN QUINTERO LÓPEZ

El papel de la universidad entre los avances de la inteligencia artificial y la desigualdad social

The role of the university amidst advances in IA and social inequality

EDGAR DANIEL ANAYA TORRES

Promoción de la operatividad cognitiva a partir del aprendizaje por colaboración con Inteligencia Artificial

Promoting Cognitive Operability through Collaborative Learning with AI

FELIPE TIRADO SEGURA Y JESÚS PERALTA

Adaptación para Ecuador de la Encuesta Europea de Escritura Académica

Adaptation for Ecuador of the European Writing Survey

OSCAR SANTIAGO VANEGAS QUIZHPI, JUSTINA MASKAVIZAN, ALDO CALZOLARI

Validez y confiabilidad de la escala de Apoyo Organizacional Percibido en español con profesores universitarios

Validity and reliability of the scale of Organizational Support

Perceived in Spanish with university professors

LUIS ARTURO VÁZQUEZ CUJ, DENEÉ ELÍ MAGAÑA MEDINA Y JUAN PABLO ROMÁN CALDERÓN

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

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

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuies.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

