

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

197



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 50, No. 197 enero-marzo del 2021, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en Cosmo 4G, Francisco Villa No. 15, Col. Apatlaco, C.P. 09440, ciudad de México.

La Revista de la Educación Superior está incluida en los siguientes índices y catálogos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, RedALYC, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

Jaime Valls Esponda
secretario general ejecutivo

Jesús López Macedo
Dirección General Académica

José Aguirre Vázquez
Dirección General de Planeación y Desarrollo

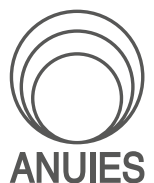
Yolanda Legorreta Carranza
Dirección General de Asuntos Jurídicos

Fernando Ribé Varela
Dirección General de Administración

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

197

RESU



DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PATRICIA A. GARCÍA GUEVARA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

JAVIER MENDOZA ROJAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARÍA JESÚS PÉREZ GARCÍA
EL COLEGIO DE MÉXICO

TANIA HOGLA RODRÍGUEZ MORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

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

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

COMITÉ EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

BRIAN PUSSEY
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

CLAUDIO RAMA
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARIO RUEDA BELTRÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SHEILA SLAUGHTER
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMEÑO Y GARCÍA GRANADOS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

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

DISEÑO EDITORIAL

RUTH EUNICE PÉREZ

DISTRIBUCIÓN

LUIS TOMÁS PIERRE R. • lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

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

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

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

CONTENIDO

El poder de los Rectores en las universidades y en la política universitaria argentina:
factores históricos y determinantes estructurales 1
*The power of the UNiversity Presidents in Argentina's university
policies: historical factors and structural determinants*

FABIO ERREGUERENA

Políticas universitarias de inclusión social en la Argentina durante
los gobiernos kirchneristas 19
*University policies of social inclusion in Argentina during the Kirchnerist governments.
An approach from the academic production and the official speech*

NATACHA BELTRÁN Y SERGIO OBEIDE

El Voluntariado Universitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria.
Estudio de un Campus-Universidad de Zaragoza 41
*The University Volunteer within the framework of University Social
Responsibility. Study of a Campus, University of Zaragoza*

ISABEL SAZ-GIL, ANA GIL-LACRUZ Y MARTA GIL-LACRUZ

¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono en la educación media superior
en Oaxaca 59
Abandon school or social life? Drop-outs in upper secondary education in Oaxaca

WIETSE DE VRIES Y OLGA GRIJALVA MARTÍNEZ

El impacto del PRODEP en la construcción de capacidades
académicas de la UABC 77
*The impact of Teacher Professional Development Program on the construction of
academic capacities at the Universidad Autónoma de Baja California*

RIGOBERTO NEGRETE URBANO, PATRICIA MOCTEZUMA HERNÁNDEZ, ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA, BENJAMÍN BURGOS FLORES

Desarrollo de una escala de actitudes hacia el uso de las Tecnologías
de la información y la Comunicación (TIC) en la actividad docente 97
*Development of scale for measuring the attitude towards the use of
Information and Communication Technologies (ICT) in teaching*

ROSA OBDULIA GONZÁLEZ ROBLES, RODRIGO POLANCO BUENO Y EDUARDO PEÑALOSA CASTRO

El Trabajo de Fin de Grado en el ámbito filológico: evaluación del grado
de satisfacción en el proceso de elaboración y tutorización 117
*Bachelor's Final Project in the philology field: assessment of the degree of
satisfaction in the process of elaboration and tutorial function*

SILVIA SÁNCHEZ-CALDERÓN Y MARÍA ÁNGELES ESCOBAR ÁLVAREZ

RESEÑA

Educación digital en la comunidad universitaria 137
Digital education inside community college

CLAUDIA BERENICE PUENTE CANO

ARTÍCULO

El poder de los rectores en las universidades y en la política universitaria argentina: factores históricos y determinantes estructurales¹

The power of the University Presidents in Argentina's university policies: historical factors and structural determinants

FABIO ERREGUERENA

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
Correo electrónico: ferreguer@uncu.edu.ar

Recibido 24 de abril de 2018; aprobado 26 de febrero de 2021

RESUMEN

La pregunta de este trabajo gira sobre la relevancia y la especificidad del poder de los rectores en la compleja bisagra entre las universidades y la política pública dirigida a este sector académico. Problematizaremos distintos marcos analíticos que consideran que en la universidad, por sus particularidades organizativas y el poder heterónomo de los gobiernos, la autoridad central tiene escasas posibilidades de ser realmente influyente. Desde una perspectiva reflexiva y relacional desarrollaremos un conjunto de factores históricos y determinantes

¹ El presente artículo contiene resultados parciales de una investigación doctoral de mayor alcance cuyos resultados completos fueron publicados en el libro *El poder de los rectores en la política universitaria Argentina (1985-2015)*, Buenos Aires, Prometeo, 2017.

estructurales de la universidad argentina, que, a nuestro entender, conforman a los rectores como un actor con un poder considerable y relevante hacia dentro de la universidad y en la política universitaria.

PALABRAS CLAVE Política universitaria; Gobierno universitario; Autonomía universitaria; Rectores; Poder universitario

ABSTRACT The main question of this work revolves around the relevance and specificity of the power of the Rectors (University Presidents) in a country such as Argentina, with a long standing tradition of autonomous and politicized public universities. It addresses the particularity of University politics, discussing with analytical frameworks that believe that the central authority has become increasingly devoid of real influence in university life and organization. In a relational perspective, this paper attempts to deploy a set of historical factors and structural determinants of Argentina's university field which explain how "rectoral power" was built and why Rectors became relevant into creating public policies for higher education in the last four decades.

KEYWORDS Public policy for higher education; Governance; University autonomy; Rectors (University Presidents); University politics

EL PODER DE LOS RECTORES: DESARROLLOS TEÓRICOS GLOBALES, REGIONALES Y NACIONALES

Distintas perspectivas analíticas, en función de las particularidades de la universidad como organización, asignan escasa centralidad y poder a los roles ejecutivos, reconociéndoles limitadas posibilidades de conducir y provocar los procesos que allí transitan. La ya clásica descripción de la universidad como una suerte de *anarquía organizada*, nos remite a una institución que difiere de una burocracia cohesionada o del cuerpo colegiado obligado al consenso. Como sostienen Cohen y March (1974), es una organización en la cual sus integrantes, por sus abundantes recursos, pueden ir en diferentes direcciones sin la coordinación de una autoridad central. Dado que los fines de ésta son ambiguos, las decisiones son a menudo sub-producto de actividades no intencionadas y no planificadas. En estas circunstancias, los rectores y otros líderes institucionales sirven primordialmente como catalizadores o facilitadores de un proceso en curso. Ellos no mandan, sino que negocian. Ellos no planifican comprensivamente, sino que tratan de aplicar soluciones preexistentes a los problemas. Las decisiones no se toman, sino que suceden. Los problemas, las elecciones, los agentes de decisión confluyen en soluciones temporales (Cohen y March, 1974 y Cohen, March y Olsen, 2011).

En línea con los autores mencionados, Clark (1991) sostiene que las características estructurales de la universidad determinan una limitada capacidad por parte de sus autoridades centrales de transformar la institución. El conocimiento es la materia prima central de las universidades y las características del conocimiento determinan el modo en que se distribuye la autoridad y el cambio organizacional. Para este autor las universidades constituyen sistemas de *base pesada*, una base fragmentada en tantas instancias como disciplinas y subdisciplinas articula una institución dada y, en función de ello, debilitando y fragmentando el poder y autoridad de los roles ejecutivos (Clark, 1991 y Cox y Courard, 1994).

Para el caso de las universidades latinoamericanas, distintos autores, como Schwartzman (2003) y Samoilovich (2008), llegan a similares conclusiones respecto a la debilidad estructural del poder de los rectores. En este sentido, señalan que la principal limitación a la promoción de cambios en las universidades no es el déficit de autonomía sino el escaso poder que tienen los rectores y directivos para ejercer el margen de autonomía otorgado por los marcos normativos. Esta situación de debilidad intrínseca se debe a que la autoridad de la administración central deriva en gran medida de sus propios componentes (a través del voto), quienes al mismo tiempo dependen de la autoridad central, creándose así una situación ambivalente que nutre un intercambio de favores que subyace al ejercicio de las respectivas responsabilidades (Samoilovich, 2008). En la misma línea, Schwartzman (2003) afirma que los rectores asumen sus mandatos con un poder secuestrado por sus compromisos de campaña, casi siempre inevitables.

A diferencia de Samoilovich (2008) y Swartzman (2003), varios autores de nuestra región van a postular conclusiones diferentes. En este sentido, bajo el sugerente título de Príncipes, Burócratas y Gerentes (ANUIES, 2009) Adrián Acosta se interrogaba sobre las características del gobierno, y de los roles ejecutivos, en las universidades públicas de México. El trabajo de Acosta (2000, 2009, 2015, 2018) formará parte de una importante producción de distintos autores latinoamericanos que ampliarán los enfoques del cambio institucional, gobernabilidad y liderazgo, acompañados de análisis empíricos de universidades públicas e Instituciones de Educación Superior. En este sentido, los trabajos de Didriksson (2000); Hernández (1996, 2012); De Vries (2001); López (2010a y 2010b); Ordorika (2006); Ibarra (2009, 2013); Atairo (2011, 2014); Camou (2011) y Nosiglia (2004, 2011; 2012), entre otros, contribuyeron a situar la temática del gobierno universitario en la agenda de investigación latinoamericana, incursionando en los estudios sobre los juegos de poder entre los grupos presentes en las instituciones, las modalidades de relación con los actores gubernamentales, las formas de elección de rectores y sus aparatos administrativos, las trayectorias y los tipos de liderazgo de los rectores. Volviendo al texto de Acosta (2009), el autor sostiene, como eje central, que los cambios en el contexto y en el entorno de las políticas universitarias de los últimos años han modificado sustancialmente

las formas de gobierno, gobernabilidad y gobernanza de la educación superior mexicana, y que esta modificación ha sido guiada por una lógica pragmática, de adaptación hacia las exigencias y propuestas de programas federales que ha propiciado el tránsito de una “autonomía sin adjetivos a una autonomía regulada cada vez más por el Estado o por el mercado” (Acosta, 2009: 74). El autor plantea que en el periodo 1990-2006 se implementó en las universidades públicas mexicanas un amplio conjunto de políticas basado en la evaluación de la calidad, los estímulos al cambio institucional universitario, la rendición de cuentas, la acreditación y certificación de programas docentes y de investigación, los cuales estuvieron cada vez más asociados a diversos sistemas de indicadores, de reconocimientos prácticos, financieros y simbólicos, que constituyeron el centro de las relaciones entre el Estado y las universidades públicas. Este proceso de adaptación a las nuevas reglas del juego establecidas por el Estado no habría transitado los órganos de gobiernos colegiados tradicionales sino que se registró un tránsito de la histórica autoridad institucional distribuida entre diferentes órganos unipersonales y colegiados a la autoridad concentrada en el rector. En función de ello, una de las consecuencias del proceso mencionado fue el cambio en el perfil de los rectores universitarios que generó la creación de una figura híbrida, que combina las capacidades del político, con la experticia del burócrata profesional y el gerente de las políticas institucionales (Acosta, 2009). En la misma línea, en trabajos más recientes, Acosta considerará al poder universitario como un “poder autónomo”, articulado sobre las distintas combinaciones de los ejes de la legitimidad política y las representaciones sociales de las universidades en las sociedades nacionales de la región (Acosta, 2019). Coincidiendo con Acosta, De Vries (2011) dirá que en México las nuevas formas de gobierno surgidas a partir de una combinación de factores internos y políticas públicas externas, se destacan por la burocratización, el desplazamiento de decisiones de órganos colegiados hacia comisiones especiales y el incremento de los puestos directivos.

El fortalecimiento de los roles de los ejecutivos unipersonales que Acosta describe para México, para otros autores es un proceso que se observa a nivel global. Atairo y Camou (2011) sostienen que en los países centrales hay un proceso de fortalecimiento del rol de los presidentes y rectores y que dichos procesos se han dado sin que hayan operado cambios en los marcos normativos o en las estructuras formales de gobierno. En la misma línea, Musselin advertirá el fortalecimiento de la función presidencial, adjudicándola en gran medida a la política de financiamiento por contratos-programas; al respecto, Musselin (2001), señala: “Los presidentes actuales no se consideran más simples *primus inter pares*, receptores y defensores de las demandas de las universidades francesas: estiman legítimo tener proyectos, hacer elecciones incluso si no son consensuadas, en síntesis, ser más intervencionistas” (Musselin, 2001: 9). Didriksson (1994), en un estudio de las formas de gobierno y administración académica de México, Inglaterra, EE.UU., Canadá, Suecia, Japón y Bélgica, concluirá que en Latinoamérica, al igual que en los países mencionados, las formas actuales de gobierno universitario tienden a subordinar la participación activa

de los cuerpos colegiados, reducir la autonomía académica de la universidad y concentrar más niveles de poder a partir de la lógica de profesionalización de la administración académica. Los cambios, en gran parte como consecuencia de las reformas de los años noventa, han fortalecido la centralización del poder en la administración institucional y en la figura de sus autoridades, sobre todo de los presidentes, vicescancilleres o rectores, propiciando un proceso de sustitución de los cuerpos colegiados y de la toma de decisiones de las comunidades académicas por órganos de política propios de autoridades. Con ello, la administración central y las autoridades han pasado a ser los actores más importantes del cambio en las universidades (Didriksson, 1994).

A resultados similares, respecto al proceso de fortalecimiento de las instancias ejecutivas, en especial post reformas de los años noventa, han arribado distintos trabajos de investigación en Argentina (Kandel, 2005, 2011; Mazzola, 2006; Bianco, 2006; Atairo y Camou, 2011). En dichos estudios, los ámbitos colegiados se revelan más como espacios de convalidación de decisiones que se toman en otros espacios, antes que ámbitos para la discusión de políticas sustantivas. Como sostiene Bianco (2006), los nodos de poder, al no ser ejercidos en los espacios instituidos, se movilizan hacia otros lugares de la estructura de la organización que operan por fuera del cuerpo colegiado, produciendo un extrañamiento de las atribuciones que tiene.

No obstante que los procesos mencionados constituyen una tendencia de alguna manera global, o al menos extendida en un número importante de sistemas universitarios, las condiciones que posibilitaron o potenciaron dichos procesos tiene un registro nacional diferenciado. Esto en el sentido de que si bien, como mencionáramos, los estudios muestran que los procesos de fortalecimiento de los ejecutivos, en desmedro de las instancias colegiadas, es un fenómeno que transcurre tanto en los países centrales como en América Latina, los procesos que confluyen para ello son marcadamente distintos. Es que, como bien dicen Atairo y Camou (2011), a diferencia de las experiencias europeas y norteamericanas, el proceso de fortalecimiento de los ejecutivos no ha sido, en la mayoría de los casos, el resultado de proyectos y diseños de reorganización inspirados por teorías gerenciales, que priorizan la eficiencia y la productividad, o fruto de planificaciones estratégicas participativas de la comunidad universitaria. Más bien, lo que diferentes investigaciones han destacado es que los cambios en las estructuras y dinámicas del gobierno universitario han estado en gran medida determinados por la interacción –inestable y conflictiva– entre el funcionamiento de cada institución y las presiones externas generadas por las políticas públicas dirigidas al sector universitario.

Nuestras conclusiones apuntan en esta misma dirección, postulando el crecimiento y el fortalecimiento del poder de los rectores en Argentina, aunque sostendremos que su configuración histórica no obedece, al menos no solamente, a las reformas de los años noventa sino a un conjunto de determinantes estructurales y factores históricos previos, entre ellos la particular fuerza que adquirieron los rectores, normalizadores primero y

organizados en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) después, en la reconstrucción del campo universitario a principios de los años ochenta.

EL PODER RECTORAL Y EL PODER UNIVERSITARIO EN LA ARGENTINA: FACTORES HISTÓRICOS Y DETERMINANTES ESTRUCTURALES

Iniciada la recuperación democrática en diciembre de 1983², un conjunto de *factores históricos* y una serie de *determinantes estructurales* conferirán un poder relevante a los rectores nucleados en el CIN a partir de 1985, poder que estará presente en los distintos momentos de la política universitaria desde la recuperación democrática hasta nuestros días, expresándose en el destacado papel de los rectores y el CIN en el equilibrio de la política universitaria de los años ochenta, en los procesos heterónomos de los años noventa y, finalmente, en las distintas facetas de la política universitaria del kirchnerismo³.

Si bien las reformas de los años noventa catalizaron el proceso de fortalecimiento de los poderes ejecutivos de las universidades, en Argentina, el poder de los rectores se configuró *desde el proceso de normalización iniciado en 1984*. El poder rectoral es un componente del poder universitario y este fenómeno tuvo un momento *instituyente* con el retorno a la democracia en 1983 y, especialmente, en el proceso de normalización señalado.

La singularidad de la situación argentina en la recuperación democrática está marcada por el hito, la bisagra, que significó el fin de la dictadura y el proceso de “normalización” que encaró el gobierno de Alfonsín en 1984 reconstruyendo el tejido social del campo universitario. La tradición de autonomía cobraba especial vigor y era defendida con recelo luego de décadas de interrupciones por distintos gobiernos militares. El proceso de normalización, fuertemente moldeado por el radicalismo a través de la designación de *rectores normalizadores* afines al alfonsinismo y la recuperación del modelo reformista del periodo 1955-1966, decantará, una vez normalizados los claustros, en la elección de rectores con una identidad política vinculada al radicalismo. En este contexto, los rectores normalizadores fueron quienes sentaron las bases de la construcción de una determinada *relación de fuerzas universitarias*. Condujeron, en conjunto con los consejos superiores y académicos provisorios, el proceso que permitió la regularización del funcionamiento autónomo y cogobernado de cada una de las universidades. Como sostiene Stubrin (2011), los cuadros del partido Radical en sus funciones de rectores normalizadores tuvieron especial protagonismo en la gestación de una nueva legitimidad universitaria. El buen resultado de aquella construcción sociopolítica quedó ligado a la consolidación de la política partidaria

² La última dictadura militar en la Argentina transcurrió en el periodo 1976-1983.

³ Por exceder a los objetivos del presente artículo, no desarrollaremos el papel de los rectores y el CIN en el periodo 1990-2001 y 2002-2015. Nos limitaremos a mencionar una breve síntesis del periodo 1983-1990.

como elemento habitual de integración interna, con fuerte presencia en la conducción y burocracia universitaria.

A partir de 1985, los rectores surgidos del proceso electoral normalizado se agruparon en el CIN, ámbito que agrupa a los rectores de las Universidades Nacionales y que en la cosmovisión reformista del gobierno radical debía conducir una política universitaria autogestionada, “autogobernada”. La literatura disponible sobre la política universitaria del período (Bertoni y Cano, 1990; Krotsch, 1993; Marquina y Nosiglia, 1995; Chiroleu, 1999; Buchbinder, 2010; Suasnábar, 2013) coincide en señalar que durante esos años hubo un cierto desplazamiento de la política universitaria hacia las propias universidades. El análisis fáctico de las temáticas analizadas en los Plenarios del CIN en los años ochenta, los documentos de la época, las resoluciones tomadas y el relacionamiento con otros agentes evidenciado en las actas de los plenarios, permitió observar que, junto a la declamación reformista y esa “delegación” de la política universitaria a las universidades organizadas en el CIN, lo que existió fue un *empoderamiento de agentes* que, mancomunadamente con el congreso y el gobierno nacional, contornearon un nuevo espacio de frontera entre el campo universitario y el campo burocrático-estatal.

Con la creación del CIN, que, insistimos, para el reformismo era el ámbito natural para la formulación y la definición de la política universitaria, se puso en marcha un proceso de empoderamiento de los rectores, representantes de cada una de las universidades ante el consejo, con un peso relevante en la decisión de los destinos del conjunto universitario. El espíritu de cuerpo que alcanzaron y que perdura hasta nuestros días terminó consolidándolos *como agentes destacados de la política universitaria*. Este empoderamiento no sólo estuvo sostenido sobre las bases teóricas e ideológicas del reformismo sino también sobre la confianza que inspiraba un mapa político fuertemente hegemonizado por el radicalismo, desde el momento que la gran mayoría de los rectores eran radicales y el Alfonsinismo concentraba una parte importante de la energía política del mapa nacional, incluyendo la conducción del movimiento estudiantil. Esta fusión y homogeneidad entre el poder político y el poder universitario fue prácticamente única en la historia reciente argentina y acuñó el sello del valor del CIN y de los rectores en la política universitaria. Aunque se modificó al poco tiempo, cuando hacia 1988 el peronismo comenzó a ganar en algunas de las universidades tradicionales y finalmente en 1989 cuando entró en contradicción el signo político de las universidades con el gobierno de Menem, este contexto de homogeneidad política fue suficiente para fundar el lazo entre *política universitaria y poder universitario*. Hecho que terminó consolidándose y reconfigurándose en Argentina hasta hoy, en el sentido que no es posible viabilizar una política universitaria sin el acuerdo, directo o indirecto, del poder universitario.

El poder rectoral cobra especial relevancia en la frontera e intersección con el campo burocrático estatal, como lo demuestra la presencia ininterrumpida, desde 1999 a nuestros días, de rectores y vicerrectores en el área del Estado responsable de las políticas

universitarias. En la dinámica de sus universidades y en el trabajo colegiado en el CIN, los rectores han cristalizado saberes técnicos y políticos que se convirtieron en un “saber-hacer” indispensable para la política universitaria argentina. Este proceso de reconversión del poder rectoral en capital burocrático estatal ha consolidado una trayectoria paradigmática para el rol de Secretario de Políticas Universitarias: ser, o haber sido, rector de una universidad pública de gestión estatal y miembros activos del CIN.

Cuadro 1

Secretarios de Políticas Universitarias desde la creación de la SPU. Participación en el CIN

Secretario de Políticas Universitarias	Periodo SPU	Participación en el CIN	Rectorado
Juan Carlos del Bello	26/03/1993 – 18/12/1995	Miembro con voz pero sin voto	-----
Orlando Aguirre	18/12/1995 – 30/10/1996	-----	-----
Eduardo Sánchez Martínez	31/10/1996 – 10/05/1999	-----	-----
Aníbal Jozami	14/05/1999 - 14/12/1999	Miembro de comisiones permanentes	Rector de la UN de Tres de Febrero (1997-continúa)
Juan Carlos Gottifredi	15/12/1999 - 04/01/2002	Presidente	Rector de la UN de Salta (1985-1991, 1997-1999)
Juan Carlos Pugliese (h)	25/01/2002 - 28/12/2005	Presidente	Rector de la UN del Centro (1984-1992)
Daniel Malcom	30/12/2005 -22/08/2006	Presidente	Rector de la UN de San Martín (1992-2006)
Alberto Dibbern	23/08/2006 - 04/06/2012	Presidente	Presidente de la UN de La Plata (2001-2004)
Martín Gill	05/06/2012 -10/12/2013	Presidente	Rector de la UN de Río IV (2007-2012)
Aldo Caballero	10/12/2013 - 09/12/2015	Miembro del Comité Ejecutivo	Rector de la UN de Misiones (2006-2010)
Albor Cantard	10/12/2015 – 14/07/2017	Presidente	Rector de la UN del Litoral (2007-2015)
Danya Tavela	17/07/2017 -18/10/2018	Miembro de comisiones	Vicerrectora de la UN del Noroeste de la PBA (2007-2015)
Pablo Domenichini	18/10/2018 -10/12/2019	-----	-----
Jaime Perczyk	13/12/2019 – continúa	Presidente	Rector de la UN de Hurlingham (2015-2019)

Fuente: elaboración propia en base a documentación del CIN, UUNN y Decretos del PEN de designaciones y aceptaciones de renuncia disponibles en [Infoleg.com.ar](http://infoleg.com.ar)

DETERMINANTES ESTRUCTURALES

Ahora bien, el retorno a la democracia bajo el signo de la UCR, las características del proceso de “normalización” y la consolidación de la figura del rector como conductor de la política pública universitaria no fueron los únicos factores que empoderaron a los rectores. Existe un conjunto de determinantes estructurales del campo universitario argentino que permiten explicar la constitución del poder rectoral y contrastar las características de los sistemas universitarios de referencia en los estudios de los autores de la teoría de las organizaciones, básicamente el de EEUU, que observan una base docente sólida, mayoritariamente con dedicación exclusiva y larga trayectoria dentro de esas instituciones. Veamos un poco más en detalle estos determinantes estructurales del campo universitario, que impactan en la consolidación y continuidad del poder rectoral en Argentina:

Base liviana, precarizada y con débil profesionalización: como podemos ver en la Tabla 1, desde 1983 hasta 2013 (últimos datos disponibles) predomina en Argentina una base docente anclada sobre dedicaciones simples cuyo promedio histórico constituye **dos tercios** de los docentes en actividad. Juntas, las dedicaciones simples y semiexclusivas suman 87.23 % del total de los cargos docentes para todo el período. Gran parte de esos docentes se encuentran ocupando el cargo interinamente con la consecuente precariedad, falta de estabilidad y vulnerabilidad laboral que conlleva. Esta débil inserción institucional que determina la estructura de dedicaciones, la inestabilidad y la histórica remuneración salarial baja, ha dificultado la profesionalización del personal académico y con ello la consolidación de equipos estables de docentes e investigadores equivalentes al modelo norteamericano y europeo.

Tabla1
Tipo de dedicación en los cargos docentes de las UUNN, periodo 1983-2013.

Tipo de Dedicación	Promedio Histórico
Exclusiva	12.66 %
Semi exclusiva	21.13 %
Simple	66.21 %

Fuente: elaboración propia en base a anuarios Estadísticos universitarios. SPU-ME.

Estas condiciones institucionales, junto a la significativa transferencia de recursos económicos, científicos y tecnológicos hacia ámbitos extrauniversitarios durante la última dictadura militar (Cfr. Bekerman; 2009), determinaron que la mayor parte de las universidades argentinas no se organizaran sobre una *base pesada* para *generar conocimiento* en el sentido que postula Clark (1991), sino fundamentalmente para su *transmisión* vía la docencia. La liviandad de la base, la preeminencia de estructuras académicas tradicionales (sistema de cátedra-Facultad), la inestabilidad institucional, las recurrentes intervenciones

y la histórica escasez presupuestaria, han configurado un desarrollo institucional fragmentario, donde los liderazgos personales tienen condiciones de prosperar. El carácter personalista de la autoridad asentada en la figura del Rector, fuertemente instalada en la cultura institucional de las universidades tradicionales, es una de las particularidades del capital político de los rectores.

Tradición autónoma: la larga y consolidada tradición de autonomía universitaria otorga a la Argentina una singularidad. Como sostienen Unzué y Emiliozzi, [...] la férrea defensa de la autonomía por parte de las casas de estudio las hace refractarias a todo intento de reforma heterónoma. La experiencia muestra que sólo en la medida en que se ha logrado cierto consenso entre autoridades universitarias y comunidad académica, en particular en torno a la generación de recursos económicos adicionales, el sistema universitario ha presentado signos de vitalidad y ha alterado sus comportamientos” (Unzué y Emiliozzi, 2013: 32).

La autonomía, con rango constitucional desde 1994, forma parte del imaginario histórico y de la identidad institucional y política de la universidad argentina, constituyendo un elemento clave en el fortalecimiento del poder de los rectores como interlocutores fronteras universitarias hacia afuera y en el proceso de reconversión de un capital de poder preponderantemente universitario en capital burocrático-estatal.

Principios de legitimidad, participación y formas de acceso al gobierno universitario (que fragmentan hacia adentro pero concentran en la figura del rector la interlocución hacia afuera): a diferencia de universidades norteamericanas y europeas, la tradición reformista y autónoma reconoce en la elección participativa de los claustros, en forma directa ponderada o indirecta por Asamblea, uno de los principios de legitimidad del poder universitario. En otros países, la designación de los presidentes o rectores surge de un pequeño conciliábulo docente, con una dinámica política de puertas cerradas o tiene un procedimiento empresarial, de relativa asepsia política, priorizando perfiles gerenciales y de relaciones institucionales. En Argentina, salvo en los periodos de Dictadura Militar y en el primer peronismo que eran designados por el Poder Ejecutivo Nacional, el rector es elegido en instancias electorales, todas ellas precedidas, incluso hasta el último minuto, de intensas negociaciones políticas. Negociación con los claustros, con distintas fracciones políticas de los claustros, con grupos organizados gremial y políticamente, con agentes individuales, con graduados, con sectores con referencias políticas externas, con sectores surgidos de una construcción más endógena, etc. Siempre su elección implicará una compleja red de acuerdos y equilibrios que se trasladarán posteriormente a la gestión y el trabajo en los distintos ámbitos colegiados. Para sortear exitosamente un proceso electoral los candidatos deben mostrar y ejercer habilidades y fortalezas propias de un agente con capital político y competencias para la negociación. Por otra parte, dentro de los principios organizativos consolidados está el funcionamiento de ámbitos colegiados donde participan los distintos claustros, por lo tanto la negociación, la búsqueda de consensos y equilibrios continúa durante toda la gestión. En este sentido, desde el punto de vista de la

vida institucional de cada universidad, los mecanismos de elección y el formato colegiado deliberativo, vinculado a la organización del gobierno universitario, exigen al rector capacidad de conducción, pragmatismo y habilidad para convivir con alineamientos precarios e inestables, destrezas que, eventualmente, podrían desatar los nudos de los acuerdos y compromisos electorales. Desde el punto de vista de la vinculación con el campo burocrático-estatal, esta dinámica interna, en cierta medida atomizante, normalmente no interfiere en su función de interlocución ante el campo burocrático estatal mencionado. Por el contrario, a los ojos de los funcionarios ministeriales esa conflictividad interna termina reforzando la necesidad de contar con un interlocutor válido ante ese mapa universitario altamente fragmentado.

Las organizaciones gremiales, el capital militante y el movimiento estudiantil: a diferencia de las universidades estadounidenses sobre las que Clark elabora su marco conceptual, los distintos claustros, en forma independiente o a través de organizaciones políticas y gremiales, han tenido y tienen una fuerte presencia e incidencia en la vida universitaria. Organizaciones como la Federación Argentina del trabajador de las Universidades Nacionales (FATUN) que agrupa al personal de apoyo académico, la Federación Universitaria Argentina (FUA), centenaria herramienta del movimiento estudiantil y las distintas organizaciones del fragmentado mundo gremial docente son agentes de peso a nivel nacional y local. A su vez, solidariamente con el Ministerio de Educación, el CIN constituye la representación patronal del conjunto universitario en la negociación paritaria con los gremios docentes, generando no pocas tensiones con las organizaciones gremiales del sector. Esta función, y la existencia de organizaciones gremiales potentes y consolidadas exigen del rector un papel de conductor y negociador entre bloques e intereses muchas veces contrapuestos, demandándole habilidad para encontrar caminos y consensos que permitan gobernabilidad y, en el mejor de los casos, encaminar la institución hacia los objetivos deseados. Por otra parte, el carácter militante del movimiento estudiantil argentino y su capacidad de movilización pública en los centros urbanos más importantes lo ha constituido en un agente relevante en la dinámica política interna y externa, sustentado en la legitimidad histórica que le otorga la larga tradición reformista y en dicho poder de movilización. Siendo un agente con capacidad de implementar amplios repertorios de acción colectiva, constituye un determinante estructural de doble cara: hacia adentro de la universidad puede provocar la caída o debilidad creciente de un rector, pero desde el punto de vista del campo burocrático estatal fortalece la idea de que un rector (o ex Rector) es el principal perfil con una combinación de habilidades políticas y competencias técnicas capaces de conducir la política universitaria del Estado, pudiendo asegurar aceptables niveles de gobernabilidad.

Partidización y Politización relativamente autónoma: son evidentes los vínculos y cruces entre el campo universitario y el mundo de los partidos políticos, los cuales, desde 1983 en adelante han tenido un papel significativo en la construcción de la política

universitaria argentina (Stubrin, 2001; Atairo y Camou, 2011). Es un hecho contundente, por ejemplo, que la “normalización” universitaria se realizó en el marco de acuerdos partidarios entre el radicalismo y el peronismo. En este trabajo, sin embargo, procuramos distinguir entre *partidización* y *politización universitaria*, siendo la primera un alineamiento directo entre agentes universitarios y partidos políticos, y la segunda, una disputa de espacios de “poder universitario” con una lógica básicamente propia. Con el correr de los años, la partidización que predominó en los primeros años de la recuperación democrática fue adquiriendo nuevos contornos y el campo universitario experimentó algunos procesos que instauraron elementos refractarios de los partidos mayoritarios. Aunque estos nunca dejaron de tener presencia, poco a poco se introdujeron formas relativamente autónomas de poder universitario: la aparición de rectores independientes de los partidos mayoritarios, agrupaciones estudiantiles independientes, acuerdos de alternancia entre bloques políticos internos al CIN, alianzas entre sectores que en la vida política nacional se encuentran en franca enemistad, cuya explicación responde a lógicas propias del mundo universitario, entre otros. Estas nuevas formas de politización fueron estimuladas, entre otros elementos, por la consolidación de la figura de los rectores como agentes principales de la política pública para este sector. A diferencia de la partidización, que produce comportamientos heterónomos, este proceso de politización relativamente autónomo genera condiciones y prácticas específicamente universitarias y con ello, potencialmente, mayor control, por parte de los rectores y otros agentes, de las variables políticas e institucionales de la dinámica universitaria. Con esto no queremos afirmar que el campo universitario argentino se ha desvinculado del campo de los partidos, vínculo que existe y se expresa, con distinta intensidad, en todos sus claustros. Lo que queremos decir es que de aquella partidización consustancial al proceso de “normalización” se abrió un proceso de politización relativamente autónoma que se reformula en función del recorrido histórico particular de cada institución, la particularidad de sus agentes y las fracciones políticas propias del mundo universitario. A este proceso podríamos retratarlo como un *continuum* donde en un extremo hay una lógica más universitaria, politizada, pero refractaria de la partidización externa y, en el otro, una lógica más vinculada al poder territorial. En ambos extremos, sin embargo, el poder rectoral sigue siendo el catalizador del proceso. Y es aquí, en este proceso complejo y contradictorio, donde la figura y capacidad política del rector adquiere mayor relevancia, en el sentido que ya no se trata de traducir directamente hacia dentro de la universidad lógicas, alineamientos y escisiones de la dinámica política externa, sino que, junto a ellos y desde una lógica universitaria, producir consensos, alianzas y equilibrios políticos propios, que por lo general no coinciden con los del “afuera”. La politización relativamente autónoma es particularmente visible en la consolidación de los acuerdos entre los bloques radical y peronista del CIN que, independientemente de la dinámica política externa, incluye la alternancia en la conducción del organismo, el acuerdo sobre la mayor parte de la agenda universitaria y la distribución de todos los

espacios y representaciones que impliquen poder y recursos. A diferencia de los volátiles acuerdos entre estos dos partidos claves en la política nacional, la entente entre radicales y peronistas en el CIN ha persistido por tres décadas, gozando de buena salud y revelando a los rectores como los mediadores más idóneos entre el poder universitario y el campo burocrático.

Especialización creciente de la gestión, nuevos y viejos mecanismos de financiamiento universitario: la ampliación de la capacidad política y técnica del Estado, intensa especialmente desde la creación de la SPU en 1993, ha exigido, para la interlocución con el Gobierno, una especialización creciente de los ámbitos ejecutivos de las universidades, demandando mayores exigencias al rol del rector, interlocutor natural ante cada una de las áreas del Estado. Los cambios en la regulación del campo universitario acarrearán nuevas formas de gestión y coordinación del conjunto, multiplicando los espacios de gobierno, gestión, evaluación, administración y toma de decisiones. Esta segmentación de espacios técnicos, administrativos y políticos complejizó el papel de los rectores, exigiendo el manejo de un conjunto de herramientas políticas, presupuestarias y técnicas para el diálogo con las cada vez más diversas y especializadas áreas del Estado. El financiamiento universitario, altamente fragmentado, es uno de los elementos donde se expresa dicha especialización. Más allá de los reiterados intentos de políticas para instalar fórmulas objetivas de distribución presupuestaria, han persistido los mecanismos de financiamiento basados en la inercia histórica y una negociación política en la que interviene el CIN y los rectores, personalmente y a través de sus gobernadores y legisladores nacionales. Este mecanismo jerarquiza el rol del rector ya que es el principal interlocutor ante los distintos agentes, gubernamentales, legislativos y universitarios, para sostener y, eventualmente, acrecentar los niveles de financiamiento. De hecho, en muchos casos la gestión rectoral es juzgada en función de las habilidades demostradas para conseguir fondos adicionales. En la medida que los fondos ordinarios se encuentran mayormente comprometidos en sueldos y los gastos de funcionamiento, serán los fondos adicionales o extraordinarios, surgidos en gran medida por las gestiones personales ante distintos ministerios nacionales o provinciales o de discusiones internas a la distribución entre las distintas universidades, los que les permitirán financiar novedades y prioridades políticas e institucionales. Este papel de interlocutor principal sólo se ha visto cuestionado por el creciente peso que han ido adquiriendo la acción y mecanismos de financiamiento impulsados por los consejos de decanos y asociaciones de facultades.

REFLEXIONES FINALES

Con el desarrollo de lo que entendemos son los factores históricos y determinantes estructurales del poder rectoral en la Argentina, hemos querido dar cuenta de un conjunto de procesos sociales, históricos, políticos e institucionales que confluyen en la conformación

del rector como un agente dotado de un poder específico considerable y relevante hacia dentro de las universidades y en la política universitaria argentina. Junto con ello también señalar nuestras diferencias con marcos analíticos cuyas consideraciones están basadas en sistemas de educación superior con un desarrollo institucional, dinámica de funcionamiento y recorrido histórico muy distinto al campo universitario argentino, diferencias a nuestro juicio fundamentales a la hora de analizar las formas de construcción de la política universitaria.

El efecto combinado del conjunto de características históricas y rasgos estructurales del campo universitario argentino, potenciado por la consolidada tradición autonómica y la dificultad de los gobiernos para intervenir en la dinámica universitaria, contribuyeron a que los rectores hayan logrado erigirse como los agentes que disponen de la capacidad política y los conocimientos técnicos para conducir la política universitaria argentina. En la consolidación del perfil del rector como cuadro político y técnico para conducir la política universitaria argentina confluyen distintos procesos: centralidad de la gobernabilidad en la agenda del sector; especialización de las políticas del Estado hacia a las Universidades (basada en una política de reclutamiento que tuvo como principales agentes a los rectores nucleados en el CIN) y, por otra parte, un *proceso de reconversión*, protagonizado por los rectores de las universidades públicas de gestión estatal, de un capital propiamente de poder universitario en un capital burocrático-estatal (Bourdieu, 2008).

La necesidad del Estado de generar una mayor especialización en la gestión de las políticas públicas hacia el sector universitario, asociada a la institucionalización de una serie de prácticas, supone que para estos puestos se requieren saberes, calificaciones y titulaciones específicas que, en este caso, no son las titulaciones expertas en educación o planeamiento, sino más bien las capacidades técnico-políticas que adquiere un rector en la gestión de su universidad y en la arena política del CIN. Así se explica que, como mencionáramos anteriormente, desde 1999 en adelante, los Secretarios de Políticas Universitarias designados han tenido una trayectoria paradigmática: han sido rectores o vicerrectores de una universidad pública nacional de gestión estatal y miembros activos del CIN, en su gran mayoría presidentes del consejo. A diferencia de otros países de la región, donde las políticas universitarias estuvieron mayormente a cargo de expertos en educación o planeamiento, en Argentina, la política universitaria ha estado mediada por rectores o ex rectores.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, Adrián (2000). *Estado, Políticas y Universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Universidad de Guadalajara, FCE.
- Acosta Silva, Adrián (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.

- Acosta Silva, Adrián; Atairo, Daniela y Camou, Antonio (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. En *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, Bs As, Clacso, pp. 19-118.
- Acosta Silva, Adrián (2018). *El poder universitario en América Latina*. Revista Mexicana de Sociología, [S.l.], v. 81, n. 1, dic. 2018. ISSN 2594-0651. Disponible en: <<http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57829/51227>>. Fecha de acceso: 20 de mar.
- Atairo, Daniela y otros (2014). Evaluación y Acreditación Universitaria. Actores y políticas en perspectiva. CABA, Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior.
- Atairo, Daniela y Camou, Antonio (2011). la gobernabilidad de las universidades nacionales en Argentina: escenarios de un paradigma en transformación. En ATAIRO, Daniela y otros: Evaluación y Acreditación Universitaria. Actores y políticas en perspectiva. CABA, Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, p. 63-111.
- Baldrige, V.; Curtis, David V.; Ecker, George P.; Riley, Gary L. (2002). Modelos alternativos de gobierno en la Educación Superior, *Revista ALTERNATIVAS*, serie Espacio Pedagógico, Año 7, Núm.26, febrero de 2002. Traducción de Ana María Tello.
- Beigel, Fernanda (2010). Reflexiones sobre el uso del concepto de campo y acerca de la elasticidad de la autonomía en circuitos académicos periféricos. En Beigel, Fernanda Dir. Autonomía y Dependencia Académica: Universidad e investigación científica en un circuito periférico. Chile y Argentina (1950-1980). Buenos Aires: Biblos.
- Bekerman, Fabiana (2009). El campo científico argentino en los años de plomo: desplazamientos y reorientación de los recursos, *Revista Socio Histórica Cuadernos del CISH*, N° 26, Bs As, pp. 151-176.
- Bianco, Ivonne (2006). *Las prácticas colegiadas en la universidad. Posibilidad y condicionamiento de los actores que las desempeñan*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Tucumán.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional - Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Buchbinder, Pablo (2010). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Camou, Antonio (2014). Revisando las tensiones entre autonomía y regulación. Notas sobre las relaciones entre estado y universidad en la argentina actual. En Follari, Roberto, Stubrin Adolfo y Camou, Antonio (coords.), *La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo*. Los Polvorines, UN de Gral. Sarmiento- IEC-CONADU, p. 65-96.
- Chiroleu, Adriana (1999). La política universitaria de Alfonsín y Menem: entre la democracia y la equidad. Buenos Aires, *Revista del IICE*, Año 8, Núm. 15, diciembre de 1999, 21-32.
- Chiroleu, Adriana; Marquina, Mónica y Rnesi, Eduardo (comps.) (2012). *La política Universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Clark, Burton (1983). *The Higher Education System. Academic organization in cross-national perspective*. Los Angeles, University of California Press.
- Clark, Burton (1991). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cohen, M.D. y March, J. (1974). *Leadership & Ambiguity: The American College President*. Nueva York, Mc Graw Hill.

- Cohen, M.D., March, J. y Olsen, J (2011). El bote de basura como modelo de elección organizacional, en *Revista de Gestión y Política Pública*, Núm. 2, Vol. 20, , 2do Semestre de 2011, pp. 247-290. Traducción al español de Gerardo Romo Morales y Carlos Quintero Castellanos.
- Cox, Cristian y Courard, Hernán (1990). Autoridad y cogobierno en la universidad chilena (1950-1989). Categorías de análisis y desarrollo histórico. En Cox, Cristian (comp.), *Formas de gobierno en la educación superior nuevas perspectivas*. Santiago de Chile: Colección Foro de la Educación Superior.
- De Vries, Wietse (2001). Gobernabilidad, cambio organizacional y políticas, *Revista de Educación Superior*, Núm. 118, Vol., 30, México, ANUIES.
- Del Bello, Juan Carlos y Del Bello, Marcos (2007). Crisis del autogobierno universitario. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”. Buenos Aires: Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Didriksson, Axel (2000). Planeación y prospectiva de la educación superior: el itinerario de la ANUIES. *Revista de Educación Superior*, Núm. 116, Vol. 29. México, ANUIES.
- Follari, Roberto, Stubrin Adolfo y Camou, Antonio (2014). *La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo*. Los Polvorines, Buenos Aires: UN de Gral. Sarmiento- IEC-CONADU.
- Follari, Roberto (2014). Autonomía versus planificación estatal: hacia una superación de la dicotomía. En Follari, Roberto, Stubrin Adolfo y Camou, Antonio: *La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo*. Buenos Aires: Los Polvorines, UN de Gral. Sarmiento- IEC-CONADU, p. 21-38.
- Ibarra Colado, Eduardo y Rondero López, Norma (2001). La gobernabilidad universitaria entre en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad. *Revista de Educación Superior* Núm. 118. México, ANUIES. Disponible en: <http://aeo-uami.org/sala/goberna.htm>
- Kandel, Victoria (2005). Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores-viejas estructuras. Tesis de Maestría, Flacso.
- Kandel, V. (2005). Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia. En Gentili y Levy (comps.), *Espacio público y privatización del conocimiento*. Buenos Aires: Clacso-Asdi, pp. 259-294). Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110124083718/7Kendel.pdf>
- Kandel, Victoria (2011). Discursos republicanos sobre la universidad, *Revista Fermentario*, Núm. 5, Facultad de Humanidades, Universidad de la República, disponible en <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/80>
- Kent Serna, Rollin (2005). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (2), Núm. 134, abril-junio, 2005, pp. 63-79. México. ANUIES.
- Krotsch, Pedro (2002). *La Universidad Cautiva*. La Plata: Editorial UNLP.
- Krotsch, Pedro (2009). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- López Zárate, Romualdo (1998). Una aproximación a las formas de gobierno de las universidades públicas. *Revista Sociológica*, año 13, Núm. 36, México.
- López Zárate; Romualdo; Oscar M. González Cuevas; Javier Mendoza Rojas; Judith Pérez Castro (2010). *El rol de los rectores en las universidades mexicanas*. México, UNAM. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/cursos2010/pdf/M6S1-Ashe__Mendoza.pdf

- López Zárate; Romualdo; Oscar M. González Cuevas; Javier Mendoza Rojas; Judith Pérez Castro (2011). Las formas de elección de los rectores. Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas. *Perfiles Educativos*, Núm. 131, Vol. XXXIII.
- Mainero, Nelly y Mazzola, Carlos (Comp.) (2015). *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Bs As, Miño y Dávila.
- Marquina, Mónica; Mazzola, Carlos y Soprano, Germán (comps.), (2009). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Mintzberg, Henry (1984). El contexto profesional. En H. Mintzberg, B. Quinn y J. Voyer, *El proceso estratégico*. México: Prentice Hall.
- Musselin, Christine (2001). *La larga marcha de las universidades francesas*. Ed. PUF, 2001. Traducción: Luciana Marteau.
- Naishtat, Francisco y Toert, Mario (2005). *Democracia y representación en la Universidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Nosiglia María Catalina (2004). Transformaciones en el gobierno de la Educación Superior en Argentina: Los organismos de coordinación institucional y su impacto en la autonomía institucional, *Fundamentos en Humanidades*, año 5, Núm. 9, Universidad Nacional de San Luis, pp. 63-90.
- Nosiglia, María Catalina (2011). Poder y autoridad: el impacto de la Ley de Educación Superior en el gobierno de la Universidad Argentina. En Atairo y Camou (Coords.), *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la Universidad*. Buenos Aires, Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, pp.135-162.
- Nosiglia, María Catalina y Mulle, Verónica (2012). Las transformaciones en el gobierno de la educación superior en la Argentina: el papel del consejo interuniversitario nacional en la definición de políticas universitarias, *Revista Políticas Educativas*, Porto Alegre, Núm. 2, Vol. 5 pp. 20-37.
- Ordorika, Imanol (2006). *La disputa por el campus: poder, política y autonomía en la UNAM*, México, D.F, Seminario de Educación Superior-UNAM / CESU-UNAM / Plaza y Valdés. Disponible en: https://ses.unam.mx/docencia/2015II/Ordorika_LaDisputaPorElCampus.pdf
- Pallán Figueroa, Carlos. El papel de la ANUIES: una fructífera marcha para el mejoramiento de la educación superior, *Revista de Educación Superior*, Núm. 116, Vol. 29, México, ANUIES.
- Rovelli, Laura (2012). Dimensiones, actores y dilemas de gobierno del sistema y de las universidades públicas en la argentina. En Chiroleu, Adriana; Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura: *Política Universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: Los Polvorines, UN de General Sarmiento – IEC CONADU, pp. 69-86.
- Samolovich, Daniel (2008). Senderos de innovación. En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Repensando el gobierno de las Universidades públicas en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Sarfatti Larson, M. (1989): Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo, *Revista de Educación*, número extraordinario.
- Schwartzman, Simón (2003). *Propuesta de una agenda de investigación sobre la educación superior*. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana de México, Unidad Azcapotzalco, México. Disponible en: http://www.schwartzman.org.br/luego_eval.htm
- Stubrin, Adolfo (2001). La política de partidos y las universidades públicas en la Argentina 1983-2003. MCyE-CONEAU. Documentos de Trabajo.

- Stubrin, Adolfo (2014): Autonomía universitaria, planeamiento y política pública: un ensamble factible e indispensable. En Follari, Roberto, Stubrin Adolfo y Camou, Antonio (coords.). *La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo*. Los Polvorines, UN de Gral. Sarmiento- IEC-CONADU, pp. 39-64.
- Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2012): Impensar las políticas universitarias en la argentina reciente. En Chiroleu, Adriana, Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (comps.). *La política Universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 49-73.
- Suasnábar, Claudio (2013). Las políticas universitarias en 30 años de democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas, *Observatorio Latinoamericano*, Núm. 12, Buenos Aires: UBA-Facultad de Ciencias Sociales- pp. 361-370.
- Unzué, Martín y Emiliozzi, S. (comps.) (2013). *Universidad y políticas públicas. ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Unzué, Martín (2017). La Universidad de Buenos Aires en democracia. Intentos y fracasos por modificar el Estatuto universitario de 1958., *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 21, Vol., pp. 78-92.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1): 1-19.

ARTÍCULO

Políticas universitarias de inclusión social en la Argentina durante los gobiernos kirchneristas. Una lectura desde la producción académica y el discurso oficial

University policies of social inclusion in Argentina during the Kirchnerist governments. An approach from the academic production and the official speech

NATACHA BELTRAN* Y SERGIO OBEIDE**

*, **Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Correo electrónico: natachabeltran@hotmail.com

Recibido 16 de septiembre del 2019/ Aprobado 3 de febrero de 2021

RESUMEN

La inclusión es una preocupación que se ha instalado en la agenda argentina de políticas públicas en educación superior en las últimas dos décadas. El objetivo de incluir ha adquirido nuevos sentidos, ampliando su alcance y replanteando el concepto de calidad, mérito e igualdad de oportunidades. Mediante un análisis documental se exploran los modos en que se expresa la inclusión y los matices en los significados de cada concepto vinculado. También se identifican los instrumentos predominantes para su implementación, así como los vínculos de la inclusión con las otras orientaciones de la política universitaria que le son contemporáneas.

PALABRAS CLAVE	Políticas universitarias; Inclusión; Equidad; Educación superior; Igualdad de oportunidades
ABSTRACT	Inclusion is a concern that has been installed on the Argentine public policy agenda in higher education in the last two decades. The objective of including has acquired new senses in our country, expanding its scope and rethinking the concept of quality, merit and equal opportunities. Through a documentary analysis, the ways in which inclusion is expressed and the nuances in the meanings of each linked concept are explored. The predominant instruments for its implementation are also identified, as well as the links of inclusion with the other orientations of public policy in higher education that are contemporary to it.
KEYWORDS	University policies; Inclusion; Equity; Higher education; equal opportunities

GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR

En este artículo se identifican y relacionan las políticas públicas orientadas a la inclusión social en el sector universitario argentino durante el gobierno de Nestor Kirchner y los de Cristina Fernandez. Para el trabajo se llevó a cabo un análisis de 14 artículos científicos de autores argentinos publicados en revistas indexadas y cinco libros referidos a las políticas universitarias durante el período que va del año 2003 al 2015. Otros materiales de gran valor para el estudio son tres documentos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación y editados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en 2003, 2004 y 2006. También se incluyeron las declaraciones finales de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1996, CRES 2008 y las mundiales de la UNESCO 1998 y 2009.

La inclusión es una preocupación que se ha instalado en la agenda de las políticas públicas en educación superior en las últimas décadas, resignificando la idea de equidad que caracterizó a la última etapa del siglo pasado. El objetivo de incluir ha adquirido nuevos sentidos en nuestro país, ampliando su alcance y replanteando el concepto de calidad, mérito e igualdad de oportunidades. Se exploran aquí los modos en los que se expresa la inclusión y los matices en los significados de cada concepto vinculado, tales como democratización, igualdad de oportunidades y afirmación de derechos. También se identifican los instrumentos predominantes para la implementación de esas políticas, así como el despliegue de algunas orientaciones específicas como las políticas de género.

El trabajo se inicia con un estudio exploratorio en el cual se identificaron las principales líneas de política pública en ES en la Argentina durante el período bajo análisis. En esa indagación emerge como principal preocupación la que se ha denominado inclusión, y comprende las acciones orientadas a ampliar el acceso, la permanencia y el egreso de la

universidad, a sectores que se han mantenido alejados, por factores diversos entre los que se encuentran los territoriales, económicos, culturales, de género, de capacidades, entre otros. Dentro de la idea de inclusión, se reúnen las referencias a la democratización de la ES, la ampliación en el acceso y del sistema, los cambios en la composición social de la matrícula, igualdad de oportunidades y de resultados, la equidad, la masificación y la idea de afirmación de derechos. Los matices en la denominación acompañan una evolución de concepto, que se refleja notablemente en las diferentes ubicaciones temporales de los textos. Es por ello que, después de presentar la metodología, en el siguiente apartado se discutirán los conceptos con perspectiva temporal. Posteriormente se despliega el de la inclusión y los que se vinculan con ella.

Otras preocupaciones que signaron las políticas públicas en ES de ese período y que surgieron de aquel estudio exploratorio (ordenadas por enraizamiento / fundamentación) se referían a: la innovación por parte de las IES; la articulación, coordinación e integración del Sistema de Educación Superior (SES), con los anteriores niveles educativos, otras instituciones y dentro del SES; la preocupación por la calidad y su evaluación; y la promoción de la investigación y su transferencia. Algunas de estas tendencias que coexistieron con las políticas de inclusión, las potencian, mientras que otras reproducen desigualdades. Entender esas relaciones es otro de los objetivos de este trabajo. Esos vínculos serán el eje del apartado final.

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño de esta investigación responde a un recorrido interpretativo que recupera las narrativas de los actores del SES sobre políticas universitarias en la Argentina durante el período comprendido entre 2003 y 2015. Para ello se realizó un estudio cualitativo de documentos académicos y oficiales, mediante un análisis inductivo, identificando las políticas sobresalientes del período, desplegando sus interpretaciones y vinculándolas.

El trabajo tomó catorce artículos científicos de autores argentinos publicados en revistas indexadas y cinco libros referidos a las políticas universitarias durante el período de análisis. Estos textos surgen de discusiones académico-científicas que se desarrollan en el seno de una comunidad prolífica y diversa que trabaja en la línea de la ES. Los miembros de esa comunidad están vinculados y establecen un diálogo que resulta una fuente de riqueza en cuanto a argumentaciones, contraargumentaciones y matices. De ese modo se exploran las orientaciones de la política que resultan significativas para el sistema, las instituciones y sus actores.

Otros materiales de gran valor para el estudio son tres documentos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación y editados por la SPU en 2003, 2004 y 2006. En ellos, el organismo encargado de las políticas públicas en ES expresa sus prioridades y principales lineamientos para el sector. También se incluyeron las declaraciones finales de

la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1996, CRES 2008 y la mundial de la UNESCO de 2009, las que reflejan las tendencias regionales y globales en materia de ES.

La respuesta que ofrece la investigación cualitativa en relación con el método es coherente con la perspectiva comprensivista, en el sentido de que lo que se pretende es la construcción de conocimiento sobre la realidad social desde el punto de vista de quienes la producen y la viven, es decir, a través de la mirada de los actores (Vieytes, 2004).

Para efectuar el análisis de los datos se recurrió al razonamiento abductivo (Dunne, 2016) y se efectuó un análisis textual cualitativo. En este tipo de diseño, el texto y el contexto son dos cuestiones fundamentales que se abordan, buscando desarrollar categorías a partir de los datos y así comprender los mecanismos de producción de sentido. En otras palabras, se empleó el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 2009), que implica realizar simultáneamente la codificación y el análisis de los datos, buscando desarrollar conceptos, para luego, mediante la comparación continua, refinarlos, identificar sus propiedades, explorar sus interrelaciones e integrarlos en una teoría coherente (Vieytes, 2004).

ABORDAJE TEMPORAL/CRONOLÓGICO

El período bajo análisis puede dividirse en términos políticos en dos etapas: el gobierno de Nestor Kirchner (2003 a 2007) y el de Cristina Fernandez (2007 a 2015). Estos años estuvieron precedidos por una etapa de transición (entre el gobierno menemista y el kirchnerismo) que va de 1999 a 2003, en la cual la inestabilidad política e institucional dificultó la formulación o implementación de políticas universitarias.

Con respecto a la política pública previa, durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999), en los documentos consultados existe acuerdo en caracterizarla como de alta intervención por parte del estado como regulador, lo que se plasma en la nueva normativa: la Ley de Educación Superior (LES), aprobada en 1995. Este es un período de gran diversificación de la oferta y crecimiento del sector privado (Mollis, 2016). Las preocupaciones centrales que caracterizaron aquella época fueron: la calidad y su evaluación; la gestión, las estructuras y los sistemas de información; la internacionalización; las TICSS y la educación a distancia; la investigación; la pertinencia; y el financiamiento. Al mismo tiempo la equidad es en ese período, un valor que se discute en contraste con la igualdad. En la Declaración sobre ES de la UNESCO (1998) se los afirma como valores, aunque limitados al acceso y determinados por el mérito. La idea de equidad se propone como superadora, refiriendo al distinto tratamiento que requieren los sectores más postergados y el mayor esfuerzo por parte de los que se encuentren en mejores condiciones. La equidad subyace en diversos debates propios de aquella época, referidos al financiamiento, el acceso y la calidad.

Los gobiernos de transición (entre 1999 y 2003) continuaron con la implementación de la LES y en ciertos casos resignificaron algunos de los mecanismos instrumentados en el período menemista, tales como los programas competitivos para el financiamiento.

También se diseña una nueva agenda, que queda plasmada en los textos de Pugliese (2003 y 2004), quien estuvo a cargo de la SPU entre 2002 y 2005. Allí se proponen lineamientos de trabajo para la secretaría encargada de coordinar las políticas universitarias. En ella se destaca (aparte de la continuidad o profundización de los ejes calidad, gestión, sistemas de información, TICs e internacionalización) la necesidad de coordinar e integrar el SES y articularlo con distintas instituciones y niveles educativos.

Otra idea vinculada que se discutía en esa época es la referida al rol de la universidad en el desarrollo, lo que se refuerza con el criterio de la pertinencia para pensar la calidad. También se profundiza la preocupación por la equidad. En el texto de 2004 de Pugliese, se hace un fuerte llamamiento a orientar la política extensionista a mejorar las oportunidades de acceso a la ES y a contribuir en la reducción de la exclusión. Se propone como principal desafío de la ES y sustento de su legitimación, la inclusión social (Pugliese, 2004).

Durante el período de la presidencia de Nestor Kirchner, las políticas universitarias demoraron en adquirir sentido, pero implicaron un impulso a la extensión universitaria y la transferencia tecnológica, así como a la actividad científica. Eso se materializó en un notable incremento del presupuesto universitario (Suasnabar, 2011). Sin embargo, los lineamientos y sus resultados no se hicieron evidentes sino hasta después de 2008. Marcela Mollis, en 2007 decía: “Se ha naturalizado la imposibilidad de cambiar, se ha convertido al optimismo pedagógico en el fatalismo de lo posible, en el corset de la esperanza por una comunidad educativa más justa” (Mollis, 2007, pág. 82) Al tiempo que Suasnabar (2011) hablaba de “inercia y la búsqueda de una nueva agenda” (pág. 95). Hasta 2010, los temas centrales seguían siendo los que se impulsaron en la década anterior: la internacionalización, la tecnología y la educación a distancia, la calidad y su evaluación, la gestión y la pertinencia (Fernandez Lamarra, 2010). Aparece nuevamente la idea de democratización, ya propuesta por Pugliese en la publicación de la SPU en 2003, aunque todavía sin una asociación cercana a la idea de inclusión. La democratización aún refería al rol de la Universidad en el acceso al conocimiento (Pugliese, 2003), la participación en los órganos de gobierno y las posibilidades que ofrecen las TICs (Fernandez Lamarra, 2010).

La asunción al gobierno de Cristina Fernandez significa una intensificación y profundización de la agenda inclusiva que se había trazado en el período anterior. Esa política se instrumentó a través de una diversificación de la oferta y un cambio en la configuración social de la demanda. Con relación a los resultados o efectos, el debate aún continúa.

DESPLIEGUE DE LA POLÍTICA DE *INCLUSIÓN*

El análisis de la política de inclusión en ES dará inicio refiriendo, en primer lugar, a su centralidad en la política pública del período, para luego explorar sus matices y conceptos vinculados, identificar mecanismos que se usaron para llevarla a cabo y finalmente, aportar elementos para esbozar una evaluación.

La inclusión como eje central de la política universitaria del período

La inclusión se destaca como un eje central de la orientación de política pública durante el período analizado. Es cierto que comparte ese lugar con la pertinencia, la internacionalización y la calidad (Marquina & Chiroleu, 2015), solo que estas tres implican una continuidad del período anterior (década menemista), mientras que la política inclusiva se revela como innovadora en su contexto.

En 2004, con Nestor Kirchner a cargo del ejecutivo, la SPU publica un libro (Pugliese, 2004), donde propone un espacio de reflexión y debate sobre el vínculo de la Universidad con el sistema socio-productivo basado en los ejes extensión universitaria y vinculación tecnológica. En ese texto se invita a las universidades a tomar la inclusión como el sustento de su legitimidad:

...nosotros deberemos imaginar nuestro rol y nuestra inserción en un mundo crecientemente complejo, interdependiente e injusto. El principal desafío de las universidades será, sin lugar a dudas, la de su legitimación como actores políticos y sociales trascendentes, ... Será, quizás, el principal desafío llevar universidad, educación y conocimiento adonde no lo hay. Resumiremos, entonces, que la legitimación social de las universidades permitirá hacer frente a uno de los más crudos escenarios de nuestras sociedades y permitirá avanzar en el principal de sus desafíos: la inclusión social. (Pugliese, 2004, pág. 112)

En 2006, después de un cambio en la conducción de la SPU, ahora a cargo de Daniel Malcom, ésta vuelve a publicar un documento (SPU, 2006) donde incluye lineamientos de política pública y un conjunto de señales y mensajes a las Instituciones de ES (IES), indicando lo que se espera de ellas. A diferencia de los dos textos editados anteriormente por la SPU, en éste, no se incluye diversidad de autores o trabajos académicos, se trata más bien de un mensaje oficial. Tampoco se analizan en este informe, las políticas que se vienen llevando a cabo. Todo el documento tiene una mirada a futuro y se posiciona en un período fundacional, en un punto cero de la gestión. Eso se manifiesta en expresiones como esta: “(...) se entiende que el diseño de la política para el sector será el resultado de un diálogo crítico tras un proceso de consulta transparente y público mediante el cual puedan conocerse las opiniones de las partes involucradas” (SPU, 2006, pág. 3).

A pesar de los textos oficiales (Pugliese, 2003; Pugliese, 2004; SPU, 2006) y las conferencias internacionales (CRES, 2008; CRES, 1996; UNESCO, 1998; UNESCO, 2009) que ya manifestaban la preocupación por ampliar oportunidades en ES, la orientación de la política universitaria no fue identificada por los académicos sino hasta la década siguiente. Si bien reconoce el incremento de presupuesto para el sector, Suasnabar en 2011 aún no veía con claridad la nueva agenda pública en ES. También Suasnabar, ahora junto a Rovelli (2011) se preguntan si realmente existe una nueva agenda en materia de políticas universitarias.

Recién en 2012 en dos textos editados por la Universidad Nacional General Sarmiento (Chiroleu, Suasnadar, & Rovelli, 2012; Chiroleu, Marquina, & Rinesi, 2012) se identifica con claridad la inclusión como el centro de la política universitaria del período. Por caso, el epílogo de Eduardo Rinesi, quien argumenta que los últimos años han sido de “afirmación significativa del derecho a la ES en la Argentina” (Chiroleu *et al*, 2012, pág. 327).

El complejo desafío de la inclusión está presente en todos los artículos y libros analizados. Algunos de ellos se dedican exclusivamente a este tema (Miranda, 2013; Marquina & Chiroleu, 2015; Suasnabar & Rovelli, 2016; Chiroleu, 2017; Chiroleu, 2018), mientras que otros lo identifican como la principal orientación de política pública.

El artículo de Miranda (2013) es el primero en poner directamente el foco en la orientación inclusiva de la política pública en ES. Para ello, adopta la idea de que las políticas no se implementan, sino que se configuran y adquieren sentido en la misma acción. Miranda trabaja con un caso, el de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), lo que le permite incluir los aspectos institucionales, culturales y políticos que entran en juego durante la puesta en práctica de los programas diseñados centralmente.

A partir de allí, las publicaciones posteriores reúnen un conjunto de descripciones, relatos, evaluaciones cuantitativas y cualitativas de las iniciativas tendientes a favorecer la inclusión social.

La inclusión social también es identificada como una tendencia común de los SES latinoamericanos (Chiroleu, 2017). “En la última década los gobiernos progresistas de la región instalaron como tema prioritario de las agendas de las políticas públicas la democratización de la educación para atender la profunda fragmentación social que dejaron las políticas neoliberales” (Miranda, 2013, pág. 3). Sin embargo, se presenta con matices.

Incluir, un recorrido por las interpretaciones.

La idea de extender el alcance de la ES a sectores tradicionalmente marginados ya se asomaba en el período anterior. En los programas de reforma de los años 90 se plateaba la equidad como una de las preocupaciones centrales. La equidad refiere a los distintos tratamientos que requieren situaciones sociales, económicas y culturales para acceder. Sin embargo, la idea de garantizar igualdad de oportunidades de acceso a la ES (y que el mérito determinara la continuidad y graduación), fue de a poco discutiéndose y dejándose de lado, para apostar a un desafío más complejo, el de garantizar a todos la posibilidad de alcanzar resultados exitosos, más allá de cualquier condición personal. Es así como se fue instalando lo que luego Suasnabar y Rovelli (2016) refieren como igualdad de resultados, a partir de la desigualdad de tratamientos.

En ese mismo sentido, Chiroleu (Chiroleu *et al*, 2012) debate las dimensiones de la inclusión. En diversas referencias la democratización se presenta asociada a la reducción

de desigualdades. La democratización incluye la ampliación del acceso, pero también la permanencia y el egreso. “La noción de inclusión (...) parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente que merece ser revalorizado.” (Chiroleu *et al*, 2012, pág. 88).

Tal como expresa Chiroleu (2018) el concepto de inclusión pone en un primer plano

... la fragmentación y la heterogeneidad social... Esta noción aplicada al ámbito de la educación superior apunta a incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado situaciones de desigualdad. Supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, para proporcionarles atención según sus propias necesidades, es decir, generar condiciones propicias para la obtención de resultados favorables. (pg. 4)

Por otro lado, Rinesi plantea un avance con la idea de Afirmación de derechos (Chiroleu *et al*, 2012), y sostiene: “los últimos años han sido años de afirmación muy significativa del derecho a la Educación Superior en la Argentina.” (pág. 327) Esa efectiva materialización del derecho, según Rinesi, se promovió mediante: la creación de numerosas instituciones nuevas, un conjunto de políticas públicas orientadas a la ampliación de derechos, la obligatoriedad de la educación media (acompañada de la Asignación Universal por Hijo), y un ambicioso sistema de becas para el propio sistema universitario.

Instrumentos para la inclusión

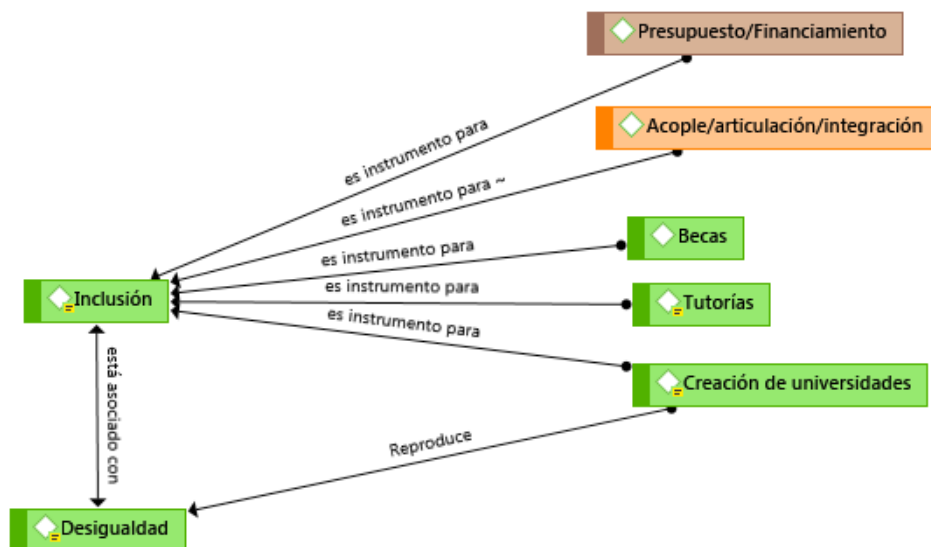
En general, los distintos textos coinciden respecto de que los instrumentos destacados que permitieron llevar adelante esta política inclusiva fueron las ayudas económicas a los estudiantes y la creación de nuevas universidades.

Con relación a las primeras, la cantidad de becas se multiplicó por 28 entre 2000 y 2012 (Marquina y Chiroleu, 2015). “Los beneficiarios de ambos programas (Progresar y Becas del Bicentenario) representaban en 2015 alrededor del 13% de la matrícula en instituciones universitarias públicas.” (Chiroleu, 2017, pág. 33).

Por ejemplo, Marquina y Chiroleu (2015), organizan el conjunto de programas orientados a la inclusión social en dos ejes: la expansión de la oferta institucional y las ayudas económicas a los estudiantes atendiendo especialmente a las minorías. El enfoque del artículo pone al financiamiento como ordenador de la política pública del sector. Esa idea subyace en la mayor parte de los textos y argumentos.

Estas dos estrategias fueron posibles gracias al notable incremento de los fondos presupuestarios destinados al sector (Suasnabar, 2011; Suasnabar & Rovelli, 2011; González & Claverie, 2017; Chiroleu, 2018).

Figura n°1. Instrumentos para la inclusión.



Fuente: elaboración propia

Con relación a la creación de nuevas universidades, algunos analistas advierten sobre los riesgos de una política de expansión del sistema que implique diversificación del tipo de instituciones y la calidad de las mismas, puede contribuir a reproducir e incrementar la desigualdad social. Esto último si no se acompaña con iniciativas por parte de las universidades para mejorar la calidad, sostener la permanencia y egreso, y articular con el mercado laboral para la inserción de los graduados y con la educación media para favorecer la terminalidad. Se requieren estrategias institucionales (a nivel de universidad) tendientes a atender los factores culturales que se asocian con la desigualdad.

Una acepción amplia de la inclusión implica, que la ES asume la responsabilidad de compensar las desigualdades sociales, no solo garantizando las posibilidades de acceso (acercando las universidades a las regiones y apoyando económicamente a los alumnos), sino también generando las condiciones institucionales (normas y estructura) y pedagógicas (tutorías) para atender a esa diversidad. La diversidad es una de las dimensiones más avanzadas de la inclusión, contempla desigualdades de distintos tipos, no solo económicas o de acceso, sino también racial, cultural y sexual. Eso explica la multiplicidad, cuando no solapamiento, de programas especiales tendientes a compensar los distintos tipos de desigualdades.

Con relación a la tutoría, en los primeros documentos aparece como un complemento de la Educación a Distancia (ED), en el cual se establece una interacción presencial con el alumno y se atiende a dificultades pedagógicas específicas. Sin embargo, a lo largo del período, se resignifica la herramienta tutorial poniéndola a disposición del objetivo

de la inclusión, de modo de atender a situaciones particulares de los estudiantes, facilitar los procesos de integración social e institucional y contenerlos. La tutoría es una de las principales estrategias institucionales que acompañaron los procesos de ampliación del SES y becas (en muchos casos es requisito para continuar con la beca, asistir a las tutorías).

Las tutorías se instrumentan en las carreras de alto contenido de matemática a través del Programa de Calidad Universitaria en 2009 (PACENTI) con el objetivo de mejorar la promoción, inserción y retención de alumnos de primer año. En 2011 se extiende a otras carreras y entre 2012 y 2015 se instrumentan 99 programas de tutorías (Chiroleu, 2018).

Evaluación de las políticas universitarias de inclusión

Dentro de la comunidad científico-académica existe consenso sobre la orientación inclusiva de las políticas universitarias durante las primeras décadas de este siglo. La creación de nuevas universidades y el conjunto de programas de becas y ayudas económicas fueron los instrumentos utilizados para avanzar en esa dirección. En cambio, el impacto de esa política pública es un asunto sobre el que los distintos autores consultados no se atreven a concluir. Lo anterior resulta razonable debido a la necesaria articulación de la política pública con el plano organizacional que representa el contexto de la práctica, en el cual las políticas se recrean y resignifican a la luz de los valores de la universidad (Miranda & Paciulli Bryan, 2011). No es casual que el artículo que más avanza sobre los resultados en términos de inclusión (Miranda, 2013), lo hace contextualizando el estudio en un caso, y concluye:

las políticas nacionales de inclusión en la educación superior han sido diseñadas desde el reconocimiento de la complejidad que asume el acceso, la permanencia y finalización de los estudios universitarios, atendiendo tanto a los aspectos socioculturales como a los factores académico-institucionales, del propio nivel como de la educación secundaria, que inciden en la reproducción de las desigualdades educativas. (Miranda, 2013, pág. 6)

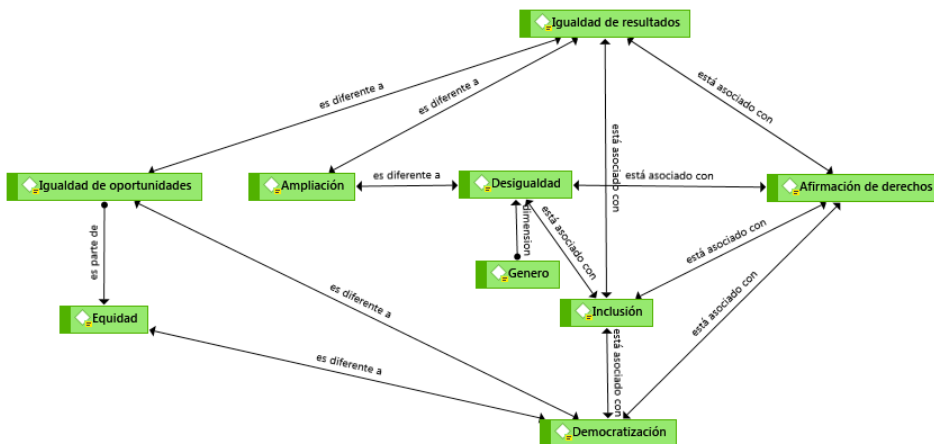
Complementando esa valoración positiva, aunque limitada al diseño y sin avanzar en los resultados, Mollis afirma “la dimensión más innovadora de ambas administraciones Kirchner, consistió en la búsqueda (no siempre exitosa) de articulación entre las políticas universitarias y las políticas de igualdad de género, derechos humanos, inclusión social y desarrollo productivo” (Mollis, 2016, pág. 82).

Chiroleu (2018), sin embargo, es contundente al cuestionar la eficacia de las políticas: “al no articularse con políticas que aborden de manera compleja el vínculo entre las variables socioeconómicas, institucionales y del mercado de trabajo, tienen sólo un efecto limitado en la reducción de las desigualdades sociales” (pág. 2).

CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN

En esta sección se abordarán los distintos conceptos vinculados con la inclusión en ES. También se discuten algunas de sus relaciones, a partir de las referencias textuales.

Figura n°2. Red Inclusión



Fuente: elaboración propia

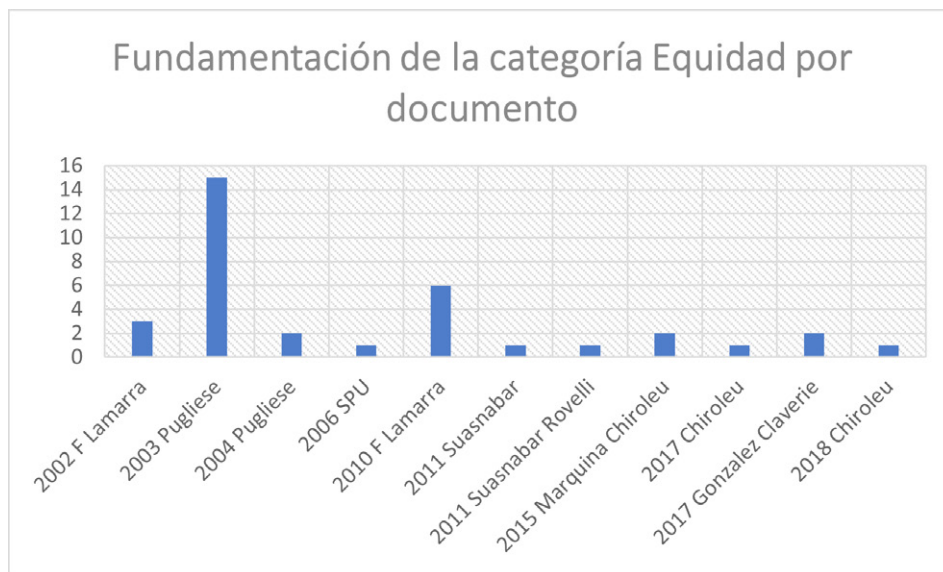
Equidad

La preocupación por la equidad se ha dirigido en dos direcciones: la igualdad de oportunidades en el acceso, por un lado, y la distribución del esfuerzo en el financiamiento de la ES entre quienes estén en mejores condiciones o se benefician de ella, por el otro. Se la plantea en conjunto (contemporáneamente) con los criterios de calidad, pertinencia e internacionalización, las presiones isomórficas más fuertes del período de los años 90.

Al mismo tiempo, tal como se observa en la Figura n°3 (citas por documento) la cantidad de referencias a la equidad es alta en los primeros textos y va perdiendo presencia en los posteriores.

La idea de equidad aparece fuertemente asociada al financiamiento, planteando que el sostenimiento de la ES debe recaer sobre los beneficiarios (Hidalgo en Pugliese, 2003). Esto a raíz del argumento a favor del arancelamiento que sostiene que la ES, al ser sostenida por los impuestos generales, termina siendo financiada por sectores de bajos ingresos (debido al sistema tributario regresivo), mientras que ese nivel socioeconómico no accede a la universidad. A partir de esa lógica, proliferan propuestas de financiamiento universitario mediante impuestos específicos, como un modo de restringir el sostenimiento de la universidad a sus graduados. Todo esto hace que el principio de equidad sea un argumento

Figura n° 3. Cantidad de citas del código Equidad por documento



Fuente: elaboración propia

compatible con el arancel, en tanto el primero se resuelve dentro del sistema (mediante eximiciones o becas) (Hidalgo en Pugliese, 2003).

Igualdad de oportunidades

Se refiere a la igualdad de acceso, a diferencia de la inclusión, que se preocupa también por el resultado. Igualdad de oportunidades es un valor contemporáneo al de equidad. En la declaración de la CRES en 1996 todavía se lo entendía como sujeto al mérito, y en tensión con los criterios de calidad y pertinencia

La mayor fundamentación (enraizamiento) de este código se encuentra en los primeros documentos, y va perdiendo fuerza a medida que se incorpora la preocupación por mitigar las diferencias que llevan a que esas oportunidades de acceso no puedan ser sostenidas en la permanencia y el egreso por sectores marginales.

Ampliación/Expansión

Se refiere a la ampliación del acceso, de la matrícula, y la expansión del sistema, de la cantidad de instituciones, del alcance regional y social. Implica una acepción amplia de la democratización. Según Rinesi (Chiroleu *et al*, 2012), uno de los factores que contribuyó

a ampliar el alcance del acceso a la ES fue la obligatoriedad de la Educación Media¹. También, Marcela Mollis (2016) señala que, desde la demanda, se produjo un crecimiento de la matrícula de ES, en parte inducido por las políticas de inclusión a nivel de educación media.

El crecimiento de la demanda vino acompañado de una expansión en la oferta, con la creación de numerosas instituciones universitarias (10 nuevas universidades públicas) en el período que va de 2003 a 2015. Sin embargo, los distintos autores afirman que esto no necesariamente conduce a una reducción de las desigualdades. El argumento considera que la expansión del SES vino acompañada de una diversificación, segmentación y estratificación del mismo, lo que reproduce desigualdades en tanto diferencia los circuitos que recorren los distintos grupos sociales, y eso determina un acceso dispar al mercado de trabajo. Por su parte, se verifica un proceso de territorialización o regionalización de la ES, que sí ayuda a reducir desigualdades.

Perez Rasetti (2014), en su trabajo sobre la expansión de la ES, identifica rasgos de los planes institucionales comunes a cada una de las épocas de expansión. Al mismo tiempo, explora la ampliación del sistema mediante la creación por parte de las IES existentes, de sedes, extensiones áulicas y centros de apoyo, que extienden la cobertura geográfica del SES. Acompaña este análisis con uno referido a las lógicas que subyacen en esa expansión del SES. Perez Rasetti (2014) concluye reconociendo el impacto en la inclusión: “Los datos estadísticos lo corroboran, la creación de estas nuevas universidades ha permitido la emergencia de un nuevo tipo de estudiante que no concurría mayoritariamente a las universidades tradicionales de la región metropolitana.”(pág. 30)

Democratización

En este análisis se excluyeron las referencias a la democratización en términos de gobierno, debido a que tiene connotaciones muy diferentes y no alcanza a constituir un eje de política, en una época en que los procesos de normalización y restitución de los órganos de gobierno en las universidades se encuentran consolidados. En ciertas oportunidades, el término es usado para describir lo que fue el desafío central de la década de los 80 y el retorno del gobierno constitucional, esas referencias no han sido incluidas en este análisis.

Este concepto se presenta con dos matices interpretativos: por un lado, la democratización del conocimiento, que se refiere al acceso abierto a los saberes científicos y tecnológicos generados en la universidad. El otro uso de la palabra se vincula con la reducción de las desigualdades de acceso, permanencia y egreso. Esta última, se relaciona estrechamente con la inclusión. Es diferente de la mera ampliación o expansión. Incluso, representa una

¹ En el año 2006 se sanciona en Argentina la Ley N° 26.206/06, que reglamenta, entre otros puntos, la extensión de los años de obligatoriedad escolar en el nivel secundario.

evolución de la idea de igualdad de oportunidades. Por otra parte, en los documentos analizados, no existe vínculo entre la idea de democratización y la de equidad.

La democratización, en sus usos más actuales pone el acento en la posibilidad de hacer concretos los derechos, específicamente el de la ES.

Desigualdad

Este concepto abarca las políticas públicas o iniciativas institucionales tendientes a reducir las desigualdades. Es muy cercano al de democratización, en tanto asigna a la ES un rol democratizador, al compensar o reducir las desigualdades sociales, y así propender a una igualdad de resultados.

Una dimensión específica de esta categoría es la desigualdad de género, que es instalada como preocupación por UNESCO en 2009 y tomada como objetivo de política pública en el primer gobierno de Cristina Fernandez. Por ejemplo, Marcela Mollis (2016) señala y sustenta con cifras la tendencia a la feminización de la matrícula estudiantil.

La reducción de desigualdades es un tema central de las últimas publicaciones. Entre las que ponen especial énfasis en ella se encuentran: Miranda (2013), Suasnábar y Rovelli (2016) y Chiroleu (2018).

Igualdad de resultados

La igualdad de resultados nace como una oposición a la igualdad de oportunidades, afirmando que, para lograr inclusión no alcanza con las posibilidades de acceso, sino que es necesario considerar las posibilidades de logro desiguales que tienen los diferentes grupos sociales. “Requiere desigualdad de tratamientos, políticas de compensación” (González & Claverie, 2017, pág. 26). Parte del reconocimiento de que los distintos grupos sociales tienen diferentes posibilidades de permanecer y egresar. Pone atención en las situaciones individuales. Para ello, no alcanza con las ayudas económicas tales como becas o créditos, sino que también hay que atender a las diferencias culturales, sociales, etc. Atender a toda la complejidad del problema requiere la acción conjunta y coordinada de los distintos niveles: becas y ampliación de la oferta a nivel de Ministerio, pero también las IES son responsables de generar las condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables. Un instrumento para ello son las tutorías, que han demostrado favorecer la socialización del estudiante, aunque su eficacia en términos de rendimiento académico es aún materia pendiente de comprobación.

Según Chiroleu (2018), en la discusión teórica, el concepto de inclusión, con toda su complejidad, se empieza a relacionar con la igualdad de resultados a mediados de los 90.

a partir de mediados de los años 1990, se introduce en el debate teórico el concepto de inclusión ... aplicada al ámbito de la educación superior apunta a incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para remediar discriminaciones históricas que han cristalizado situaciones de desigualdad. Supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, para proporcionarles atención según sus propias necesidades, es decir, generar condiciones propicias para la obtención de resultados favorables (pág. 4)

Dentro del conjunto de textos analizados para este trabajo, el primero de ellos que refiere al concepto es la Declaración de UNESCO de 2009, que alude al asunto en reiteradas oportunidades, y alerta sobre las desigualdades que afectan a las mujeres.

El debate surge de las limitaciones que muestran las políticas de igualdad de oportunidades de acceso, a la hora de reducir las desigualdades sociales.

la búsqueda de igualdad de resultados se asienta sobre el principio de la diferencia y busca poner un límite a las desigualdades propias de la competencia meritocrática, al privilegiar políticas que limiten las brechas entre el nivel de educación, el tipo de establecimientos y los circuitos educativos al que acceden los más débiles y los más favorecidos socialmente. (Suasnábar & Rovelli, 2016, pág. 86)

Por otro lado, la igualdad de resultados, o reducción de desigualdades tiene como requisito, o condición, la calidad de las IES, que le permita a sus egresados competir en el mercado de trabajo.

Los datos cuantitativos evidencian un avance:

Paralelamente, al considerar la igualdad de resultados en educación superior en la Argentina de acuerdo a la representación de los graduados según quintil de ingreso per cápita familiar, se observa que durante el período 2004-2012 aumenta del 5 al 6,3% para los jóvenes de los primeros quintiles. A su vez, la representación de egresados del segundo quintil crece del 9,8 al 12,2%, lo cual corrobora la tendencia anterior. (Suasnábar & Rovelli, 2016, pág. 95)

Afirmación de derechos

Bajo esta denominación, muy cercana a la democratización e inclusión, se reúnen las acciones que tienden a hacer efectivo el derecho a la ES, no solo a reconocerlo. Aunque

también es necesario advertir que en otros SES (ej. Chile), el reconocimiento de la ES como derecho es una novedad (segundo gobierno de Bachelet).

Ya en la CRES 2008 se reconocía a la ES como un Derecho y al Estado responsable de garantizar su cumplimiento efectivo. Si bien Miranda (2013) y Marquina y Chiroleu (2015) lo plantean como desafío, es Rinesi (Chiroleu *et al*, 2012) quien lo afirma como logro. El autor ofrece argumentos sobre la idea de ES como derecho y las acciones por parte del Estado para hacerlo tangible. Según Rinesi, concebir a la Universidad como un derecho e intentar hacerlo efectivo implica revisar la misión de las Universidades, de formadora de elites, a garante de un derecho. Al mismo tiempo, pone atención sobre los efectos de la evaluación en tanto valora especialmente la misión de la investigación y la docencia de posgrado, mientras que, la afirmación de derechos requiere inversiones principalmente en docencia de grado.

Otro instrumento para hacer efectivo este derecho (colectivo, social) es la política de territorialización que caracterizó esta etapa de creación de universidades, y la orientación local de la actividad extensionista e investigadora, que subyace en la idea de pertinencia.

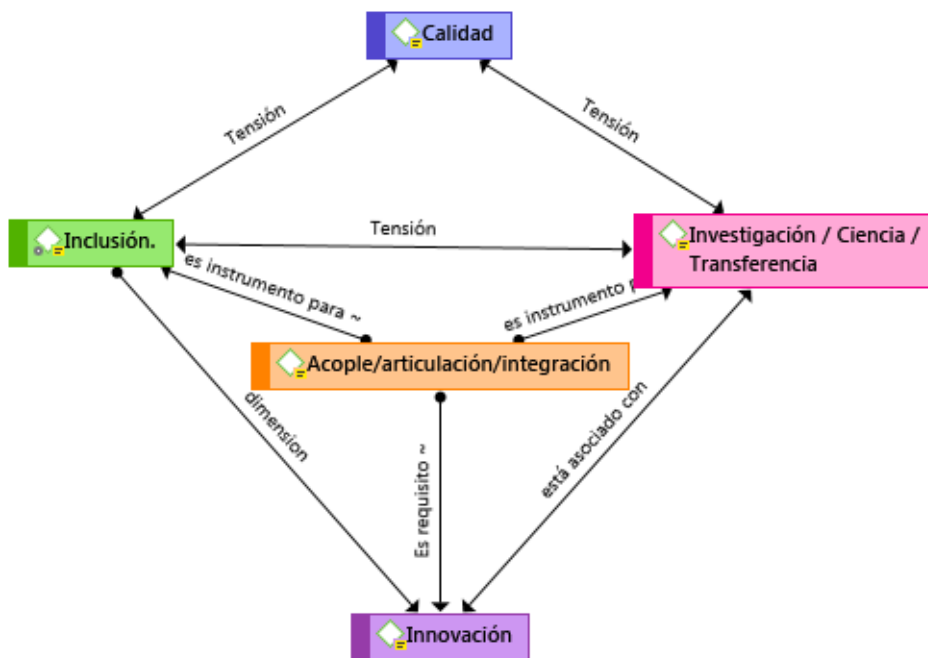
Sobre los avances en materia de afirmación de derechos, igual que para la inclusión, existen controversias. Por caso, Chiroleu (2018), si bien reconoce progreso en términos de aumento de la oferta y mejor acceso de los sectores postergados, duda sobre el impacto en la reducción de desigualdad.

Se procura pues, delinear las formas que asume la democratización externa de las universidades y los alcances de la expansión de derechos que se plantea en el plano discursivo. Al respecto se observa que esta postura se traduce operativamente a través de un conjunto de programas que aumentan la oferta educativa, la territorializan y mejoran el acceso de los sectores más postergados, pero no alcanza a reconocer la compleja articulación de las variables socioeconómicas, institucionales y del mercado de trabajo para incidir en una reducción de las desigualdades sociales. (Chiroleu, 2018, pág. 2)

LA INCLUSIÓN Y LAS OTRAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS Y PREOCUPACIONES DEL PERÍODO

En este último apartado se pone el foco en las relaciones entre la inclusión y las otras orientaciones de política universitaria que le son contemporáneas e interactuaron en sus interpretaciones, implementaciones y efectos. Tal como se resumía en la introducción de este artículo, las preocupaciones que coexistieron con la destacada política de inclusión fueron: la innovación, la articulación del SES, la calidad y su evaluación y la investigación y transferencia. Las relaciones entre estas orientaciones se muestran en la Figura n°4 y se desarrollan en los siguientes párrafos.

Figura n° 4. Ejes centrales de la política universitaria.



Fuente: elaboración propia

La innovación en este trabajo y en numerosas referencias dentro de los artículos analizados, es una idea vinculada con la autonomía de las IES, en tanto implica una conjunción de iniciativas proactivas de las propias universidades, junto a interpretaciones mediadas de las políticas públicas y compromiso para llevarlas adelante. La política de innovación, en cambio, entendida como la interfaz entre la política en materia de investigación y desarrollo tecnológico y la política industrial, se ha estudiado aquí de modo conjunto con las políticas de investigación.

A partir del análisis de las publicaciones se advierte que, hasta principios de este siglo, la innovación en ES era una excepción. Especialistas en el tema destacaban la inercia que caracterizaba al sector (Fernandez Lamarra, 2002). Sin embargo, aparece como una idea recurrente en los trabajos de la primera década de este milenio.

Las ideas de innovación e inclusión han mostrado en el análisis documental una relación dialéctica. Se afirma que la dimensión más innovadora de la política universitaria del kirchnerismo se refiere a la inclusión social. También se plantea la innovación como un requerimiento para poder encarar el principal desafío de la política universitaria del período, que es el de la inclusión. “La innovación en el abordaje de estos problemas es condición fundamental para cada una de las instituciones, que requieren pluralidad de perspectivas y modelos de organización específicos para enfrentarlos de acuerdo a sus contextos y características de los destinatarios” (Marquina & Chiroleu, 2015, pág. 14)

Al mismo tiempo, en una parte importante de las publicaciones (Fernandez Lamera, 2002; Mollis, 2007; Perez Rasetti, 2014; Marquina & Chiroleu, 2015; González & Claverie, 2017) se encuentra presente la idea de que las mayores innovaciones del período surgieron de la mano de las nuevas universidades. La nube de palabras alrededor del término innovación, muestra las palabras “nuevas” y “universidades”, como las más cercanas (por coincidir en más citas).

Figura n° 5. Nube de palabras del código Innovación.



Fuente: elaboración propia

Ese grupo de instituciones que fueron creadas en el período anterior, y que Perez Rasetti (2014) denomina “de proximidad” centraron sus esfuerzos en el desafío de la inclusión. Entre esas novedades se incluye la incorporación a la oferta de nuevas carreras específicas orientadas a la realidad local, un perfil de estudiante tradicionalmente ajeno a la ES, el despliegue de herramientas para atender a ese nuevo alumnado (becas, tutorías), estructuras académicas distintas al modelo de facultades, y estrecha articulación con otros actores sociales del contexto cercano.

Otra preocupación que caracterizó a todo el período analizado consiste en la necesidad de integrar el SES, articularlo con otros niveles educativos y vincularlo con diferentes actores sociales. La posibilidad de lograr mejores resultados en términos de inclusión, calidad y pertinencia mediante una mejor articulación aparece en reiteradas referencias. Por un lado, la articulación del sector universitario con la escuela media favorece la inserción de los nuevos estudiantes en la ES, desde el punto de vista curricular, pero también desde lo social y cultural, difundiendo lo que implica la vida universitaria y haciendo accesible la información sobre las distintas trayectorias académicas que ofrecen las IES. Al mismo tiempo, la mayor y mejor relación de las universidades con sus comunidades cercanas, permite ajustar esas ofertas a las necesidades de la región, lo que a la larga se traduce en una mayor inserción laboral de los graduados. Asimismo, el trabajo en red entre las IES, permite un mejor aprovechamiento de los recursos destinados a contener a los estudiantes, generando condiciones propicias para que

puedan desarrollar sus estudios. Por ejemplo, el Programa de apoyo a Políticas de Bienestar Universitario, promovió acciones conjuntas tendientes al cuidado de la salud (nutrición, actividad física y universidades libres de humo, salud sexual, etc.), accesibilidad para sujetos con discapacidad, turismo universitario, jardines maternos para los hijos de estudiantes universitarios, universidades seguras, deporte universitario y recreación, entre otros. La integración del sistema es, por tanto, un elemento potenciador de la inclusión. Lo notable de este eje se refiere a que no necesariamente precisa de un mayor financiamiento, sino que se requieren acciones institucionales tendientes a acercar esos vínculos. La creación de organismos intermedios, tales como los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), con origen en la LES, contribuyeron a estrechar relaciones entre universidades, aunque los académicos no destacan resultados o impactos notables en esta materia.

En lo que respecta a la calidad y su evaluación, es entendida por los académicos como un desafío que tensiona con el de la inclusión. Una interpretación amplia de lo anterior podría llevar a pensar que mediante los mecanismos de evaluación y acreditación se sostiene un nivel de excelencia al que solo pueden acceder quienes estén mejor preparados. Sin embargo, Rinesi (Chiroleu *et al*, 2012) ofrece una explicación más precisa en tanto pone atención en los criterios y valoraciones subyacentes en las evaluaciones. Afirma que el cumplimiento efectivo del derecho a la ES requiere de esfuerzos en la docencia de grado, al tiempo que la evaluación externa, tal como se diseñó e instrumentó en nuestro país, promueve las actividades de investigación y el posgrado. Eso resulta en un incentivo para los académicos y las instituciones en dirigir sus esfuerzos y el presupuesto disponible hacia estas últimas, en detrimento de la enseñanza de grado. Es allí donde puede buscarse la razón de otra de las tensiones presentes, que es la que existe entre el objetivo de incluir y el desarrollo de la investigación, producción científica y transferencia tecnológica, que compiten con la docencia por los recursos limitados.

CONCLUSIONES

El conjunto de documentos analizados pone de relieve el protagonismo que tuvo el desafío de la inclusión en la política pública del sector universitario durante el período analizado. Esa orientación fue promovida desde el gobierno central y los organismos supra-nacionales, y fue adoptada por las instituciones como eje de los esfuerzos innovadores.

El despliegue de esa política también implicó una discusión y redefinición de lo que implica incluir. La igualdad de oportunidades, que se proponía garantizar posibilidades de acceso a la ES, y la equidad, que exige más esfuerzo a los sectores más acomodados, dieron paso a una idea más amplia de la democratización. Así, fue instalándose la preocupación por sostener el desempeño y el egreso de las minorías, y de ese modo compensar las desigualdades que generaban resultados diferentes. Una dimensión específica de la política universitaria del período, que surgió como emergente, es la desigualdad de género.

Los dos principales mecanismos que se usaron para implementar esta política fueron: la creación de universidades y las ayudas económicas a los estudiantes. Al mismo tiempo, esto se acompañó con estrategias institucionales por parte de las universidades, tales como tutorías, tendientes a contener a los estudiantes.

Con relación al vínculo que une el desafío de la inclusión con los otros lineamientos de la política universitaria de la década, es de complementariedad y sinergia en el caso de la innovación y la articulación, mientras que existe tensión entre la inclusión y los ejes de investigación y la evaluación de la calidad.

La valoración de la política inclusiva es materia de controversias. Se reconoce el aumento del presupuesto, la ampliación del sistema, el mayor acceso a la es y el logro de resultados menos dispares. Sin embargo, el complejo desafío de la inclusión también debe traducirse en oportunidades de acceso al mercado laboral, lo que escapa al alcance de este trabajo y los artículos analizados.

REFERENCIAS

- Chiroleu, Adriana (2017). ¿Educación superior para todos?. Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile. *Universidades*, (74), 31-40.
- Chiroleu, Adriana (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34.
- Chiroleu, Adriana, Marquina, Monica, & Rinesi, Eduardo (. (2012). *La política Universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, Adriana, Suasnádar, Claudio, & Rovelli, Laura (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional General Sarmiento.
- CRES. (1996). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. La Habana. Cuba.
- CRES. (2008). Declaración de Cartagena de Indias sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena.
- Didou, Sylvie, Luchilo, Lucas, Piscoya Hermoza, Luis, & Stubrin, Adolfo (2013). *La formación internacional de los científicos en América Latina. Debates recientes*. . México D. F.: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Dubet, François. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva sociedad*, (239), 42-50.
- Dunne, Danielle D. & Dougherty, Deborah (2016). Abductive reasoning: How innovators navigate in the labyrinth of complex product innovation. *Organization Studies*, 37(2), 131-159.
- Fernandez Lamarra, Norberto (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESALC.
- Fernandez Lamarra, Norberto (2010). *Hacia una nueva agenda de Educación Superior en América Latina*. México: ANUIES.

- Fernandez Lamarra, Norberto (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Tres de Febrero: Universidad Tres de Febrero.
- Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction publishers.
- González, Giselle, & Claverie, Julieta A. (2017). Planeamiento de la educación superior en Argentina: Entre las políticas de regionalización y los procesos de innovación universitaria (1995-2015). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. n°5, 1-36.
- Marquina, Monica, & Chiroleu, Adriana (2015). ¿ Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, (43), 7-16.
- Miranda, Estela (2013). Políticas de Inclusión en la Educación Superior en Argentina. VII ENCUENTRO NACIONAL Y IV LATINOAMERICANO: "La Universidad Como Objeto de Investigación". San Luis.
- Miranda, Estela, & Paciulli Bryan, Newton (2011). *(Re)Pensar la Educación Pública*. Córdoba. Argentina.: FFyH - UNC.
- Mollis, Marcela (2007). La educación superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la educación superior*, 36(142), 69-85.
- Mollis, Marcela (2016). La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, 57-87.
- Naidorf, Judith, Perrotta, D., Gómez, S., & Riccono, G. (2015). Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000.: Crisis, innovación y relevancia social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 10-28., 10-28.
- Perez Rasetti, Carlos (2014). La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores. *Integración y Conocimiento*, (2)., 8-32.
- Pugliese, Juan Carlos (2003). *Políticas de estado para la universidad argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. SPU.
- Pugliese, Juan Carlos (2004). *Universidad, Sociedad y Producción*. SPU.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad (1er ed.)*. Los Polvorines. : Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IECCONADU.
- SPU. (2006). *Lineamientos sobre la Política Universitaria Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Suasnabar, Claudio (2011). Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *. Pensamiento Jurídico*, (31), 87-103., (31), 87-103.
- Suasnabar, Claudio, & Rovelli, Laura (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *. Innovación Educativa*, 11(57).
- Suasnabar, Claudio, & Rovelli, Laura (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104., 81-104.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la ES. París. Francia.
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París. Francia.
- Vieytes, Rut (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Editorial de las Ciencias.

ARTÍCULO

El voluntariado universitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria. Estudio de un Campus, Universidad de Zaragoza

The University Volunteer within the framework of University Social Responsibility. Study of a Campus, University of Zaragoza

ISABEL SAZ-GIL, ANA GIL-LACRUZ Y MARTA GIL-LACRUZ

Universidad de Zaragoza, España

Correo electrónico: sazgil@unizar.es

Recibido 26 de junio de 2020; Aprobado 03 de marzo de 2021

RESUMEN

El voluntariado universitario es un tipo de actividad que forma parte de la Responsabilidad Social Universitaria. El trabajo analiza la relación entre la realización de voluntariado estudiantil y las motivaciones para ser voluntario y profundiza en los ámbitos de interés de los universitarios para realizar voluntariado. Un total de 680 estudiantes universitarios de un Campus de la Universidad de Zaragoza cumplimentaron un cuestionario. El análisis muestra diferencias en la motivación para ser voluntario entre los estudiantes que al cumplimentar el cuestionario eran voluntarios y los que no lo eran, y también que la titulación cursada afecta al ámbito de interés.

PALABRAS CLAVE	Estudiantes universitarios; Motivaciones; Participación; Responsabilidad social universitaria; Voluntariado universitario
ABSTRACT	University volunteering is a type of activity that is part of the University Social Responsibility. The paper analyzes the relationship between student volunteering and the motivations for volunteering and delves into the areas of interest of university students to volunteer. A total of 680 university students from a Campus of the University of Zaragoza completed a questionnaire. Analysis shows differences in motivation to volunteer, among students to complete the questionnaire were volunteers and those who were not, and also affects the degree Studied area of interest.
KEYWORDS	University students; Motivations; Participation; University social responsibility; university volunteering

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la responsabilidad social ha adquirido gran importancia, especialmente a nivel de la gestión estratégica y en las universidades, que como Instituciones de Educación Superior (IES), comparten como base de su misión el servicio a la comunidad y el compromiso con la sociedad (Martínez y Folgueiras, 2015). Las universidades -para realizar una gestión socialmente responsable-, deben tener en cuenta los intereses de sus grupos de interés y cómo sus actuaciones y decisiones les pueden afectar, además de mantener un flujo constante de comunicación con ellos (Seck y Hollister, 2017).

Las razones que motivan a las universidades a desarrollar el voluntariado universitario radican en que los estudiantes conforman un grupo de interés relevante en la universidad y el voluntariado universitario constituye una esfera decisiva de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Según Vallaeys (2013), el voluntariado universitario representa uno de los pilares de la RSU y es una herramienta pedagógica para desarrollar actitudes solidarias en los estudiantes. El Estatuto del Estudiante Universitario (2010) insta a las universidades a que realicen actividades que fomenten la responsabilidad social y acciones de voluntariado. En ese mismo sentido, la ley 45/2015 de voluntariado, en el artículo 22 hace referencia a la promoción del voluntariado desde las universidades.

El objetivo del trabajo estriba en investigar la relación entre la realización de voluntariado estudiantil y las motivaciones para ser voluntario. El presente estudio puede revelar que los estudiantes voluntarios tienen diferentes motivaciones. Si bien se reconoce la multiplicidad de motivaciones, la revisión de la literatura enfatiza la importancia de las motivaciones instrumentales y profesionales para los estudiantes universitarios, aunque se observan diferencias entre los estudiantes si se atiende a la titulación que cursan y al grado

de implicación en el voluntariado (McCabe *et al.*, 2007; Smith *et al.*, 2010, Handy, 2010; Soler, 2007). La comprensión de estas motivaciones es importante para las organizaciones que desean contar con estos voluntarios y para fomentar el voluntariado universitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria. El conocimiento de las diferencias entre los estudiantes puede ayudar a enmarcar las oportunidades de voluntariado que beneficien tanto a las organizaciones, a la universidad y a los estudiantes interesados en el voluntariado, lo cual permite apelar a motivaciones altruistas y/o instrumentales como una estrategia de reclutamiento cuando los estudiantes están buscando oportunidades de participación.

MARCO TEÓRICO

Voluntariado universitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria

A las universidades se les pide, en tanto organizaciones, que tengan un comportamiento ético y, como instituciones públicas, que realicen una prestación eficiente de sus servicios (Fernández-Santos y Martínez-Campillo, 2015). En este sentido, la universidad está apostando fuerte por implantar la responsabilidad social y la sostenibilidad en su día a día (Gaete, 2012). Sin embargo, la Responsabilidad Social Universitaria no debe centrarse únicamente en las actividades básicas de la universidad, sino que debe involucrarse en su sistema integrador que abarque todos los ámbitos sociales (Larrán y Andrades, 2013).

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un concepto relativamente novedoso, y en la actualidad todavía no se ha llegado a un consenso en la aceptación de una única definición válida (González *et al.*, 2015). Gaete (2011) identifica diferentes enfoques teóricos que permiten clarificar puntos de vista sobre la RSU con diferentes perspectivas y énfasis en relación al significado y el comportamiento socialmente responsable de las organizaciones universitarias. Desde un punto de vista eminentemente teórico se encuentran dos concepciones de la RSU complementarias, una que apoya el desarrollo conceptual de la RSU en cuanto a los valores y principios expresados en su misión y, otra más vinculada a la gestión de impactos de forma responsable (Larrán y Andrades, 2013).

Vallaes *et al.* (2009) proponen la definición del término RSU a través del análisis de los impactos que la universidad genera en su entorno: organizacionales, educativos, cognitivos y sociales. La gestión de impactos debe guardar relación con la triple cuenta de resultados, es decir, su correcta administración debe reflejarse en el eficaz desempeño de las universidades, a través de sus balances económicos, sociales y ambientales (Valarezo, 2011). Así pues, las universidades elaboran sus Memorias de RSU recogiendo información sobre su impacto social, económico y medioambiental, además de información sobre los sistemas de gobierno corporativo establecidos. Según la Oficina de Cooperación

Universitaria¹, las directrices del *Global Reporting Initiative* (GRI) son las más utilizadas por las universidades para elaborar sus Memorias de RSU.

Vallaes (2013) señala que el desafío de las universidades socialmente responsables respecto del voluntariado universitario, radica no sólo en elegir qué tipo de voluntariado promover desde su interior, sino en ser capaces de articularlo con la formación y la investigación necesarias, para lograr que los voluntarios universitarios sean también ciudadanos plenamente conscientes respecto de las razones por las cuales se originan los problemas sociales. Martínez (2010) añade que las acciones de voluntariado universitario se transforman en un espacio de aprendizaje que les permite a los alumnos complementar su formación teórica proporcionada por la universidad, con la puesta en práctica de sus habilidades al servicio de la comunidad para intentar producir un cambio social, consiguiendo paralelamente un aumento de su propia conciencia ciudadana y social respecto de su entorno.

CONTEXTO Y MOTIVACIONES PARA SER VOLUNTARIO

Entre los estudiantes, determinados factores contextuales pueden influir en la motivación para ser voluntarios. Por ejemplo, la función de señalización de voluntariado desempeñada en el mercado laboral. Katz y Rosenberg (2005) demostraron que, en un entorno caracterizado por la competencia, el voluntariado sirve como dispositivo de señalización a través del cual el voluntario señala al empleador (potencial) que él o ella poseen cualidades que los hacen candidatos de su elección. Así, las habilidades que se desarrollan en tareas de voluntariado mejoran las perspectivas de empleo de los universitarios recién graduados, según pone de manifiesto Deloitte (2013).

Así mismo, algunos autores creen que la familia es el determinante más importante de las actitudes y el comportamiento de los jóvenes (Davies, 1965; Langton, 1969; Bronfenbrenner, 1979). El voluntariado de los padres se considera un mecanismo directo para la transmisión intergeneracional del voluntariado (Janoski y Wilson, 1995; Bekkers, 2007). Los investigadores encontraron que los adolescentes demuestran una mayor tendencia a ofrecerse como voluntarios si sus padres también lo hacen (Rosenthal *et al.*, 1998, Sundeen y Raskoff, 1994; Bekkers, 2007). Flanagan *et al.* (1998) afirman que el voluntariado de los padres sirve como modelo para que sus hijos sean voluntarios. En el caso de España, García-Mainar *et al.* (2015) muestran el papel de los padres en el voluntariado de los hijos. En este estudio, esta cuestión la abordamos preguntando al estudiante directamente sobre su contexto individual y si sus padres en la actualidad son socios, donantes y/o voluntarios de alguna organización.

¹ <http://www.ocu.es/universidades-sostenibles/>

El estudio de las motivaciones del voluntariado es un tema frecuente en la literatura especializada y tiene importantes repercusiones para la gestión de los programas de voluntariado, ya que en función de la o las motivaciones de los voluntarios se adoptan distintas acciones de captación, asignación de tareas, formación, etc. (Vecina *et al.*, 2009). Las personas pueden convertirse en voluntarios por dos tipos de motivaciones que a menudo coexisten: 1) motivos altruistas, y 2) basados en valores y motivos utilitarios (Cnaan y Goldberg-Glen, 1991; Ziemek, 2006). Los motivos altruistas incluyen actividades que generan disfrute *per se*, como la gratificación del acto de ayudar a otros, los motivos utilitarios hacen referencia a que las personas son voluntarias porque lo ven como una inversión y esperan beneficios externos o recompensas futuras (Frey, 1997; Andreoni, 1990). También existe una tercera categoría de motivaciones sociales, que incluyen la extensión de las redes sociales, porque amigos o colegas lo hacen, etc. (Cappellari y Turati, 2004).

A partir de estudios previos, para explicar las motivaciones de los voluntarios, Clary *et al.*, (1998) identifican seis funciones motivacionales y desarrollan el *Volunteer Functions Inventory* (VFI) que se ha aplicado en una amplia gama de estudios. Las funciones motivacionales o subescalas son las siguientes:

- a) Valores que se refieren a una preocupación por el bienestar de los demás y la sociedad en general.
- b) Comprensión, las actividades voluntarias brindan a los voluntarios la oportunidad de aprender, comprender, practicar y aplicar habilidades y destrezas.
- c) Mejora de la propia autoestima;
- d) Carrera, las actividades voluntarias pueden servir para aumentar las perspectivas de trabajo.
- e) Presión social, implica oportunidades para ajustarse a los requerimientos de un determinado grupo social.
- f) Protección, para que los voluntarios muestren sentimientos de responsabilidad.

En el caso de los jóvenes, un importante motivador es la oportunidad de obtener experiencia, habilidades y cualificaciones relacionadas con el trabajo que pueden ayudarlos en su educación y carrera (Eley, 2003; Low *et al.*, 2007; Hall *et al.*, 2009). Los motivos y beneficios instrumentales, como los relacionados con el desarrollo profesional, dominan el discurso del voluntariado a medida que los estudiantes reconocen la necesidad de construir su capital personal (Holdsworth & Quinn, 2010).

Un mensaje clave en muchas iniciativas para aumentar el voluntariado juvenil y estudiantil es el desarrollo de oportunidades de voluntariado más flexibles, esta tendencia hacia la flexibilidad refleja otra evidencia de que la naturaleza del voluntariado ha cambiado, en parte, como consecuencia de la modernidad (Dekker y Halman, 2003; Hustinx y Lammertyn, 2003; Wuthnow, 1998). Las personas buscan y participan en experiencias

a corto plazo que satisfarán sus necesidades inmediatas y oportunas, y en ocasiones decidirán probar otras experiencias gratificantes (Handy *et al.*, 2006; Hustinx *et al.*, 2008; Haski-Leventhal *et al.*, 2008). Marks y Jones (2004) encontraron que el voluntariado de los jóvenes aumenta entre aquellos que son voluntarios para propósitos episódicos y menos exigentes.

Este voluntariado episódico (Cnaan y Handy, 2005) se puede corresponder con el voluntariado deportivo y de eventos que, como sugieren Güntert *et al.*, (2015), tienen sus propias peculiaridades. Para analizar las motivaciones este tipo de voluntarios, los autores proponen dos motivos: buena ciudadanía (que refleja la identificación con el país o ciudad) y la emoción (que refleja el deseo de experimentar algo emocionante y especial). Respecto al motivo buena ciudadanía, Bang y Chelladurai (2009) sugirieron que se corresponde con el apego de los voluntarios a la comunidad de acogida y que puede ser un motivo del nivel de compromiso con lo local. El motivo de emoción se refiere al voluntariado que permite disfrutar de la experiencia y sentirse partícipe (Roche, 2003; Allison *et al.*, 2002; Monga, 2006).

Por otra parte, algunos estudios comparan las motivaciones para ser voluntario entre estudiantes que ya participan en el voluntariado y los que no son voluntarios, considerando también la titulación que cursan los estudiantes (McCabe *et al.*, 2007; Smith, 2009). Así, se observa mayor interés hacia el voluntariado en carreras que tienen un carácter más humanista y vinculadas con las ciencias de la salud y del cuidado que en estudios más técnicos (McCabe *et al.*, 2007; Esmond 2000; Soler, 2007).

METODOLOGÍA

Hipótesis

Se hipotetiza que el contexto prosocial del estudiante influye en su decisión de ser voluntario, que los universitarios perciben una variedad de motivaciones para ser voluntario que difieren entre aquellos que son voluntarios y los que no lo son, y que los estudios cursados por los universitarios influyen en la posibilidad de realizar voluntariado y sus ámbitos de actuación.

Participantes

El cuestionario se facilitó a todos los estudiantes matriculados en el curso 2015/2016 en el Campus de Teruel, que sumaban un total de 1759 alumnos² repartidos por los diferentes

² Datos facilitados por el Administrador del Campus de Teruel, Pedro Esteban Muñoz.

grados impartidos en el Campus. Los cuestionarios fueron cumplimentados durante los dos primeros meses de inicio del curso académico. Como se observa en la tabla 1, la muestra es de 680 alumnos. Lo que representa un total de 44,80% de la participación, con un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error de ± 3 , lo que se traduce en una muestra representativa para el estudio.

Tabla 1. Características de la población

Población	Universitarios del Campus de Teruel
Tamaño de la población	1759
Tamaño de la muestra	680
Porcentaje de respuesta	44,80%
Nivel de confianza del 95,5%	± 3 Margen de error
Periodo	Curso académico 2015/2016

Fuente: Elaboración propia.

De los 680 participantes que cumplimentaron el cuestionario 27% (184) fueron chicos frente al 73% (496) de chicas. Respecto a los porcentajes de respuesta según las titulaciones del Campus turolense, la tasa de respuesta más alta se dio en Ciencias Sociales (grados en administración y dirección de empresas, en psicología y master en psicología) y Ciencias de la Educación (grados en magisterio infantil y en magisterio primaria) con 39% respectivamente, seguido de Ingeniería (grados en ingeniería informática y en ingeniería electrónica) (13%) y Bellas Artes (grado en bellas artes) (8%).

Para el tratamiento de los datos y la realización del análisis descriptivo se ha utilizado el programa spss Statistics 22 para Windows y Microsoft Excel.

Estructura del cuestionario

El cuestionario está dividido en varios bloques además de datos sociodemográficos. Un bloque de preguntas categóricas (sí o no) pretende averiguar el contexto de vinculación de los estudiantes con las organizaciones no lucrativas, ya sean colaborando como socios (pagando una cuota periódica), como donantes (donación de ropa, dinero de forma puntual, alimentos, sangre, etc.), y como voluntarios en alguna organización. Así mismo, se repite la misma cuestión respecto a sus padres.

Otro bloque hace alusión a las motivaciones que les llevan a la acción voluntaria. En este caso se sigue una adaptación del modelo motivacional, *Volunteer Functions Inventory (VFI)*, de Clary *et al.* (1998), se incluyen cinco subescalas ya que no se incluye la de protección, y se incorporan como subescalas buena ciudadanía y emoción. Las preguntas se responden en una escala Likert de 10 puntos, donde el 1 indica totalmente en desacuerdo y el 10 totalmente de acuerdo.

Algunos ejemplos de ítems para cada subescala:

- Valores (“Siento que es importante ayudar a los demás”. “Puedo hacer algo por una causa que es importante para mí”).
- Social (“Personas de mi entorno valoran mucho el servicio comunitario”. “Mis amigos son voluntarios”).
- Carrera (“El voluntariado me ayudará a tener éxito en mi profesión”. “El voluntariado es una experiencia que se valorará bien en mi currículum”).
- Comprensión (“Puedo explorar mis propias fortalezas y habilidades”. “Puedo aprender a tratar con gran variedad de personas”).
- Mejora (“El voluntariado me hace sentir importante”. “El voluntariado me hace sentir mejor conmigo mismo”).
- Buena ciudadanía (“Mediante el voluntariado desarrollo mi papel como ciudadano de la ciudad y comunidad en la que vivo”. “El voluntariado me permite ayudar a mi país / ciudad y ser un ciudadano activo”).
- Emoción (“El voluntariado me permite experimentar algo emocionante”. “El voluntariado me lleva a ser partícipe activo de un evento o actividad”).

El último bloque de preguntas trata de averiguar el interés que muestran los encuestados por participar en el voluntariado universitario que ofrece la Universidad de Zaragoza (Unizar) y los ámbitos de interés para ser voluntario.

RESULTADOS

Por lo que respecta al contexto de los estudiantes universitarios y su vinculación con las organizaciones no lucrativas desagregamos la muestra, en dos sub-muestras, entre aquellos que en el momento de cumplimentar el cuestionario han manifestado que son voluntarios (10,1%) y los que no lo son (89,9%). La tabla 2 muestra las diferencias respecto a la vinculación con organizaciones no lucrativas bien sea como socios y como donantes, además del interés por el voluntariado universitario que ofrece la universidad de Zaragoza³.

Tabla 2. Vinculación con entidades no lucrativas (voluntarios / no voluntarios)

	Socio	Donante	Interés Voluntariado Unizar	N
Voluntarios	43,5%	58%	68,1%	69
No voluntarios	6,9%	31,7%	51,8%	611

Fuente: elaboración propia.

³ La Universidad de Zaragoza elabora sus memorias de RSU siguiendo la metodología del GRI. En la memoria de 2015-2016 se incorpora un apartado de voluntariado universitario.

Como se observa en la tabla 2, del total de estudiantes que han manifestado que son voluntarios, 43,5% indican que son socios de alguna organización, 58% realizan donaciones y 68,1% está interesado en el voluntariado universitario que ofrece la Universidad de Zaragoza. Por su parte, los universitarios que han respondido que no son voluntarios, 6,9% son socios, 31,7% realiza alguna donación y 51,8% muestra interés por el voluntariado universitario que ofrece la universidad.

En cuanto a la vinculación de los padres con entidades no lucrativas, bien sea como voluntarios, socios y donantes, la tabla 3 pone de relieve diferencias entre las dos sub-muestras.

Tabla 3. Vinculación de padres con entidades no lucrativas (voluntarios / no voluntarios)

	Padres voluntarios	Padres socios	Padres donantes
Voluntarios	24,6%	31,9%	40,6%
No voluntarios	14,2%	23,4%	45,1%

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra que en la vinculación con entidades no lucrativas de los padres hay algunas diferencias entre los universitarios voluntarios y no voluntarios. En cuanto a la realización de voluntariado por parte de los padres, 24,6% de los estudiantes voluntarios afirman que sus padres son voluntarios, mientras que el porcentaje se sitúa en el 14,2% en los estudiantes no voluntarios. Respecto a la participación de los padres como socios la diferencia entre los estudiantes voluntarios y no voluntarios es algo menor 31,9% y 23,4% respectivamente. Y la realización de donaciones por parte de los padres la diferencia se reduce y el porcentaje mayor es para los universitarios no voluntarios (45,1%) frente a los voluntarios (40,6%).

En cuanto a los ámbitos de interés en el que realizar voluntariado universitario, entre los universitarios que son voluntarios y los que no lo son, se observan algunas divergencias entre unos y otros (tabla 4).

En la tabla 4 se observa que para los voluntarios las áreas de mayor interés son aquellas que trabajaran con la exclusión social (49,3%); acción social (44,9%); discapacidad (36,2%), y mujer (34,8%). Mientras que para los no voluntarios las áreas de mayor interés son las que tienen que ver con la infancia (33,5%); ocio y tiempo libre (29,1%); actividades deportivas (22,5%), y juventud (19,4%). Sin embargo, es coincidente el menor interés para ambos grupos del área de cooperación al desarrollo (11,6%) y (4,7%), voluntarios y no voluntarios respectivamente.

Tabla 4. Ámbito de interés voluntariado universitario (voluntarios / no voluntarios) %

Ámbito de interés	Voluntarios	Ámbito de interés	No voluntarios
Exclusión social	49,3	Infancia	33,5
Acción social	44,9	Ocio y tiempo libre	29,1
Discapacidad	36,2	Actividades deportivas	22,5
Mujer	34,8	Juventud	19,4
Salud	33,3	Mujer	18,5
Ocio y tiempo libre	31,9	Discapacidad	18,5
Infancia	31,9	Acción social	16
Juventud	29	Exclusión social	16
Inmigración	23,2	Salud	14,5
Justicia y derechos humanos	20,3	Personas mayores	11,8
Personas mayores	18,8	Justicia y derechos humanos	10
Actividades deportivas	13	Inmigración	7,7
Cooperación desarrollo	11,6	Cooperación desarrollo	4,7

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentan los resultados relativos al tipo de estudio y motivación como determinantes del voluntariado. Para ello diferenciamos entre: 1) no voluntario; 2) voluntario general en la actualidad; 3) deseo de ser voluntario mediante Unizar, y 4) voluntario general en la actualidad y dispuesto a serlo también mediante Unizar. La naturaleza de la variable dependiente condiciona la elección de un modelo de regresión Logit Multinomial, reportando los datos en términos de elasticidades. En el cuestionario se informa al estudiante que el trabajo de voluntariado se puede convalidar por dos créditos ECTS de libre elección, por lo que puede haber un incentivo adicional al hecho de ser voluntario Unizar. La motivación se recoge en 26 afirmaciones según una escala Likert de 10 puntos (1 totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo), las cuales hemos reducido a su media agregada en siete bloques. Los resultados también se han controlado por el sexo del estudiante (tabla 5).

De entre los principales resultados destacamos que las chicas están más dispuestas a ser voluntarias que los chicos, y los que cursan Ciencias Sociales más que el resto de disciplinas.

En cuanto a las motivaciones, los que más valoran los hechos de que el voluntariado mejora su capacidad de comprensión, es útil para su carrera profesional y es una fuente de mejora, son los que están más dispuestos a ser voluntarios mediante Unizar. Si, además, el estudiante entiende que las personas de su entorno son solidarias y comparten una serie de valores sociales, entonces también será más partidario de ser voluntario dentro y fuera de Unizar. Por último, si el estudiante no valora el voluntariado como fuente para mejorar su comprensión o simplemente mejorar en general, entonces será menos probable que se ofrezca como voluntario.

Tabla 5. Motivaciones para ser voluntario (voluntarios / no voluntarios)

	No Voluntario	Voluntario General	Voluntario UNIZAR	Voluntario General & UNIZAR
<i>Mujer</i>	-0,136***	-0,005	0,128***	0,013
<i>Ingeniería</i>	0,193***	0,009	-0,082	-0,121*
<i>Bellas Arte</i>	0,147**	0,005	-0,076	-0,076*
<i>Ciencias Educación</i>	0,178***	0,000	-0,108***	-0,070***
<i>Ciencias Sociales^a</i>	--	--	--	--
<i>M1(Comprensión)</i>	-0,027**	0,003	0,020*	0,004
<i>M2(Carrera)</i>	-0,013	-0,005	0,023*	-0,005
<i>M3(Social)</i>	-0,001	0,005	-0,015	0,011*
<i>M4(Valores)</i>	-0,003	-0,005	-0,001	0,010*
<i>M5(Mejora)</i>	-0,025*	-0,005	0,035**	-0,005
<i>M6(Buena ciudadanía)</i>	0,016	-0,004	-0,011	-0,002
<i>M7(Emociones)</i>	-0,052***	0,023***	0,006	0,023**

Fuente: Elaboración propia.

*** representa un nivel de significatividad de 99%. ** del 95% y * del 90%. ffiVariable de referencia

Para profundizar en la relación entre las variables *titulación* y *ser voluntario* se realiza a través de una prueba *Chi-cuadrado* (X^2)⁴ (tabla 6). Se considera como variable independiente la actitud hacia el voluntariado (ser voluntarios en el momento de responder al cuestionario) y como variable explicativa la titulación del encuestado. Se considera como hipótesis nula (H_0) que no hay diferencias en la proporción de universitarios en las diferentes titulaciones del Campus de Teruel entre los que tienen una orientación positiva hacia el voluntariado y los que no la tienen.

Tabla 6. Chi-Cuadrado de Pearson

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	35,946 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	34,622	8	,000
Asociación lineal por lineal	13,048	1	,000
N de casos válidos	680		

Fuente: Elaboración propia.

a. 5 casillas (27,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

La tabla 6 muestra que el valor Chi-cuadrado de Pearson 35,946, $gl=8$, $p=0,000 < 0,05$, por tanto, es significativa, se rechaza H_0 de independencia. Se puede concluir

⁴ Regla de decisión: Si $p \leq 0,05$ se rechaza H_0 . Nota: El nivel de significación a que se establece en ciencias sociales normalmente es 0,05, es un valor establecido de acuerdo al nivel de confianza del 95%.

que hay diferencias estadísticamente significativas en la proporción de universitarios en las diferentes titulaciones del Campus de Teruel entre los que tienen una actitud positiva hacia el voluntariado y los que no.

En cuanto a los ámbitos de interés para realizar voluntariado universitario, en la tabla 7 se muestra, en primer lugar, el interés por participar en el voluntariado universitario que ofrece la universidad dependiendo de la titulación que se está cursando, y se advierte la diferencia entre los grados de Ingeniería, con los porcentajes más bajos (26,4 %), y los estudios de Ciencias Sociales, con los mayores porcentajes (66,8%), y con porcentajes cercanos se encuentran los estudios de Bellas Artes (47,4%) y de Ciencias de Educación (50,6%). También se observa que, en general, los universitarios que cursan estudios de Ciencias Sociales están interesados en mayor número de ámbitos.

Tabla 7. Ámbito de interés por titulación en %

	Ingeniería	Bellas Artes	Ciencias Educación	Ciencias Sociales
Interés Vol. Univ.	26,4	47,4	50,6	66,8
Mayores	4,4	19,3	11,2	15,0
Mujer	4,4	24,6	13,1	31,7
Juventud	15,4	7,0	17,2	28,3
Ocio y tiempo libre	25,2	24,6	31,5	29,8
Actividades Deportivas	26,4	17,5	20,3	22,3
Infancia	7,7	24,6	45,7	31,7
Salud	5,5	8,8	10,5	27,6
Inmigración	2,2	15,8	5,6	14,0
Acción social	5,5	15,8	10,8	32,1
Coop. Desarrollo	5,5	10,5	4,5	5,3
Discapacidad	3,3	19,3	22,5	24,2
Justicia D.H.	5,5	17,5	6,6	15,1
Exclusión social	6,6	22,8	8,2	28,3
N	91	57	267	265

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los ámbitos de mayor interés, a los estudiantes de Ciencias Sociales les preocupa especialmente la acción social (32,1%), y la mujer y la infancia (31,7%). Los estudiantes de Ciencias de la Educación están especialmente interesados en la infancia (45,7%), y el ocio y tiempo libre (31,5%). A los estudiantes de Bellas Artes les interesa, en mayor porcentaje (24,6%), infancia, ocio y tiempo libre y mujer. A los estudiantes de los grados de Ingeniería Electrónica e Ingeniería Informática los ámbitos de mayor interés son actividades deportivas (26,4%), y ocio y tiempo libre (25,2%).

Por lo que respecta a las áreas de menor interés mostrado por los estudiantes, aunque son más coincidentes, también hay diferencias por titulación. Así, los estudiantes de Bellas Artes muestran menos interés por el ámbito juventud (7,0%). Para los estudiantes de los grados de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales son los temas relativos a la cooperación al desarrollo. Por su parte, los estudiantes del grado de Ingeniería se interesan en menor porcentaje por la inmigración y discapacidad (2,2% y 3,3%).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La responsabilidad social corporativa ha adquirido una gran importancia en lo que ha empresas e instituciones se refiere, por ello las universidades como instituciones públicas de educación superior juegan un papel importante desarrollando e implantando su responsabilidad social universitaria. Se puede concluir que el voluntariado universitario es cada vez más relevante y su importancia es creciente.

El estudio cuantitativo realizado entre los estudiantes universitarios del Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza nos permite indicar que el alumnado universitario, aunque con tasas todavía reducidas, sí que participa como voluntario (10,1%) de los universitarios encuestados manifestaron ser voluntarios en alguna organización. Sin embargo, su voluntariado no se ve reconocido ni incluido en la memoria de RSU de la Universidad de Zaragoza correspondiente al año 2015/2016. Es decir, hay un problema de cómputo a la hora de reflejar el voluntariado de los universitarios del Campus de Teruel en memoria de RSU de la Universidad de Zaragoza. Por otro lado, más del 50% de los estudiantes muestran interés en conocer las posibilidades de realizar voluntariado universitario y que se les reconozcan créditos por ello. Por lo que se puede concluir que se requiere una mayor información y/o sensibilización al respecto.

En cuanto al contexto para realizar voluntariado, los estudiantes que ya son voluntarios tienen mayor relación con las entidades no lucrativas tanto como socios y como donantes. Así mismo, los padres de los estudiantes que son voluntarios mantienen en mayor porcentaje vínculos como socios y voluntarios en entidades no lucrativas.

A la hora de elegir el ámbito de interés para realizar el voluntariado universitario vemos que ambos grupos, los que en el momento de realizar la encuesta son voluntarios y los que no lo son, coinciden en los de menor interés: cooperación al desarrollo. En los de mayor interés coinciden en el ámbito de la infancia. Sin embargo, se observan diferencias en el interés, para los voluntarios y no voluntarios en el resto de ámbitos. También se observan diferencias en las motivaciones que tienen los estudiantes para realizar voluntariado.

Respecto a los estudiantes que están interesados en participar como voluntarios a través del voluntariado universitario de la Universidad de Zaragoza, y que en el momento de realizar la encuesta no son voluntarios, se puede concluir que las motivaciones se encuentran en la misma línea que estudios previos (Eley, 2003; Low *et al.*, 2007; Hall *et*

al., 2009), y tiene significatividad la motivación de comprensión, es decir, los estudiantes están motivados por aprender y lograr experiencia. También es significativa la motivación de carrera, esto es, consideran que participar en el voluntariado de Unizar es útil para tener éxito en la profesión y explorar opciones de carrera. La motivación de mejora también es significativa, por tanto, motiva el sentirse necesitado y mejor consigo mismo.

Por otra parte, para los estudiantes que sí son voluntarios en el momento de responder al cuestionario y que tienen interés en el voluntariado de Unizar, su motivación para ser voluntarios se correspondería un voluntariado más temporal o episódico (Roche, 2003, Cnaan y Handy, 2005), ya que la motivación que tiene significatividad es la de emoción, es decir, el motor para ser voluntarios radica en experimentar algo emocionante, especial y ser activo en una actividad. También es significativa la motivación social para este grupo de estudiantes, es decir, les mueve compartir el interés con conocidos y amigos.

Por lo que se puede concluir que la universidad y las organizaciones de voluntariado colaboradoras deben tener en cuenta las diferencias e incidir en los diferentes modelos motivacionales de los estudiantes para lograr atraerlos y que se impliquen en los programas. Se deben reforzar las categorías que mueven a los estudiantes, tanto si son voluntarios fuera por su cuenta, fuera de los programas de la universidad, como si no participan en actividades de voluntariado. Así mismo, hay que señalar que la decisión de ser o no voluntario tiene relación con la titulación que cursa el estudiante, por lo que los programas deben ajustarse a los ámbitos de interés de los estudiantes considerando la titulación cursada.

Para fomentar el voluntariado y lograr mayor participación entre los estudiantes universitarios puede tener interés potenciar la implementación de metodologías docentes que permitan a los estudiantes conocer la realidad de organizaciones de voluntariado como el aprendizaje-servicio que está mostrando un crecimiento sostenido en la educación superior a nivel mundial (Mooney y Edwards, 2001; Sedlak *et al.*, 2003; Arratia, 2008). La metodología de aprendizaje-servicio implica una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales (Rodríguez, 2014).

Como conclusión final se reconoce la importancia de fortalecer la cultura de la responsabilidad social y fomentar acciones específicas dentro de la comunidad universitaria. Arias (2008) afirma que cuando la articulación del voluntariado con la formación está correctamente gestionada dentro de las universidades los campus universitarios se constituyen en un instrumento educativo y formativo que complementa la formación que los estudiantes reciben en las aulas. El voluntariado universitario forma parte de la RSU, por lo que las universidades deben permitir y ofertar diferentes opciones para que los estudiantes realicen voluntariado de manera que se les reconozca su trabajo, además de complementar su formación.

Una vez finalizadas las conclusiones hay que añadir algunas limitaciones que han surgido a lo largo de la elaboración del estudio, comenzando por señalar que la participación de los estudiantes podría haber sido más elevada, también que los resultados del estudio pueden sufrir variaciones a corto plazo, debido a que el cuestionario se realizó en una fecha concreta, al comenzar el curso 2015-2016 y posiblemente los alumnos al final del curso ya no responderían igual. Por tanto, requiere su réplica longitudinal para observar si ha mejorado tanto por parte de la Universidad como la sensibilización de los estudiantes como voluntarios universitarios. También sería interesante realizar el mismo estudio con otro campus para poder compararlos.

A pesar de las limitaciones, esta investigación puede resultar útil al mostrar que, en el aspecto del voluntariado universitario, la memoria de la responsabilidad social universitaria debe recoger de la mejor forma posible la realidad del voluntariado de los estudiantes de la Universidad de Zaragoza. Puede servir para mejorar su estrategia en responsabilidad social y potenciar la sensibilización de sus grupos de interés hacia el voluntariado y considerarlo como parte de la formación de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Allison, L. D., Okun, M. A., & Dutridge, K. S. (2002). Assessing volunteer motives: A comparison of an open-ended probe and Likert rating scales. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 12*, 243-255.
- Andreoni J., (1990). Impure altruism and donations to public goods: a theory of warm-glow giving, *Economic Journal, 100*: 464-467.
- Arias, S. (2008): *Voluntariado universitario. Guía para su gestión en las universidades madrileñas*. Madrid: Dirección General de Voluntariado y Promoción Social.
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y aprendizaje servicio en la educación superior. *Acta Bioethica, 14*, 61-67.
- Bang, H., & Chelladurai, P. (2009). Development and validation of the volunteer motivations scale for international sporting events (VMS-ISE). *International Journal of Sport Management and Marketing, 6*, 332-350.
- Bekkers, R. (2007). Intergenerational Transmission of Volunteering. *Acta Sociologica, 50*, 99-114.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cappellari, L., & Turati, G. (2004). Volunteer labour supply: the role of workers' motivations. *Annals of Public and Cooperative Economics, 75*, 619-643.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., y Mienie, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of personality and social psychology, 74*(6), 1516-1530.
- Cnaan, R. A., & Goldberg-Glen, R. S. (1991). Measuring motivation to volunteer in human services. *Journal of Applied Behavioral Science, 27*, 269-284.
- Cnaan, R. A., & Handy, F. (2005). Towards understanding episodic volunteering. *Vrijwillige Inzet Onderzocht, 2*(1), 29-35.

- Davies, J. C. (1965). The Family's Role in Political Socialization. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 361, 10-19.
- Dekker, P., & Halman, L. (2003). Volunteering and values: An introduction. In P. Dekker & L. Halman (eds.), *The values of volunteering: Cross-cultural perspectives* (pp. 1-6). New York, NY: Kluwer.
- Deloitte (2013): *Deloitte Volunteer IMPACT 2013*. Recuperado de: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/us-citizenship-2013-impact-survey-skills-based-volunteerism.pdf>
- Eley, D. (2003). Perceptions of and reflections on volunteering: The impact of community service on citizenships in students. *Voluntary Action*, 5(3), 27-46.
- Fernández-Santos, Y., y Martínez-Campillo, A. (2015). ¿Ha mejorado la productividad docente e investigadora de las universidades públicas españolas desde la aprobación de la LOU?: Evidencia a partir del bootstrap. *Revista de Educación*, 367, 91-116.
- Flanagan, C., Bowes, J., Jonsson, B., Csapo, B., & Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54, 457-475.
- Frey B. S. (1997). *Not Just for the Money. An Economic Theory of Personal Motivation*. Cheltenham, RU: Edward Elgar
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Gaete, R. (2012). *La responsabilidad social universitaria: una mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un Estudio de caso*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.
- Gaete, R. (2015). El voluntariado universitario como ámbito de aprendizaje servicio y emprendimiento social. Un estudio de caso. *Ultima Década*, 43, 235-260.
- García Mainar, I., Marcuello Servós, C. y Saz Gil M.I. (2015). Analysis of Volunteering Among Spanish Children and Young People: Approximation to Their Determinants and Parental Influence. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(4), 1360-1390.
- González, O., Fontaneda, I., Camino, M. y Revilla, A. (2015). La responsabilidad social en las universidades españolas 2014/2015. Recuperado de <https://goo.gl/NULsKD>
- Güntert, S.T., Neufeind, M. & Wehner, T. (2015). Motives for Event Volunteering: Extending the Functional Approach. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, Vol. 44(4) 686-707.
- Hall, M., Lasby, D., Ayer, S., & Gibbons, W. (2009). *Caring Canadians, involved Canadians: Highlights from the 2007 Canada Survey of Giving, Volunteering and Participating*. Ottawa, ON: Statistics Canada.
- Handy, F., Brodeur, N., & Cnaan, R. A. (2006). Summer on the Island: Episodic volunteering in Victoria, British Columbia. *Voluntary Action*, 7(2), 31-46.
- Handy, F., Hustinx, L., Kang, C., Cnaan, R. A., Brudney, J., Haski-Leventhal, et al., (2010). A cross-cultural examination of student volunteering: Is it all about resume building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 39(3), 498-523.
- Haski-Leventhal, D., Cnaan, R., Handy, F., Brudney, J. L., Holmes, K., Hustinx, L., et al., (2008). Students' vocational choices and voluntary action: A 12 nation study. *Voluntas*, 19(1), 1-21.
- Haski-Leventhal, D., Grönlund, H., Holmes, K., Meijs, L. C. P. M., Cnaan, R. A., Handy, F., et al. (2010) Service-learning: Findings from a 14-nation study. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 22(3), 161-179.
- Holdsworth, C., & Quinn, J. (2010). Student volunteering in English higher education. *Studies in Higher Education*, 35(1), 113-127.

- Hustinx, L., & Lammertyn, F. (2003). Collective and reflexive styles of volunteering: A sociological modernization perspective. *Voluntas*, 14(2), 167-187.
- Hustinx, L., Haski-Leventhal, D., & Handy, F. (2008). One of a kind? Comparing episodic and regular volunteers at the Philadelphia Ronald McDonald House. *International Journal of Volunteer Administration*, 15(3), 50-66.
- Janoski, T., & Wilson, J. (1995). Pathways to Voluntarism: Family Socialization and Status Transmission Models. *Social Forces*, 74, 271-92.
- Katz, E & Rosenberg, J. 2005. An economic theory of volunteering. *European Journal of Political Economy*, 21, pp. 429-443.
- Langton, K. P. (1969). *Political Socialization*. New York: Oxford University Press.
- Larrán, M. y Andrades, F.J. (2013). Frenos y aceleradores para la implantación de la Responsabilidad Social en las universidades españolas. *Revista de Ciencias Sociales*, 10, 233-270.
- Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 247, de 15 de Octubre de 2015.
- Low, N., Butt, S., Ellis Paine, A., & Davis Smith, J. (2007). *Helping out: A national survey of volunteering and charitable giving*. London: Cabinet Office.
- Marks, H. M., & Jones, S. R. (2004). Community service in transition. *Journal of Higher Education*, 75, 307-339.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed.): *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 129-143.
- McCabe, T, White, K & Obst, P 2007. The importance of volunteering functions to university students. *Australian Journal on Volunteering*, 12(2), pp. 50-58.
- Real Decreto 1791/2010 por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm 318, de 31 de Diciembre de 2010.
- Roche, M. (2003). Mega-events, time and modernity. *Time & Society*, 12, 99-126.
- Rodríguez, M. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113.
- Rosenthal, S., Feiring, C., & Lewis, M. (1998). Political Volunteering from Late Adolescence to Young Adulthood: Patterns and Predictions. *Journal of Social Issues*, 54, 477-93.
- Seck, D.T.L & Hollister, R.M (2017). *University Social Responsibility and Quality of Life*. Singapore: Springer Nature.
- Sedlak, C., Doheny, M. Panthofer, N. y Anaya, E. (2009). Critical Thinking in Students Service-Learning Experiences. *College Teaching*, 51(3):99-104.
- Smith, K.A., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., Cnaan, R.A., Handy, F. and Brudney, J.L. (2010). Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and Non-Volunteers in Five Countries. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research. Revue canadienne de recherche sur les OSBL et l'économie sociale*, 1(1), 65 – 81.
- Soler, P. (2007). *Factores psicosociales explicativos del voluntariado universitario*. Tesis doctoral. Alicante: RUA. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/7756>.
- Sundeen, R., & Raskoff, S. (1994). Volunteering among teenagers in the United States. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 23, 383-403.
- Universidad de Zaragoza (2016). Memoria de Responsabilidad Social (2015-2016). Recuperado de: https://politicassocia.unizar.es/sites/politicassocia.unizar.es/files/users/asocial/MEMORIA_RSU_2015.pdf

- Valarezo, K. (2011). *La responsabilidad social universitaria: Mapa del área andina y estrategias de comunicación empleadas para su difusión*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- Vallaey F. (2013). *El Voluntariado Solidario: Ventajas y Peligros*. Material Didáctico Curso Latinoamericano de Gestión del Voluntariado Universitario, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina, Octubre – Diciembre.
- Vallaey, F., De la cruz, C. y Sasía, P. (2009). Responsabilidad social universitaria- Manual de primeros pasos. *McGraw-Hill Interamericana*, 1, 6-32.
- Vecina, M.L., Chacón, F., & Sueiro, M.J. (2009). Satisfacción en el voluntariado: Estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*, 21, 112-117.
- Wuthnow, R. (1998). *Loose connections: Joining together in America's fragmented communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ziemek, S. (2006). Economic analysis of volunteers' motivations—A cross-country study. *Journal of Socio-Economics*, 35, 532-555.

ARTÍCULO

¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono en la educación media superior en Oaxaca

Abandon school or social life? Drop-outs in upper secondary education in Oaxaca

WIETSE DE VRIES*, OLGA GRIJALVA MARTÍNEZ**

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

** Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Correo electrónico: wietsedevries4@gmail.com

Recibido 08 de agosto de 2020; Aprobado 12 de marzo de 2021

RESUMEN

A pesar de una década de políticas públicas, el abandono escolar en la educación media superior continúa siendo un problema. La pregunta crucial es cuáles son las principales razones de abandono. Las políticas públicas asumen que las razones son de carácter económico o académico. Sin embargo, este estudio sobre el abandono en el estado de Oaxaca, México, encuentra que la principal motivación no es académica. Según muchos jóvenes, les gusta salir con amigos y parejas y tener una vida social, pero este aspecto de la cultura juvenil resulta a menudo incompatible con la organización escolar, causando reprobación y abandono.

PALABRAS CLAVE

Abandono; Estudiantes; Educación media superior; Culturas juveniles; Identificación

ABSTRACT

In spite of a decade of public policies, higher secondary school dropout continues to be a problem. A central question is what the main reasons are to leave school. Public policies assume that the causes are of an economic or academic nature. However, this study in the state of Oaxaca, Mexico, finds that the chief motivation is not academic. According to many youngsters, they like to go out with friends and partners and have a social life, but this aspect of youth culture is often incompatible with school organization, causing students to flunk and abandon.

KEYWORDS

Drop-out; Students; Upper secondary education; Youth cultures; Engagement

INTRODUCCIÓN

En México, el abandono escolar en la educación media superior (EMS) ha sido un problema grande por décadas. Para remediar el problema, en la última década el gobierno federal ha establecido programas de tutorías académicas y de orientación académica, como *Construye T, el Movimiento Yo no abandono* y la iniciativa *Sigue estudiando, sigue tus sueños* (Secretaría de Educación Pública, 2017). Además, la EMS fue declarada como obligatoria en 2012, una obligatoriedad que debería cumplirse cabalmente a partir del ciclo escolar 2021-2022 (Miranda, 2018). Se introdujeron programas de becas, se crearon nuevas escuelas, y en el sector público el costo de las colegiaturas es bajo o moderado.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, el problema tendría que estar solucionado pronto, ya que se atendieron las principales causas del abandono: la situación económica de los estudiantes y los contenidos académicos. Sin embargo, el problema continúa.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el abandono de la EMS adquiere distintos sentidos. Para los jóvenes, las condiciones pedagógicas y administrativas que ofrecen las escuelas no atienden la diversidad e intereses estudiantiles (Tapia, Pantoja, y Fierro, 2010), los estudiantes otorgan prioridad a la sociabilidad juvenil frente a los deberes escolares (Weiss, 2012b) y buscan una pertenencia y reconocimiento entre pares (Paulín, 2015).

Existen entonces muchas y distintas razones para no atender la EMS, lo cual pone en entredicho la meta gubernamental de alcanzar una cobertura del cien por cien. Estas razones pueden ser distintas desde la perspectiva gubernamental o la perspectiva estudiantil, y pueden cambiar con el tiempo. Además, las causas encontradas podrían variar según el enfoque y metodología de cada estudio sobre el tema. Haremos aquí una revisión de la literatura para luego presentar los resultados de un estudio sobre el abandono en el estado de Oaxaca.

RAZONES DE ABANDONO

La matrícula de la EMS en México ha ido en constante aumento, pasando de 2.1 millones de alumnos en 1990-1991 a 5,2 millones en 2018-2019. (SEP, 2019). La cobertura (los estudiantes matriculados en el nivel medio superior como porcentaje de todos los jóvenes de 15 a 17 años) creció en forma continua de 34.1% en 1990-1991 a 65.9% en 2012-2013, para alcanzar 84.8% en 2018. Sin embargo, se trata de la tasa bruta. Si se considera solamente al grupo de edad (15-17 años), la cobertura neta en 2018 fue de 63.8% (SEP, 2019) así que “un tercio de los jóvenes aún no pueden cursar la educación media superior.” (Weiss, 2015, pág. 81).

El problema no es primordialmente de absorción de egresados de la educación secundaria, sino de deserción en niveles previos y durante la EMS. Desde la introducción de la obligatoriedad en 2014, la tasa de absorción de egresados de la escuela secundaria pasó de 100.9 en 2012-2013 a 104.5 en 2018-2019 (Miranda, 2018; SEP, 2019). Sin embargo, esta tasa está sobreestimada ya que incluye a jóvenes que no egresaron de la secundaria en el año escolar inmediatamente anterior. Según estimaciones de Solís (2018) la tasa de absorción real fue de 80.7% en 2015, dejando fuera al 19.3 por ciento de jóvenes recién egresados.

Al mismo tiempo, parte importante de los jóvenes abandona la educación previamente a la EMS. Según la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior, “en el trayecto de la Educación Básica a la Educación Media Superior el 60% de los inscritos a primaria en 1999 ingresaron al nivel medio superior.” (Secretaría de Educación Pública, 2012, pág. 24). Este dato no cambió significativamente para la generación que entró a la primaria en 2002-2003: el 66% ingresó a la EMS en 2011-2012 (SEP, 2019). Si se toma en cuenta al grupo de edad típico (15 a 17 años), solamente se inscribió el 59.5% en la media superior en el ciclo escolar 2015-2016 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016). En resumen, un 40% de los jóvenes se pierde en el trayecto hacia la EMS.

EL ABANDONO EN LA EMS

De los que ingresan a la educación media superior, nuevamente una parte importante se pierde. De cada cien jóvenes que ingresan a la educación media superior, sólo el 60.6% logra terminarla. La deserción o abandono es particularmente alta en el primer año, ya que sólo el 78% logra pasar al segundo año (Weiss, 2015, pág. 89).

Para el ciclo escolar 2015-2016, la tasa de abandono fue de 15.5% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017a) y para 2017-2018 fue de 14.5% (SEP, 2019). La tasa varía según el modelo educativo: En el bachillerato general fue de 13.3%, en el bachillerato tecnológico 15.8% y en el profesional técnico 24.3% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017b). En el bachillerato privado el abandono fue de 18.7%, mientras que la tasa más baja se registra en los bachilleratos de las universidades públicas autónomas, con 12.2% (Miranda, 2018, págs. 3-4).

Un factor que influye en la deserción es la reprobación. En el ciclo escolar 2014-2015, el 15.6% reprobó (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016). Sin embargo, la reprobación no lleva automáticamente a la deserción: en muchos casos produce atrasos escolares, lo cual implica que hay un creciente número de estudiantes de extra-edad (mayores a 18 años). En el ciclo escolar 2015-2016, el 13.5% de los alumnos fue de extra edad (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016). El problema se presenta particularmente en las escuelas urbanas de baja marginación, donde el 14.4% fue de extra-edad (Miranda, 2018, pág. 3). El alto porcentaje de jóvenes de extra-edad confirma las estimaciones de Solís (2018) sobre la cobertura neta.

LA DIVERSIDAD

Estos últimos datos sobre modelos educativos (bachillerato general o bachillerato tecnológico) o tipo de sostenimiento (público o privado) también indican que la EMS mexicana se compone de muy distintas escuelas. Dentro de este conjunto, hay modalidades escolarizadas, no escolarizadas y mixtas, existen escuelas urbanas y rurales, se diferencia entre el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico, y hay escuelas públicas y privadas. Dentro del sector público se identifican escuelas administradas y financiadas por las autoridades educativas federal, estatales y municipales, o escuelas incorporadas a universidades públicas autónomas. Las escuelas privadas operan con el reconocimiento público de autoridades federales, estatales, locales, o de universidades privadas (Dander-Flores, 2018). Existen además otros bachilleratos como "... el militar, el de artes y humanidades, el intercultural bilingüe, el integral comunitario, el incluyente y el Modelo Mexicano de Formación Dual, entre otros." (Dander-Flores, 2017, pág. 82).

En la actualidad, en este nivel educativo se distinguen 33 subsistemas con 150 expresiones organizacionales e institucionales (Miranda, 2018, pág. 3). Ello implica que resulta complicado analizar –y abatir– la deserción en la media superior: cada escuela arroja datos distintos, que reflejan realidades disimilares, ya que cada escuela opera en contextos económicos, sociales, legislativos, educativos y administrativos distintos. En cada escuela, las razones de deserción podrían ser distintas.

POSIBLES CAUSAS DE ABANDONO

Las investigaciones y encuestas nacionales e internacionales mencionan una gran cantidad de factores que influyen en la decisión de abandonar y que varios de estos factores están interrelacionados (Secretaría de Educación Pública, 2012; Cuéllar-Martínez, 2017; Weiss, 2012a; Weiss, 2015; Solís, Rodríguez-Rocha, y Brunet, 2013). Los principales factores referidos en la literatura se pueden agrupar en tres dimensiones principales (Weiss, 2015, pág. 107).

Razones económicas. Estos factores se refieren a la falta de dinero en el hogar para sufragar el pago de la escuela y la necesidad de trabajar.

Razones institucionales o académicas. Las causas institucionales o sistémicas se refieren a la oferta disponible, las opciones de estudio, los requisitos de ingreso, la calidad de los servicios, los horarios o turnos. Los factores académicos incluyen el currículo, la dificultad de materias, las calificaciones recibidas, la actitud de profesores, la composición de grupos, la incorporación de minorías, o los recursos humanos y físicos. La deserción se ha asociado a las condiciones que ofrecen las escuelas para retener a los estudiantes (Cuéllar-Martínez, 2017; Cabrera, 2015).

Familiares e individuales. Las razones familiares incluyen la escolaridad de los padres, y con quien viven los estudiantes (solos, con familiares, con uno o dos de sus padres). En los individuales se suelen incluir factores como el desinterés, la indisciplina, las adicciones, la violencia, la exclusión, y el embarazo (Weiss, 2015). También se refiere a factores relacionados con el proceso de transición de la adolescencia hacia la adultez: los jóvenes empiezan a trabajar, salir de la casa de sus padres, tener relaciones amorosas, rebelarse contra sus padres y la escuela, y tener una vida social con sus compañeros. Estos estudios han encontrado que los jóvenes no sienten identificados con la escuela debido a diversos aspectos no académicos, sino institucionales, sociales y culturales (Bracho y Miranda, 2017; Weiss, 2012a; Dubet y Martuccelli, 1998; Grijalva-Martínez, 2018).

EL PESO DE LOS FACTORES

Aunque la literatura generalmente coincide sobre estas tres dimensiones, hay mucha divergencia cuando se trata de la importancia de cada dimensión. Los datos no sólo difieren según la encuesta, sino a lo largo del tiempo usando la misma encuesta. Además, los resultados pueden ser distintos según el tipo de institución o el contexto local.

En la mayoría de las encuestas, la dimensión económica parece ser la de mayor peso, seguido por la dimensión institucional-académica. Las razones familiares-individuales suelen tener un peso menor. Según Weiss (2015, pág. 107), “los resultados de las mediciones sobre su grado de influencia ... afirman que más de un tercio se debe a razones económicas, cerca de otro tercio a razones académicas y entre 15% y 20% a motivos familiares o personales.”

Sin embargo, las distintas encuestas muestran variaciones. Así, el peso de la dimensión económica se mueve entre el 35% y 50%. Por ejemplo, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (INEGI, 2009) señalaba en 2009 que el 52% de las causas de abandono se asocian a factores económicos. Sin embargo, para 2017, con básicamente la misma encuesta (INEGI, 2018), los datos son muy distintos: el factor de la falta de interés subió al 50.2% en hombres y 36.4% en mujeres, y el factor económico bajó al 11.2% y 14.4%, respectivamente.

La Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2012) indicaba, para 2012, que el 36.4% de los jóvenes abandonan la escuela por razones económicas, mientras que el 32.3% la dejan por causas escolares-institucionales.

Un informe de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Salud Pública (SEP- INSP, 2015) sobre la educación media superior indica a la dimensión económica como uno de los principales (con un 38%), pero encuentra una variedad de factores institucionales y académicas con un peso de 41%. Factores familiares o individuales (cambio de casa, casarse o embarazo) son señalados sólo por un 5% (SEP- INSP, 2015, pág. 7).

En las encuestas arriba mencionadas, las razones familiares o personales parecen jugar un papel marginal. Esto contrasta con las observaciones de varios autores que señalan que los jóvenes de esta edad pasan por un proceso de aprendizaje social con amigos y compañeros, que rebasa a la familia y su entorno, y se extiende a otros ámbitos en donde los padres ni los maestros tienen mucha influencia. En los grupos de pares, los jóvenes ponen en juego sus sistemas de creencias ante los distintos estilos de vida, mismos que en ocasiones no favorecen su estancia en la escuela. Las tensiones entre culturas juveniles y cultura escolar han sido reportadas por diversos estudios (Miranda, 2012; Reyes Juárez, 2009). Otros motivos de los jóvenes para no continuar en la escuela son las diferentes expectativas o proyectos de vida, la construcción de intimidad y sexualidad, o las distintas formas de sociabilidad (Bracho y Miranda, 2017).

Considerando eso, uno esperaría una mayor influencia de estos factores personales y familiares. En algunas encuestas, efectivamente aparecen con más peso. La Encuesta Nacional de la Juventud de 2005 (IMJUVE, 2006), indica que el 22.7% de los jóvenes ya no se inscribió en la escuela por “cuidar a la familia” o porque “los padres ya no quisieron”. En otro estudio, Navarro-Sandoval (2001) encontró que el 37.4% de los desertores no quiso o no le gustó estudiar, mientras que el 35.2% abandonó por causas económicas. Estos datos ubican las razones familiares/individuales (matrimonio, embarazo, etc.) en alrededor de 8.5%, al mismo tiempo que introduce un nuevo factor individual: el 37.4% desertó simplemente porque no le gusta estudiar. En cambio, en este estudio, las razones institucionales/académicas parecen estar completamente ausentes (Navarro-Sandoval, 2001, págs. 48-49).

No obstante, de acuerdo al INEGI (2009), el embarazo y el matrimonio (o la unión) se ubican en el tercer lugar de razones, mencionado por el 12% de los que abandonaron, pero para las mujeres esta razón ocupa el segundo lugar, con el 23%. Según esta encuesta, la falta de dinero para pagar la escuela y la necesidad de aportar dinero al hogar suman el 52% de las razones para desertar. De menor importancia fueron “No le gustó estudiar” (11%) y “Reprobación, suspensión o expulsión”, con 2.5%.

En otros estudios, González-Carrillo (2014) plantea que las causas personales (embarazo, unión con pareja) son tan importantes como las causas económicas o escolares,

mientras que Abril-Valdez, Román-Pérez, Cubillas-Rodríguez y Moreno-Celaya (2008: pág. 8) indican que los factores académicos se perciben como más importantes para la deserción que los factores económicos: “en los varones, la principal razón para desertar fue la reprobación de materias (49%) y la falta de interés registró 11%. Las mujeres, en cambio, refirieron en primer lugar a las causas económicas (49%), seguidas de la reprobación de materias (25%) y falta de interés (20%)”.

Algunos estudios sobre jóvenes y bachillerato subrayan que la escuela cumple funciones más allá de lo académico, ya que para los jóvenes constituye un lugar de sociabilidad, donde se encuentran con los amigos y parejas (Weiss, 2012a; Grijalva-Martínez, 2018; Guerrero-Salinas, 2000; Hernández, 2006). Según estos estudios, los jóvenes reconocen la importancia de obtener el certificado, pero lo que más les gusta de asistir a la escuela es encontrarse con sus amigos. El peligro de esto es que, por sociabilizar con amigos, novios y compañeros, los jóvenes llegan a descuidar los estudios o perder el interés, con probables consecuencias de reprobación o incluso de deserción. Para una parte de los jóvenes, la escuela es un espacio opresivo, poco pertinente, y se generan contraculturas. Pertenecer a un grupo, con su propia cultura, idioma y estilo de vestir, empieza a ser más importante que cumplir con las tareas escolares. Aunque estos estudios sugieren que estos factores individuales y sociales pueden jugar un papel importante en la decisión de abandonar, no queda claro cuál es el peso de estos factores.

En resumen, los factores económicos parecen por alrededor de un tercio de los casos, igual que las razones académicas. Las razones personales o familiares tienen un comportamiento variable, pero parecen fluctuar entre el 10% y el 20%. Entran otros factores, como el desinterés o la reprobación, que parecen deberse a causas personales más que a factores económicos o académicos. El peso de estos factores, sin embargo, puede variar según el momento en que se realiza el estudio, el lugar, el tipo de escuela y, posiblemente, el cuestionario que se aplica. Veremos aquí cuáles razones indican alumnos que abandonaron la educación media superior en Oaxaca.

EL CASO DE OAXACA

Para este estudio, se eligió la ciudad de Oaxaca, dentro de un proyecto de investigación sobre la educación media superior donde participan varios investigadores de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Dentro de este proyecto, se logró la colaboración de varias escuelas, lo cual facilitó el acceso a la información.

El estado de Oaxaca es uno de los más diversos en cuanto a población y organización política. Hay una población indígena importante, pero muy diversa. Existen también enormes contrastes socioeconómicos. El estado está dividido en 570 municipios.

En cuanto a la EMS, Oaxaca es uno de los cuatro estados con más planteles de educación media superior, con un total de 710 (Jiménez, 2018). En el año escolar 2017-2018,

la matrícula en EMS fue de 155,175 estudiantes. Si consideramos que había 244 mil 958 jóvenes de 15 a 17 años de edad, la cobertura fue de 65.7%. La tasa de absorción, de egresados de la escuela secundaria del año escolar anterior, fue de 89.6%. La tasa de abandono fue de 12.4% (Gobierno del Estado de Oaxaca, 2018, págs. 46-50). Esta tasa implica que Oaxaca registra poco abandono en comparación con otros estados: para 2017-2018, la Ciudad de México registró una tasa de 17.6%, mientras que la tasa nacional era del 14.5% (SEP, 2019).

Este estudio se aplicó en la ciudad de Oaxaca de Juárez y zona conurbada. La matrícula en esta zona fue de 46,984 estudiantes. Considerando una tasa de abandono de 12.4%, alrededor de 5,640 jóvenes abandonan la educación media superior cada año.

ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO

Para encuestar a los estudiantes que abandonaron empleamos una metodología ligeramente distinta que varios estudios nacionales. Logramos contactar a la mayoría de ellos a través de información proporcionada por las escuelas y por alumnos que permanecieron en la escuela y se graduaron. Asimismo, las encuestas fueron aplicadas a domicilio, por estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Esta forma de contacto directo entre jóvenes puede influir en las respuestas, ya que existe más cercanía y confianza.

En total se aplicaron 234 encuestas a desertores de 24 escuelas de media superior, 117 en públicas, 117 en privadas. Estas escuelas tienen una matrícula total de 23 mil estudiantes, de los cuáles alrededor del 12.5% abandonó, dejando la población objetiva en 2,875 desertores. Considerando la población objetiva y el tamaño de la muestra, la muestra es representativa para las 24 escuelas participantes ($p = q < .05$).

El cuestionario recupera las dimensiones de las encuestas anteriores, considerando factores económicos, institucionales y académicos, familiares e individuales. El total de preguntas fue de 25 (las preguntas aparecen tal cual en las distintas tablas). Adicionalmente, se pidió información sobre género, escolaridad de padres, secundaria de procedencia, lugar de origen, lugar de residencia actual y dedicación actual. El cuestionario probó ser confiable en la prueba piloto y en versión final (alfa de Cronbach de .870).

RESULTADOS

De los participantes en la encuesta, 116 son hombres, 117 mujeres (un caso perdido). En cuanto a la edad, hay variedad. El 79 por ciento está entre 18 y 25 años, el 15.4% en el rango de 26 o más, el 5.6% está en el rango de 14 a 17 años.

El 25.8% ingresó en 2010 o antes, el 54.6% de 2011 a 2014, el 19.6% restante de 2015 a 2018. El 72.0% tenía entre 14 y 17 años de edad en el momento de ingreso, el

23.6% entre 18 y 21 años y el 4.4% tenía 22 años o más. Lo anterior implica que existe un importante grupo de extra-edad en la EMS en Oaxaca, por una combinación de factores. Un factor es la edad al primer ingreso, otro consiste en que muchos desertores (57.7%) salieron y reingresaron varias veces antes de abandonar la escuela definitivamente.

Los estudiantes desertan además en distintos momentos. El 32.9% abandonó durante el primer año, el 43.3% el segundo año, el 32% el tercer año. Incluso, el 17.3% abandonó en el 6to o último semestre.

Los que abandonaron siguen en su mayoría solteros (54.5%). El 43.3% está casado o vive en unión libre. Hay 3 divorciados (1.3%). La mayor parte (61.1%) trabajaba en el momento de la entrevista, el 17.5% se define como ama de casa, solo el 4.4% está buscando trabajo (lo cual implica que la tasa de desempleo abierto es el 4.4%, mucho menor que para muchos graduados). Es importante señalar también que el 9.1% no abandonó la EMS, porque están estudiando en otra escuela o en la preparatoria abierta. Un 7.9% declara no hacer nada.

Los que trabajan ganan salarios bajos en promedio: un 22.5% trabaja sin recibir un salario, un 54.5% gana menos de 3000 pesos al mes, solamente el 23% gana más de 3 mil pesos al mes.

La mayoría sigue sin tener hijos (63.9%). El 23.2% tiene un hijo, el 11.2% dos, el 1.7% tres o más. En cuanto al lugar donde viven, el 7.8% vive solo, el 27.2% con familia, el 35.3% con sus padres, el 7.8% con la madre, el 0.9 con sólo el padre, el 21.1% con otros.

Encontramos pocos que recibían beca (el 18.1%) y que las becas son más frecuentes en el sector privado que en el público (23 vs. 19 casos).

LAS RAZONES DE ABANDONO

Para analizar las razones detrás del abandono, hicimos un análisis factorial exploratorio. Los resultados aparecen en la tabla 1:

Tabla 1 Dimensiones de abandono (Matriz de componentes rotados ^{a)})

Razones	Componente				
	1	2	3	4	5
Métodos de enseñanza	,700				
Dificultad con materias	,670				
No era mi vocación	,636				
Habilidades de aprendizaje	,577				
Actitud de profesores	,560				
Venta de calificaciones	,557				
El tipo de bachillerato	,510				
No era importante para mi familia		,781			
Mi familia estaba en desacuerdo		,733			

Ambiente estudiantil		,645
Conocimientos poco interesantes	,423	,578
Dificultad en relacionarse con compañeros		,559
Desde el inicio no estaba convencido	,446	,488
Escuela lejos de mi casa		
Trabajaba		,789
Horarios complicados		,722
Situación económica complicada		,714
Problemas de difícil solución		,480
Estado de ánimo		
Pasarla con los amigos(as)/ novio (a)		,772
Falta de dedicación y disciplina (jalar las clases, no entregar tareas, otros)		,762
Drogas, alcohol u otros		,755
Empecé a reprobar	,435	,701
Estado civil		,811
Embarazo		,790

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a). La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: encuesta propia

Aunque la mayoría de los estudios propone tres dimensiones, nuestro análisis sugiere que hay cinco. Las cinco que encontramos coinciden parcialmente con estudios anteriores: se observa la dimensión económica (el 3 en la tabla) y la institucional-académica (el 1 en la tabla) y el factor personal del embarazo y vivir en pareja (el 5 en la tabla).

En nuestro análisis aparecen dos dimensiones adicionales: la primera se refiere a relaciones complicadas con la familia y los compañeros, “materias poco interesantes” y “desde el inicio no estaba convencido” (el 2 en la tabla). Esta dimensión se asemeja a la “falta de interés en los estudios” que encontraron algunos autores (Navarro-Sandoval, 2001).

La segunda dimensión adicional que encontramos (el 4 en la tabla) incluye factores como “Pasarla con los amigos (as) / novio (a)”, “Falta de dedicación y disciplina”, drogas y alcohol...” y “empecé a reprobar”. Como tal, esta dimensión parece reflejar la cultura juvenil que choca con la cultura escolar, mencionada en varios estudios (Miranda, 2012; Weiss, 2012a).

El hecho que esta dimensión aparece en este estudio, y pocas veces en otras, se puede deber a varios factores. Uno sería que la mayoría de los estudios sobre este aspecto son de carácter cualitativo y no buscan medir este factor. Otro posible factor es que, en los estudios cuantitativos, no aparece la pregunta expresa sobre “pasarla con amigos y/o novio”. En esta investigación, incluimos la pregunta expresa por recomendación de los estudiantes que participaron, quienes sugirieron que la vida social influye en la disciplina y la asistencia.

Es menester señalar que esta dimensión también incluye a la reprobación. Según el análisis factorial, la reprobación no se explica primordialmente por razones académicas, como la dificultad de materias, sino por la falta de disciplina provocada por actividades sociales.

EL PESO DE LOS FACTORES

La siguiente interrogante es cuál peso asignarle a cada dimensión. Como encontramos cinco dimensiones en vez de tres, es posible que el peso de cada factor sea distinto en comparación con otros estudios.

Hay dos dimensiones claramente acotadas que coinciden con otros estudios. Como indica la tabla 2, la situación económica es muy importante para un 14.1% de los encuestados y un 11.6% señala el trabajo como importante. La segunda dimensión se refiere al embarazo y vivir en pareja, lo cual resulta de gran importancia para un 16.3% de los encuestados.

Las siguiente tres dimensiones están menos acotadas. La dimensión de desinterés reúne varios factores de limitada importancia: la falta de apoyo familiar es importante para el 6%, la relación con compañeros para 7.3%, los conocimientos poco interesantes para 8.3%. La dimensión académica contempla factores como actitud de profesores (13.7), métodos de enseñanza (12.1), habilidades de aprendizaje (5.6%) o venta de calificaciones (7.7%).

La dimensión de cultura juvenil aparece como el principal en este estudio. El 31.8% indica que pasarla con los amigos/novio es una razón de mucha importancia, el 28,3% señala la falta de dedicación, y el 23.5% la reprobación.

Tabla 2. La importancia de los factores
(% de encuestados que contestaron mucho o todo, y media)

Factor/importancia	Mucho %	Todo %	Total %	Media
Pasarla con los amigos(as)/novio(a)	20,2	11,6	31,8	2,53
Falta de dedicación y disciplina (jalarse las clases, no entregar tareas, otros)	19,7	8,6	28,3	2,46
Empecé a reprobar	17,1	6,4	23,5	2,34
Dificultad con materias	10,3	6,0	16,3	2,19
Embarazo	5,6	10,7	16,3	1,66
Situación económica complicada	9,8	4,3	14,1	2,00
Actitud de profesores	10,7	3,0	13,7	1,97
Métodos de enseñanza	9,1	3,0	12,1	1,81
Trabajaba	8,2	3,4	11,6	1,68
Drogas, alcohol u otros	6,0	5,1	11,1	1,67

Estado de ánimo	7,3	3,0	10,3	1,78
Escuela lejos de mi casa	6,8	3,4	10,2	1,62
Problemas de difícil solución	8,1	1,7	9,8	1,60
El tipo de bachillerato o preparatoria	6,8	2,6	9,4	1,68
No era mi vocación	6,0	2,6	8,6	1,67
Conocimientos poco interesantes	4,7	3,9	8,6	1,72
Horarios complicados	6,5	1,3	7,8	1,56
Venta de calificaciones	5,6	2,1	7,7	1,51
Dificultad en relacionarse con compañeros	6,4	0,9	7,3	1,41
Estado civil	4,3	3,0	7,3	1,43
Desde el inicio no estaba convencido	3,4	3,4	6,8	1,58
No era importante para mi familia	4,3	1,7	6,0	1,36
Habilidades de aprendizaje	3,9	1,7	5,6	1,65
Ambiente estudiantil	2,1	2,1	4,2	1,57
Mi familia estaba en desacuerdo	0,9	1,7	2,6	1,27

Escala de Likert (0=no aplica, 1=nada, 2= poco, 3=medio, 4=mucho, 5=todo)

Fuente: encuesta propia

Podemos constatar que varios factores tienen poca incidencia, aunque hay que señalar que para algunas personas fueron el factor decisivo: aquí entran factores como la familia, el ambiente estudiantil, las habilidades de aprendizaje, la relación con los compañeros, el estado de ánimo. Pero estos factores juntos explican todavía un 25%. Un 35% deserta por salir con amigos, reprobación e indisciplina. El embarazo en sí cuenta para un 16%, el trabajo o la situación económica para otro 14%. Las razones académicas explican otro 10%.

El peso de distintos factores también se refleja en la varianza explicada. El factor “pasarla con amigos/novio” explica el 25.6% de la varianza. Junto con cuatro factores más (falta de dedicación o indisciplina, empecé a reprobado, materias complicadas y embarazo), se explica el 54.4% de la varianza. Las 20 preguntas adicionales aportan entre 5 y .7% a la explicación.

Ahora bien, resulta complicado determinar con exactitud el peso de cada dimensión, dada las interrelaciones entre factores. A modo de ejemplo, la dificultad de materias se puede deber parcialmente a razones académicas, pero también a la indisciplina, los horarios complicados o la situación económica. La reprobación puede deberse a razones académicas, pero también a la indisciplina. Así, un factor puede detonar a otro, y la decisión final puede ser causada por un último factor en una cadena, como la última gota que derrama el vaso.

COMPARACIONES ENTRE GRUPOS

No sólo hay distintas combinaciones de factores, sino distintos pesos asignados por cada individuo o grupo a cada uno de las 5 dimensiones. Haremos aquí varias comparaciones entre grupos, usando la prueba T o ANOVA, según el caso. Para resumir los resultados, en cada comparación indicaremos dónde se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En la comparación entre escuelas públicas y privadas encontramos que los estudiantes del sector público demuestran más problemas en la falta de dedicación, en la reprobación, en pasarlo bien con amigos. Igualmente, es más frecuente que tengan una situación económicamente difícil y que trabajaban. En los demás factores no encontramos diferencias significativas.

Si comparamos a los que recibieron becas con los no becados, no encontramos diferencias significativas. La situación económica es ligeramente más difícil para los no becarios (si=1.93, no=2.01), pero la diferencia no es significativa. Este plantea interrogantes acerca del impacto de las becas y de los criterios de asignarlos. Cabe señalar, sin embargo, que solamente entrevistamos a los que abandonaron y que recibir una beca motiva a estudiantes a no abandonar.

Por género encontramos diferencias significativas ($p < 0.01$) en empecé a reprobar ($F=2.06$, $M=2.62$), y falta de dedicación y disciplina ($F=2.15$, $M=2.77$). Los hombres señalan ser más indisciplinados y reprobar más frecuentemente. El embarazo es más importante para las mujeres ($F=1.83$, $M=1.48$), pero la diferencia no es estadísticamente significativa (.055). En lo demás no hay diferencias: a las mujeres les gusta salir con los amigos, igual que a los hombres. Ambos grupos tienen problemas económicos similares.

En cuanto a la edad comparamos cuatro grupos: 14-17 años, 18-21, 22-25 y 26 o más. En la comparación resalta que el grupo más joven (14 a 17 años) demuestra más problemas de adaptación: tienen más problemas con el tipo de bachillerato, el ambiente estudiantil, la relación con compañeros, el hecho que la escuela está lejos de su lugar de origen, y la falta de aprobación de los padres. También indican más frecuentemente no estar convencido de los estudios desde el inicio. Para los grupos de mayor edad cuenta más el hecho de estar trabajando. Para los mayores de 26 años, las materias son poco interesantes. Es interesante ver que con el paso de los años las razones de abandono cambian, pasando de razones de adolescente (aprobación de los padres) a problema de adulto (estar trabajando).

ESCOLARIDAD PADRE Y MADRE

Si comparamos por la escolaridad del padre, resalta que los que tienen padre con poca escolaridad (primaria) tienen más problemas con la dificultad de materias (Primaria 3.67, total=2.18), los métodos de enseñanza (Prim. 3.00, total=1.81), la actitud de profesores (Primaria 2.67, total=1.96) y habilidades de estudio (Primaria 2.17, total=1.66). Llama la

atención que los problemas con drogas o alcohol son significativamente más graves para aquellos que tienen padre con licenciatura (Licenciatura=2.39, total=1.67). Es importante señalar que la escolaridad del padre no influye significativamente sobre la situación económica.

La escolaridad de la madre influye sobre la falta de dedicación (Licenciatura=3.12, total=2.46), salir con amigos (Licenciatura=3.00, total=2.53), reprobación (Licenciatura=2.73, total= 2.34) y dificultad de materias (Licenciatura=2.48, total=2.19), pero en todos los casos, se vuelven más graves cuando la madre tiene mayor nivel de estudios. El problema con las drogas también se agudiza con madres con licenciatura (Licenciatura=2.09, total=1.67). La escolaridad de la madre solamente aminora los problemas económicos (Licenciatura=1.55, total=2.00).

PRUEBAS Y PREDICCIÓN

El promedio en la secundaria y el puntaje en el examen de admisión podrían predecir el desempeño académico en la educación media superior. El razonamiento detrás de exámenes es que los admitidos tendrán buenas calificaciones menos y son menos proclives a abandonar.

En este estudio obtuvimos el promedio de secundaria (auto-reportado) para casi todos (217) y el resultado del examen de admisión (CENEVAL) para 123 estudiantes, ya que no todas las escuelas aplican un examen. Los dos indicadores tienen una distribución normal, variando de 6 a 10. Los dos están correlacionados (.390, sig. 000, Pearson).

El promedio guarda una correlación con la reprobación (-.217), la dificultad de materias (-.290), y las habilidades de aprendizaje (-.238). Lo mismo aplica para el examen, con la reprobación (-.326), dificultad de materias (-.290) y habilidades (-.225). Así, entre más altas las calificaciones en la secundaria o en el examen, menores probabilidad de reprobación, aunque las correlaciones son bajas.

Sin embargo, la reprobación tiene una correlación mucho más fuerte con aspectos como pasarla con amigos y falta de dedicación y disciplina. Pasarla con amigos/novio se correlaciona con reprobación (.467), y la falta de dedicación y disciplina se correlaciona aún más fuerte con la reprobación (.704). A su vez, hay una correlación fuerte entre pasarla con amigos y falta de dedicación (.564).

De esta forma, la reprobación y la dificultad de materias tienen causas académicas para las cuales el promedio de secundaria o el examen de admisión sirven como predictores. Sin embargo, tres cuartas partes de las causas de reprobación se deben a factores no-académicos, como pasarla con amigos y la falta de dedicación y disciplina. Eso también explica por qué la reprobación quedó asociada con estos factores en el análisis factorial: no se trata de un problema institucional/académico, sino de un problema social/individual.

CONCLUSIONES

Encontramos en este estudio que hay múltiples factores –relacionados entre sí– que motivan a parte del estudiantado abandonar sus estudios. Es menester señalar que se trata de un grupo relativamente reducido de alrededor del 13 por ciento de los estudiantes inscritos. Además, en nuestra muestra, el 9.1% declaró haberse inscrito en otra escuela o en la preparatoria abierta. Eso implicaría un abandono real de 11.8%.

La variedad de razones que los jóvenes indican como causantes para el abandono complica la identificación de factores preponderantes y la subsiguiente formulación de políticas para abatir el problema. Hay factores claramente identificables, como la situación económica o el embarazo. En nuestro estudio, el primero tiene un peso de alrededor del 20%, el segundo de 10%. El primer factor se podría aminorar con programas de becas, pero ello implicaría que habría que brindar apoyos a estudiantes de bajos ingresos, tanto en el sector público como el privado. El segundo aspecto es mucho más difícil de atender, aun asumiendo que todos los embarazos son prematuros y no deseados.

El mayor conjunto de factores, sin embargo, se ubica en las dimensiones institucionales/académicas y familiares/individuales. Aquí los factores están fuertemente entrelazados, lo cual complica definir el peso de cada dimensión. Parte importante del problema consiste en encontrar las causas originales para diferentes factores. Como señalamos, aspectos claves como la reprobación, la dificultad de materias, o las habilidades de aprendizaje suelen ser considerados como factores académicos, pero pueden tener su causa principal en el comportamiento social e individual de estudiantes y sus grupos de pares. En este estudio encontramos como principal factor de abandono el hecho que a la mayoría de los estudiantes les gusta pasarla bien con amigas, amigos, novias y novios, lo cual causa una falta de dedicación y disciplina. Esta falta de disciplina es a su vez la principal explicación para la reprobación y el abandono.

Este hallazgo apunta a que existe un importante desencuentro entre jóvenes y escuela. Para las autoridades o profesores, este comportamiento juvenil es reprobable, porque causa una falta de disciplina y faltas a clases, o peor si implica el consumo de drogas. Como señalan Dubet y Martuccelli (1998, págs. 187-189), los alumnos se sienten continuamente observados y protestan por no tener los mismos derechos que sus profesores para fumar, beber, comer, vestirse, salir a bares o no lavarse los dientes. Esta desobediencia de las reglas lleva a la reprobación y el abandono.

Esta confrontación también se evidencia en el reglamento escolar de muchas escuelas: la falta de asistencia, o no entregar tareas a tiempo, implica que el estudiante no tiene derecho a presentar el examen y que quede reprobado. De esta forma, gran parte de los problemas académicos se deben en los hechos a comportamientos sociales no deseables.

La diversidad de factores se debe también a que las posibles causas son distintas para diferentes grupos. Los factores de indisciplina y de reprobación afectan más a los hombres que a las mujeres, un fenómeno que ocurre en todos los niveles educativos en

prácticamente todo el mundo (Hoff Sommers, 2015). En consecuencia, los hombres suelen abandonar con más frecuencia.

Los estudiantes con padres de baja escolaridad suelen tener más problemas académicos, pero los que tienen padres con alta escolaridad tienden a tener más problemas de falta de disciplina y de consumo de drogas y alcohol.

Aunque existen estas diferencias, el problema común parece ser el desencuentro entre jóvenes y escuela. Este problema se antoja difícil, quizá imposible, de resolver a través de políticas nacionales, como reformas curriculares, actualización docente o declarando la EMS como obligatoria. Frente a la disyuntiva de abandonar los amigos o abandonar la escuela, parte de los jóvenes optará por la segunda opción.

REFERENCIAS

- Abril-Valdez, E., Román-Pérez, R., Cubillas-Rodríguez, M. J., y Moreno-Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-16. Recuperado el 6 de 12 de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510107>
- Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México*. Ciudad de México: El Colegio de México/INEE.
- Bracho, T., y Miranda, F. (2017). Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 3(7), 16-22. Recuperado el 19 de 11 de 2019, de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/Gaceta7/G07-esp.pdf>
- Cabrera, A. (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera, *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. (págs. 15-40). Barcelona: Laertes.
- Cuéllar-Martínez, D. (2017). Abandono escolar en Educación Media Superior. Análisis de factores escolares asociados a altas tasas de abandono. En COMIE (Ed.), *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias*. San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dander-Flores, M. A. (2017). Entre la diversidad y la fragmentación: sobre el origen y desarrollo de la educación media superior en México. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 3(7), 81-84. Recuperado el 15 de 12 de 2018, de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/Gaceta7/G07-esp.pdf>
- Dander-Flores, M. A. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *RED*(9), 26-59. Recuperado el 5 de 2 de 2020, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Estrada-Ruiz, M. J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 431-453. Recuperado el 2019 de 11 de 14, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110005>
- Gobierno del Estado de Oaxaca. (2018). *2do Informe de Gobierno, Alejandro Murat, 2017-2018. Anuario estadístico*. Oaxaca de Juárez: Gobierno del Estado de Oaxaca.

- González-Carrillo, M. F. (2014). *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo, Tesis de Maestría*. Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado el 1 de 10 de 2018, de http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPC_IV_promocion_2010-2011/Gonzalez_MF.pdf
- Grijalva-Martínez, O. (2018). *Diversión, estudio y estilo. Identidades juveniles en una escuela*. Córdoba (Arg.): Brujas.
- Guerra, M. I. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuestros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. Weiss, *Jóvenes y bachillerato* (págs. 243-266). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guerrero-Salinas, E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205-242.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 459-481.
- Hoff Sommers, C. (2015). *The war against boys. How misguided policies are harming our young men*. New York: Simon & Schuster.
- IMJUVE (Instituto Mexicano de la Juventud). (2006). *Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares*. Ciudad de México: Instituto Mexicano de la Juventud. Recuperado el 5 de 10 de 2018, de http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/292.pdf
- INEGI. (2018). *Estadísticas a propósito del día mundial de la población (11 de julio). Datos nacionales*. México: Comunicado de prensa 293/18, 9 de julio de 2018. Recuperado el 22 de 2 de 2019, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/poblacion2018_Nal.pdf
- INEGI. (2009). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Banco de Indicadores Educativos*. Banco de datos, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, México. Recuperado el 13 de 8 de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/indicadores-educativos/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017a). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017b). *Planea. Evaluaciones de logro referidas al sistema educativo nacional. Último grado de educación media superior, ciclo escolar 2016-2017*. Ciudad de México: INEE.
- Jiménez, C. (22 de 02 de 2018). El 36% de jóvenes no estudia bachillerato en Oaxaca. *El Universal*, págs. 2-8. Recuperado el 09 de 02 de 2020, de <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/estatal/22-02-2018/el-36-de-jovenes-no-estudia-bachillerato-en-oaxaca>
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3), 71-84. Obtenido de <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*(51), 1-13. doi: [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-010](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-010)
- Navarro-Sandoval, N. L. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Notas. Revista de información y análisis*(15), 45-55.
- Paulín, H. (2015). Sociabilidades juveniles en escuelas secundarias. Un análisis de las prácticas relacionales y de las prácticas de reconocimiento entre estudiantes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 240-258.

- Reyes Juárez, A. (2009). *Adolescencias entre muros: Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: FLACSO.
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Report No. 15. Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara (CA): California Dropout Research Project. University of California.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2019). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. Obtenido de: https://www.planeacion.sep.gov.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior/Consejo para la Evaluación de Educación del Tipo Media Superior AC. Recuperado el 14 de 11 de 2019, de http://www.sems.gov.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (12 de abril de 2017). *Subsecretaría de Educación Media Superior: Se fortalecen estrategias para reducir abandono escolar en el bachillerato*. Obtenido de: http://www.sems.gov.mx/en_mx/sems/se-fortalecen-estrategias-para-reducir-abandono-escolar-en-el-bachillerato
- SEP- INSP. (2015). *Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la Educación Media Superior*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional de Salud Pública.
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís, y H. Robles, *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México*. Ciudad de México: Colegio de México/Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos*, XI(159), 66-89. Recuperado el 11 de 6 de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/323817415_La_transicion_de_la_secundaria_a_la_educacion_media_superior_en_Mexico
- Solís, P., Rodríguez-Rocha, E., y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136.
- Tapia, G., Pantoja, J., y Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 197-225.
- Weiss, E. (2012a). Introducción. En E. Weiss, *Jóvenes y bachillerato*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Weiss, E. (2012b). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6), 1-23.
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez-Raymundo, *Desafíos de la educación media superior* (págs. 81-159). Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.

ARTÍCULO

El impacto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la construcción de capacidades académicas de la Universidad Autónoma de Baja California

The impact of Teacher Professional Development Program on the construction of academic capacities at the Universidad Autónoma de Baja California

RIGOBERTO NEGRETE URBANO*, PATRICIA MOCTEZUMA HERNÁNDEZ**,
ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA***, BENJAMÍN BURGOS FLORES****

*, **, Universidad Autónoma de Baja California

, * Universidad de Sonora

Correo electrónico: rnegrete@uabc.edu.mx

Recibido el 23 de octubre de 2019; aprobado el 25 de febrero del 2021

RESUMEN

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) de tipo superior surge en 1996 para impulsar un sistema de gestión y superación académica del profesorado, que garantice la educación superior de calidad en México. Desde su implementación como política pública, ha sido adaptada por las instituciones educativas y los profesores de tiempo completo. También ha generado un intenso debate sobre los beneficios y costos generados desde entonces. Con un enfoque cualitativo, cuantitativo y comparado, se analiza la implementación del Prodep en la Universidad Autónoma de Baja California, concluyendo que, a 24 años de distancia, los impactos han sido positivos para

generar mejores capacidades académicas, así como una nueva cultura de trabajo más orientada por la vida colegiada y sus resultados.

PALABRAS CLAVE Educación Superior; Prodep; PTC; Evaluación; Implementación

ABSTRACT The Program for the Professional Development of Teachers (Prodep) of a higher type emerged in 1996 to promote a management system and academic improvement of the teaching staff, which guarantees quality higher education in Mexico. Since its implementation as a public policy, it has been adapted by educational institutions and full-time teachers. It has also generated an intense debate about the benefits and costs generated since then. With a qualitative, quantitative and comparative approach, the implementation of Prodep at the Autonomous University of Baja California is analyzed, concluding that, 24 years away, the impacts have been positive to generate better academic capacities, as well as a new work culture more oriented by collegiate life and its results.

KEYWORDS Higher education; Prodep; PTC; Evaluation; Implementation

INTRODUCCIÓN

En 1996, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, se planteó la creación de “un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación del profesorado, que asegurara condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo. De este Plan se desprendió el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, ambos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde entonces, y con ajustes en su denominación y reglas de operación, el programa se desarrolla anualmente, generando un amplio interés por conocer su efectividad en el mejoramiento de los Cuerpos Académicos (CA) y en las Instituciones de Educación Superior (IES) (ANUIES, 2000).

Este interés ha abonado en la construcción analítica de los impactos en las prácticas y dinámicas de los Profesores de Tiempo Completo (PTC), y qué tanto se alinean los objetivos de las personas y las instituciones. Así, Aguilar, Gallegos y Medina (2013), generaron un instrumento de autoevaluación para que los CA puedan identificar el estatus en que se encuentran y los elementos que deben cumplir para mantener su nivel o mejorarlo.

Por su parte, López (2010) analizó los CA's en consolidación y consolidados en las Universidades Públicas Estatales (UPE), las motivaciones que llevaron a los PTC a conformar

estos grupos colegiados, y si estos colectivos han mejorado la posición de México en la ciencia mundial. Más particularmente, Silva y Castro (2014) analizaron sus efectos en la planta académica de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Su perspectiva cualitativa y etnográfica, destaca el sentir crítico de algunos PTC, que afirman que esta política pública fomenta el individualismo y la meritocracia obstaculiza la colegialidad voluntaria y el compromiso intelectual. Adicionalmente, Loza, López y Marino (2017) realizan una exploración-descripción e identifican debilidades y fortalezas que se deben atender para avanzar en la consolidación institucional. No obstante, sigue siendo relevante conocer el impacto de ésta política dentro de las Universidades, al momento de elaborar sus programas de desarrollo y considerar las prácticas y dinámicas establecidas por el Prodep/Promep, como un estándar de calidad.

En diciembre de 2013 se publican las reglas de operación que ponen en marcha el ahora denominado Prodep, que articulan las acciones en materia de profesionalización del PTC que ya se venían realizando para los tres niveles educativos. El tipo superior retoma los apoyos y reconocimientos que se otorgan a través del Promep, dando continuidad a la política de fortalecimiento de los “grupos de investigación”, en la figura de los CA, y mantiene los mismos lineamientos y criterios para fortalecer el desarrollo de los planes académicos institucionales. El Prodep reconoce que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, siendo uno del más importante el de los PTC (SEP, 2006a). No en vano, en las IES de México, la tendencia hacia la creación y la consolidación de CA, se ha convertido en un medio para lograr un cambio estructural, a pesar de los naturales procesos de resistencia (Guzmán, Hernández, Guzmán, 2009).

En la educación superior siempre ha existido un debate intenso, tanto a nivel nacional como internacional, acerca del rumbo que necesita para apalancarse como factor de progreso (Moctezuma, 2004). La continuidad de la política pública buscaría mantener el impulso del nuevo perfil de los PTC de las IES y la transformación del entorno institucional donde se desarrollen los CA. No en balde, el Promep/Prodep ha sido el primer programa a través del cual se institucionaliza en México la evaluación de la educación superior con sentido transexenal.

Conocer el nivel de impacto de las políticas del Prodep en los PTC de la UABC, permite analizar la efectividad de un instrumento de política al impulso de la calidad institucional de la educación. Como señala Bourdieu (2008), el ámbito universitario es espacio de lucha por determinar criterios y condiciones de pertinencia, pero también jerarquías legítimas orientadas por la generación de conocimiento, donde los PTC actúan en constante competencia e integración institucionalizadas, por todos aceptado y asimilado, a favor o en contra.

Ante la importancia que tienen los hechos al momento de generar un conocimiento científico (Chalmers, 2005), en la UABC se observa como un gran número de PTC han crecido profesionalmente gracias a los apoyos que el Prodep les ha brindado; desde una

beca para realizar un programa a nivel doctorado nacional o internacional, o implementos individuales de trabajo a acorde a sus necesidades.

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto del Prodep, tanto en su adopción como política institucional para modificar las estrategias académicas de la UABC, como en la cultura y el comportamiento de los PTC en la organización de su trabajo académico. Para ello se parte de la hipótesis de que el impacto es positivo y diferenciado en el desarrollo de los PTC y de los CA, en función de su nivel de adopción y asimilación. Para ello se estudian los antecedentes institucionales e internacionales que propiciaron la adaptación del Prodep como política pública e institucional en la UABC. En el tercer apartado se presenta la metodología empleada para conocer cuáles son las habilidades y beneficios que los PTC de la UABC han obtenido para desarrollar sus capacidades con apoyo del Prodep. Los resultados se presentan en el cuarto apartado, donde se diferencian con visión institucional, académica y comparada. Finalmente, se presentan conclusiones y algunas recomendaciones derivadas de la experiencia, sobre lo que ayuda a que más PTC sigan sosteniendo la calidad educativa acreditada de la UABC.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PRODEP EN EL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Producto del análisis sobre el Sistema Nacional de Educación Superior, realizado por la SEP, la ANUIES y el Conacyt, se encontró que un gran número de PTC de las UPE no contaba con el nivel académico de doctorado, requerido para las tareas de investigación. En consecuencia a finales de 1996 surgió el Promep, hoy Prodep tipo Superior, diseñado para mejorar el nivel de habilitación de los PTC a través de su organización en CA. Al considerar que en la calidad de la educación superior el factor más importante es el PTC, sólo con una formación doctoral podrá realizar actividades docentes y de generación o aplicación innovadora del conocimiento. Adicionalmente es requerida una distribución equilibrada del tiempo entre las tareas académicas, de acuerdo a la diversidad de requerimientos de los diferentes subsistemas y programas educativos que se ofrecen en las IES.

Los CA tienen importancia en el funcionamiento de la educación superior, como un medio eficaz para articular, planear y promover mejor el desarrollo de la investigación en la universidad, pues siendo el académico un actor fundamental de las IES (Boyer, 2003; Clark, 1987), en él se concentran las funciones sustantivas de la universidad. Las funciones de docencia e investigación, que muchas veces eran realizadas por personas sin preparación, se convirtieron en imperativos para los académicos que, además de dar cuenta de ambas actividades, también realiza actividades de gestión académica, vinculación y tutorías (Monfredini & Pérez Mora, 2009).

Prodep es una fuente de ingresos extraordinarios muy importante para las IES, pues sus recursos han contribuido a impulsar la profesionalización del PTC, la formación de CA, la

introducción de innovaciones pedagógicas en planes y programas de estudio y la atención de problemas estructurales (Tuirán, 2012). Esta política pública fue puesta en marcha por el gobierno federal en el subsistema de la educación superior, con base en las recomendaciones emitidas por la UNESCO en 1995 y 1998, de crear un sistema de profesionalización docente con las capacidades de investigación–docencia típicas de la educación superior en el mundo, orientadas por la relevancia, la calidad y la internacionalización.

Zabalza (2004) señala que los fundamentos de este modelo de Universidad, marcan una prevalencia de la investigación sobre la enseñanza, aunque también es una forma más completa y equilibrada de llevar a cabo la docencia, integrando enseñanza y aprendizaje, con base en las características que los propios docentes universitarios atribuyen a la enseñanza de calidad.

El Prodep ha modificado el desarrollo y desempeño de los PTC en las universidades, al impulsar un sistema que les permite atender sus labores docentes, combinándolas con investigación, la cual se traduce en una mayor producción académica. Esto se refleja en la cantidad de académicos que cuentan con el reconocimiento al perfil deseable y el aumento de profesores e investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt. Este cambio es lento pero constante, ya que ha modificado las conductas de los académicos de las distintas IES.

La agenda de las UPE empezó a cambiar de forma significativa durante el inicio del nuevo siglo. De la insistencia en los temas de la descentralización, atención a la demanda social o la planeación, en un lapso de dos décadas se pasó a temas como acreditación, evaluación y recursos extraordinarios por calidad. A su vez, los esquemas tradicionales de otorgamiento de los subsidios gubernamentales, fueron modificados con las recomendaciones de la UNESCO y el Banco Mundial, de promover una educación superior en sintonía con la agenda global.

Las críticas al estado de la educación y el reclamo de rendición de cuentas, han hecho de la evaluación y la acreditación elementos centrales de las políticas públicas en materia educativa en todo el orbe. La diversificación de planteamientos de evaluación académica e institucional, responde tanto a políticas impulsadas desde organismos internacionales, como a la adopción del discurso y práctica de evaluación y rendición de cuentas por parte de los estados nacionales y los administradores educativos a nivel local (Coraggio y Torres, 1997; Díaz Barriga, 1998).

La globalización ha añadido un elemento nuevo a la competencia entre instituciones y a la estratificación de la educación superior. Las universidades de investigación siempre han competido por prestigio social y académico y se han involucrado en actividades académico transfronterizas de mayor o menor envergadura. Esto ha propiciado la formación de redes y consorcios que aprovechan los recursos humanos, intelectuales y físicos de las instituciones, acelerando exponencialmente la producción de conocimiento. Esta nueva velocidad con la que se produce y difunde el conocimiento, requiere estar constantemente actualizado, tener

una visión global y local y manejar herramientas tecnológicas y métodos de investigación que permitan aprovechar, discriminar y procesar la información disponible (Vázquez, 2009).

En diferentes países se han creado conceptos semejantes a los que conocemos en México. En Colombia, por ejemplo, el Colciencias, que depende del Ministerio de Educación, articula las políticas públicas relacionadas con los con 5 208 grupos de investigación en diferentes grados de consolidación, de acuerdo con el impacto de los productos académicos publicados en revistas de alto impacto. Se califican en: A1 y A la consolidación más alta, B y C la consolidación intermedia y como reconocidos, a quienes están en la fase incipiente del proceso (en formación). En el caso de los Investigadores, su reconocimiento es una mezcla entre el Perfil deseable del Prodep y el SNI del Conacyt; y tiene cuatro escalafones de Investigador: emérito, sénior, asociado y junior.

En España, los Grupos de investigación Reconocidos (GIR), son básicamente equipos compuestos por docentes e investigadores que comparten objetivos, infraestructuras y recursos, que se encuentran organizados para realizar tareas de investigación. Estos grupos son creados y regulados por las propias universidades, para cultivar y facilitar el desarrollo de la investigación, la innovación y la transferencia de conocimientos. El promotor de los GIR es la Agencia Estatal de Investigación, que depende del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y establece lineamientos y requisitos para su funcionamiento y financiamiento, derivado de los proyectos de investigación que generen. Incluso existen organismos externos que otorgan financiamiento a estos GIR, como es el caso de la Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES), a través de congresos, uso de nuevas tecnologías y apoyos económicos.

La estructura y el funcionamiento de estos grupos de investigación, ya sea en Colombia o España, es muy similar al CA de México; es decir, mínimo tres integrantes, una Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) que compartan y actividad conjunta y de integración entre los investigadores. A nivel internacional, se han convertido en objeto de creciente interés para conocer sus alcances, limitaciones, así como el efecto en la formación de mejores alumnos o bien, en el impacto que puedan tener para resolver algunas problemáticas sociales, culturales, técnicas, etcétera.

Altopiedi y otros (2015), señalan que el interés sobre los CA es porque constituyen el principal contexto de socialización profesional de los científicos. Las características de los CA que se adaptaron a las necesidades de la IES mexicanas, son cuatro: 1) su alta habilitación académica como doctores, con alta capacidad para desarrollar investigación y amplia experiencia en actividades docentes; 2) su intensa vida colegial, pues trabajan de manera conjunta para desarrollar funciones institucionales, de evaluación, modificación de programas y tomar decisiones; 3) su alto compromiso institucional, pues desarrollan actividades y funciones más allá de los marcos contractuales, y 4) su importante colaboración con otros. Con esta visión, los PTC deben cumplir con características de docencia, gestión y vinculación, producción académica y formación de recursos humanos.

METODOLOGÍA

Si las políticas sociales no entran en el plano de la demostración, sino del “deber ser” (Weber 2003), las políticas públicas del Prodep en los PTC de las UPE, pueden analizarse por los cambios cuantitativos, pero también por los cambios cualitativos.

A partir de la teoría de los campos de Bourdieu (1991 y 1997), es posible aproximarse a los CA como espacios donde diferentes agentes involucrados, con visiones diversas, luchan por imponerse o resistirse. Esta perspectiva como marco explicativo del comportamiento de las personas estudiadas, más allá de las relaciones de poder y subordinación (Araya, 2002), permite entender la dinámica de interacciones entre los miembros de los CA y los promotores de la política pública, a partir de como los PTC entienden y reaccionan a las políticas implementadas, y cómo compiten por los beneficios que generan. Esta competencia define las relaciones entre los PTC, en función del capital que aportan, la trayectoria que han construido y su capacidad para asimilar y aplicar las reglas del juego previstos por la política.

Al analizar las diferentes trayectorias académicas de los PTC y, si las políticas públicas del Prodep han sido eficientes y contribuido a su desarrollo, es posible recrear el sentido humano del PTC en la política pública y no sólo tratándolos estadísticamente. La entrevista a profundidad permite un mayor entendimiento de los individuos, sus relaciones sociales y sus interacciones con el contexto en que se desarrollan (Piña, 1997).

Las 20 entrevistas a profundidad a CA y las preguntas para análisis, se construyeron de manera intuitiva a partir de la convivencia con los PTC beneficiados de la política del Prodep (Hueso y Cascant 2012, Atkinson y Hammersley 1994) y fueron realizadas entre abril y junio de 2018, en las siguientes áreas: Ingeniería y Tecnología 7; Educación Humanidades y Artes 4; Ciencias de la Salud 2; Ciencias Administrativas y Sociales 2; Ciencias Naturales y Exactas 2; Ciencias Agropecuarias 2, y Actividades Físicas y Deportes 1.

Se eligió la entrevista a profundidad, porque permite predecir más allá de los logros de gestión, el comportamiento humano y las razones que lo determinan, ante las políticas públicas que incentivan la superación académica y un cambio en el estilo de trabajo. La entrevista consta de 55 preguntas para los CA en consolidación (CAEC) y consolidados (CAC) y de 59 para los en formación (CAEF). Las entrevistas en que participaron 63 PTC con perfil deseable, de los cuales 71% es doctor y 46% SNI, fueron clasificadas según su área de conocimiento, con base en los siguientes aspectos: a) caracterización del CA; b) desarrollo del estado actual del CA; c) Impacto del CA en el desarrollo de la Universidad; d) rendición de cuentas, e) atención a observaciones y recomendaciones de la última evaluación, y f) análisis comparado de las características del CA con los niveles considerados por Prodep. Lo anterior permitió conocer sus distintas formas de trabajo y cuáles fueron adoptadas después de la implementación de las políticas públicas del Prodep. Cabe señalar que estas políticas se encuentran explícitas en la mayoría de los estatutos de trabajo de las

universidades públicas, en torno a la docencia, la investigación, la gestión y las tutorías, por lo que el Prodep sólo las resaltó.

Para establecer el total de beneficios obtenidos por los PTC de la UABC, se sistematizó información de las convocatorias en que han participado, ya sea en los programas individuales o como CA. Además, entre febrero y abril de 2018 se visitaron tres IES similares a la UABC, sea por su tamaño en PTC, matrícula o área geográfica: la Universidad de Sonora (Unison), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Esto permitió una visión comparativa sobre el impacto del Prodep en los PTC, a 24 años de su implementación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

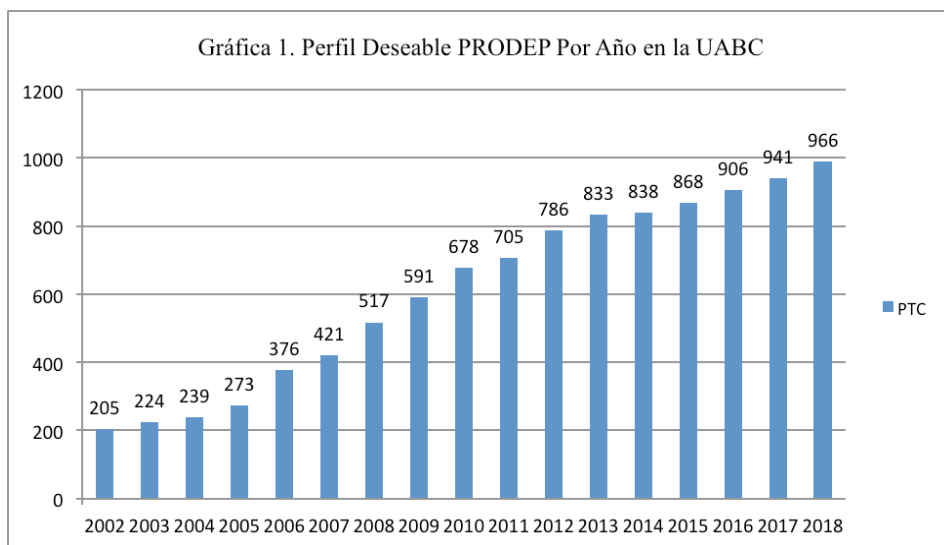
Implementación del Prodep en la UABC

El Prodep se implementó en la UABC en el año de 1998, con la firma de un Convenio de Colaboración entre la SEP y la UABC. Desde entonces y hasta julio de 2018, un total de 1 410 profesores había recibido algún reconocimiento o apoyo por parte del programa. Para 2018, la UABC tenía reconocidos 966 PTC con el perfil deseable vigente, 215 CA reconocidos por el programa, 3 PTC con beca para estudios de posgrado, 44 PTC con apoyo de nuevos PTC, 12 proyectos de investigación apoyados en la convocatoria de fortalecimiento de CA en formación, 11 PTC de CAC o CAEC, con apoyo para estancias cortas y 4 PTC de CAC y CAEC con el apoyo para Becas posdoctorales.

Una de las convocatorias más importantes del Prodep es, sin lugar a dudas, la del Perfil Deseable del PTC, el cual es entendido por la SEP como “el tiempo dedicado a la docencia por parte del profesor investigador, para garantizar la buena operación de los programas educativos que ofrece la institución, lo cual debe equilibrarse con el tiempo requerido para que todo profesor pueda generar o aplicar innovadoramente el conocimiento, con lo cual se nutre la docencia de prácticas y conocimientos modernos y actualizados, así como para desarrollar las actividades relacionadas con la gestión (SEP, 2006: 69b).

La incidencia que ha tenido el reconocimiento al perfil deseable en la habilitación de los PTC dentro del SNI, es considerable (ver gráfica 1). A nivel nacional, en 2004, 14.8% de los PTC de las UPES pertenecía al SNI y para 2018, este porcentaje se incrementó notablemente hasta 25.1% (SEP, 2018). En la UABC, mientras en 2004 menos del 10% de los PTC pertenecía al SNI, en 2018 este porcentaje se incrementó a 33.6%.

El apoyo a la incorporación de PTC en sus dos vertientes (maestría y doctorado), ha brindado estímulos a un total de 617 académicos que se incorporaron a la UABC entre 2003 y 2018, generando una beca mensual por un año que, para el PTC con grado de



Fuente, Coordinación General de Posgrado e Investigación de la UABC, al 30 de septiembre de 2018.

maestría estuvo vigente hasta 2016. Considerando los apoyos económicos para la compra de equipo de cómputo, libros, adecuación del área de trabajo y apoyos de hasta 500,000.00 pesos para realizar proyectos de investigación, entre 2008 y 2018, el Prodep otorgo a la UABC un total de 109.6 millones de pesos para financiar 322 proyectos de investigación.

El Prodep para el Tipo Superior, ha contribuido en la formación de 137 doctores de la UABC a través de la convocatoria de becas de posgrado de alta calidad, contribuyendo con 15.8 %, de los 864 que cuentan con este grado en la planta académica. Adicionalmente, importantes para los PTC, es el pago de 168 publicaciones en revistas indexadas.

El reto más grande del Prodep para el Tipo Superior, es su vertiente colectiva, debido a la tradición que se tiene en México del trabajo individual y el limitado avance de la cultura del trabajo en equipo, frente a CA que funcionan como un “grupo de PTC que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora de conocimiento, en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas [...] que atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios niveles, participan en los programas de tutelaje y realizan actividades de gestión académica” (SEP, 2006a).

En 2018, 859 PTC de la UABC son miembros de un CA reconocido por el Prodep y tienen registradas 269 Líneas de Generación o Aplicación Innovadora de Conocimiento (LGAC). De los 215 CA reconocidos, 61 están en el grado de consolidado, 78 se encuentran en consolidación y 92 en formación. Esto les permite realizar sus actividades académicas, en condiciones que les permitan generar conocimiento y pueda ser transmitido a los alumnos y a la sociedad en general. Este programa otorga a las IES, plazas de PTC para integrar docentes a las plantas universitarias, que en la UABC y desde 1996, han sido 874.

Cuadro 1. PTC CON MAESTRIA Y DOCTORADO Y PERFIL Prodep HASTA 2018

TOTAL PTC con Perfil Prodep formados dentro y fuera de UABC	DR	M	Total
	667	299	966
PTC con Perfil Prodep formados fuera de UABC	337	199	536
PTC con Perfil Prodep formados dentro de UABC	168	167	335
Total de PTC con grado de la UABC**	647	726	1373
Porcentaje que representan los formados fuera de UABC con Perfil Prodep (861)*	39%	23%	62%
Porcentaje que representan los formados dentro de UABC con Perfil Prodep (861)*	20%	19%	39%
Porcentaje que representan los Perfil Prodep formados fuera de UABC (1455)**	23%	19%	37%
Porcentaje que representan los Profesores con Perfil Prodep formados dentro de UABC (1455)**	12%	11%	23%

*Total de PTC con Perfil Prodep (PP) ** Total de PTC registrado en Prodep Fuente Coordinación General de Posgrado e Investigación de la UABC.

Al cierre de 2018, la UABC contaba entre su claustro con 536 PTC (62%) con el Perfil Deseable de Prodep, formados fuera de la UABC (ver cuadro 1). Esto ha permitido que la política institucional de fomento a los CA, generara a mediano plazo polos de investigación de las unidades académicas, que participan en la construcción y la revisión de programas educativos de licenciatura y posgrado; en la formación de recursos humanos; y en la solución de problemáticas del entorno universitario.

EL RETO DEL PRODEP EN LA CONSOLIDACIÓN DE CA DE LA UABC

El análisis académico de las entrevistas, muestra que los CAC concentran su producción académica, en artículos indexados de alto impacto (JCR, *Scopus*, etc.) y en capítulos de libro. De manera consistente con los criterios de evaluación del SNI, se observa una disminución de la participación en Memorias en extenso, las cuales hasta 2015 eran válidas en las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas, Educación, Humanidades y Artes. Esto da lugar a una de las principales diferencias que existen entre un CAC y un CAEF, pues en estos últimos, las memorias en extenso son la base de su producción académica. Por su parte, los CAEC muestran una tendencia más hacia el artículo arbitrado, así como al libro o capítulo de libro, con escasas memorias en extenso. En cuanto a la cantidad de productos académicos que los miembros de los CA han generado entre su última evaluación y el término de la distinción, en promedio, los CAEF tienen entre cinco y 20 productos académicos, los CAEC entre 20 y 50 y los CAC entre 50 y 100.

En lo que se refiere a la participación de los CA en los programas educativos de licenciatura, 97 % los CA lo hacen, aunque sólo sea requisito para aquellos CA que buscan el

nivel de Consolidado. Igual porcentaje manifiestan participar con otros CA o grupos de investigación, lo cual es requerido para alcanzar un nivel más avanzado. Ambos indicadores muestran que tanto los CAEF como los CAEC, se preparan para mejorar su nivel. Esto es más evidente si se considera que 100% de los CA realizan proyectos de investigación en conjunto, lo cual es fundamental para ser reconocido por el PRODEP. Lo más destacable es que, en promedio, todos los CA entrevistados, sin importar su nivel de consolidación, tienen entre 10 y 20 eventos por CA, destacando la participación en comités de tesis, seminarios y reuniones periódicas del propio CA.

Donde mayor disparidad se observa, es en la formación de recursos humanos, lo cual puede inhibir que un mayor número de CA transite al nivel de consolidación. Si bien 95 % de los CA tiene dirección individualizada, en su mayoría no son de tesis de posgrado. En los extremos, mientras 37 % de los CA tienen menos de cinco direcciones individualizadas, 23 % cuenta con más de 20.

CARACTERIZACIÓN

Analizando las entrevistas por cada una de las áreas del conocimiento, se detectan diferencias en la habilitación de los PTC que conforman los CA encuestados, tanto en su formación académica como en sus trayectorias. Éstas se reflejan en que 100% ha obtenido el perfil deseable de Prodep y 46% la membresía en el SNI. Esto se debe a que 71% de los PTC cuenta con el grado de doctor y 29% con el de maestría. Sobresalen las áreas de Ciencias Agropecuarias y Naturales y Exactas, donde los CA encuestados están conformados por 100 % de doctores, mientras que en los CA del área de educación y humanidades y de ingeniería y tecnología, hay una mayor concentración con maestría.

Respecto al grado de desarrollo de los CA entrevistados, el área de Ciencias Naturales y Exactas sobresale con los dos CA en el nivel de consolidados. En el área de Ciencias Agropecuarias, Sociales y Administrativas y Educación, Humanidades y Artes, los CA encuestados se ubican en consolidación y consolidado en partes iguales. En el área de Ciencias de la salud, los CA están en consolidación y en el Área de Ingeniería y Tecnología, 25% están en el nivel consolidado y el resto en consolidación y formación. En lo que se refiere a la fecha de creación de los CA entrevistados, el 15% son del año 2002, 25% del año 2011, y 40% entre 2012 y 2015. La mayoría de los CAC son los de mayor antigüedad con registro en Prodep.

DESARROLLO Y ESTADO ACTUAL

En el área de ingeniería y tecnología, los CA entrevistados mencionan que su avance en el nivel de formación de sus integrantes o en la obtención de reconocimientos PRODEP o SNI desde la última evaluación, es positivo. Destaca el avance de los miembros de los CA's en

el ingreso al SNI, lo cual ayuda a que puedan lograr un mayor nivel de desarrollo en su siguiente evaluación. Un caso similar se da en los CA del área de Naturales y Exactas, donde la formación y la obtención de reconocimientos de sus integrantes permitió su consolidación.

El área de Educación, Humanidades y Artes, presenta el mayor déficit en cuestión de reconocimientos y formación, debido a los pocos programas de doctorado para las Artes, mientras que el área de Ciencias Sociales y Administrativas, desarrolló con más rapidez y habilitación a los profesores del CA con el grado de doctor, lo cual influyó en la consolidación de estos colectivos entre su más reciente evaluación.

El fuerte incremento de las actividades realizadas de forma colegiada por los CA del área de Ingeniería y Tecnología, Ciencias Naturales y Exactas y Ciencias Agropecuarias, se observa a partir de su participación en REDES académicas, de Prodep o Conacyt, la organización de foros, congresos, seminarios, así como en la restructuración de planes de estudio, acreditación de programas educativos de licenciatura, proyectos de investigación, comités de tesis y creación de programas de servicio social, entre otros. En estas áreas hay un notable crecimiento de publicaciones en revistas indizadas y en la producción de libros y capítulos de libros, mucho de lo cual se debe a las recomendaciones emitidas por los comités de pares. Derivado de éstas, los CA implementan estrategias para propiciar mayor trabajo de grupo, colaboración con otros CA y profesores, publicación de resultados de investigación en medios de alto impacto y prestigio y la búsqueda de financiamiento externo para proyectos. Destaca el desarrollo de eventos académicos, reuniones periódicas de trabajo, colaboración en proyectos de investigación y el desarrollo de recursos humanos (ver cuadro 2). Si bien en los CA de Ingeniería y Tecnología, las publicaciones conjuntas entre los integrantes es de 70%, coinciden en que el financiamiento externo es el tema más complejo.

Cuadro 2. Apoyos de CA en Evaluaciones de ceneval y actividades colegiadas.

Apoyo del CA en las Evaluaciones del ceneval		Actividades Colegiadas más mencionadas	
Educación, Humanidades y Artes		Educación, Humanidades y Artes	
SI	1	Publicación de artículos	4
NO	2	Producto de Investigación	4
Cs. De la Salud		Cs. de la Salud	
NO	2	Proyectos de Investigación	2
Ingeniería y Tecnología		Ingeniería y Tecnología	
SI	4	Proyectos de Investigación	4
NO	3	Eventos Académicos	4
Cs. Agropecuarias		Cs. Agropecuarias	
SI	1	Dirección de Tesis	2
NO	1	Cs. Naturales y Exactas	
Cs. Naturales y Exactas		Pertenece en N.A.B.	
NO	1	Organización de reuniones	2
Cs. Sociales y Administrativas		Cs. Sociales y Administrativas	
SI	1	Participación en eventos académicos	1
NO	1	Proyectos de Investigación	1
Sin Información		Dirección y codirección en trabajos terminales de Lic. y posgrado	
Cs. Naturales y Exactas	1	Actualización de planes de trabajo	1
Actividades Físicas y Deporte	1	Publicación de libros	1
Educación, Humanidades y Artes	1	Actividades Físicas y Deporte	
		Participación en eventos académicos	1

Elaboración propia con datos de la entrevista aplicada.

IMPACTO EN EL DESARROLLO DE LA UABC

El 100% de los CA del área de Ingeniería y Tecnología entrevistados tienen incorporados alumnos de licenciatura o de posgrados en sus actividades de investigación, ya sea como becarios, tutorados o tesistas; mientras mayor es el grado de desarrollo del CA, mayor interacción se tiene con los alumnos.

Los profesores sienten que la aportación de los estudiantes en la realización de proyectos y actividades del CA, es valiosa y necesaria, ya que pueden aplicar conceptos aprendidos en sus cursos, generando productos académicos como ensayos y presentaciones en congresos. De este modo, 70% de los CA entrevistados en esta área, señalan que los estudiantes contribuyen con su LGAC, en la impartición de cursos y tutorías en los programas educativos de licenciatura y posgrado en Ingeniería Civil, Arquitectura, Ingeniería Industrial, Ciencias Computacionales e Ingeniería en Computación. Por su parte, el menor nivel de participación de estudiantes en proyectos de los CA, se observa en el área de Educación, Humanidades y Artes, y Actividad Física y Deportes.

El impacto de los CA de las áreas de Ciencias Naturales y Exactas, Agropecuarias, de la Salud, Sociales y Administrativas, en los programas educativos de licenciatura y posgrado, se observa en la impartición de cursos, en la revisión de unidades de aprendizaje, la impartición de conferencias, coloquios, seminarios, revisión de cartas descriptivas, y facilitando cursos a los alumnos que realizarán el examen Egel-Ceneval.

En general, la mayoría de los CA encuestados, participan en los PE de licenciatura y posgrado de sus unidades académicas, vía modificación de planes de estudio, formación de redes académicas, programas de servicio social, cumplimiento de indicadores y organización de eventos académicos nacionales e internacionales. Adicionalmente a través de sus LGAC, atienden problemáticas relevantes del desarrollo social y económico de Baja California y México. Para el área de Ingeniería y Tecnología y Ciencias Agropecuarias, se observan aplicaciones en materia de tecnología educativa, pequeña y mediana empresa, desarrollo urbano, recursos hídricos, medio ambiente, agricultura sustentable, etcétera.

En los CA de ciencias de la salud se observa un gran número de alumnos de licenciatura y posgrado, incorporados en sus diferentes actividades o proyectos de investigación en nutrición, diabetes y prevención ya sea como becarios, tutorados o tesistas. También son involucrados en eventos académicos como exposiciones, congresos, seminarios o bien en la coautoría de artículos o memorias en extenso. Los estudiantes de esa área siguen en constante aprendizaje para buscar una especialidad médica y una sub especialidad.

En general, los CA de todas las áreas del conocimiento, se vinculan con los alumnos por medio de la tutoría, como parte de las actividades académicas que deben tener los PTC de la UABC, ya sea en licenciatura o posgrado y, como era de esperarse, 100% de los CA entrevistados, señalan que sus integrantes conocen la misión de la UABC, y 90% indicaron que sus proyectos y LGAC están orientados a resolver problemáticas regionales. El interés

común entorno a su LGAC plantea que 95% de los CA estén satisfechos con su integración y participación dentro del mismo, lo que indica un buen ambiente de trabajo dentro de estos colectivos. Esto explica por qué 100% destaca la necesidad de continuar trabajando y reforzando sus áreas de oportunidad, avanzando en CA interDES y multidisciplinarios, para realizar mayores intercambios de conocimiento, estrategias para desarrollar competencias e impulsar su desarrollo a nivel nacional e internacional.

EL PRODEP DE UABC COMPARADO CON OTRAS IES

Aunque el Prodep se implementó en la mayoría de UPE del país y en subsistemas de la Educación Superior, hay diferencias en la forma cómo cada IES lo instrumentó.

La Unison se encuentra dentro de la misma región geográfica que la UABC y es un referente importante en temas de educación superior. En 2018 tiene registrados ante el Prodep 966 PTC, de los cuales 611 son doctores, 518 cuentan con el reconocimiento al perfil deseable y tiene registrados 89 CA. Por su parte, la UASLP se encuentra ubicada en la zona geográfica centro y para 2018 registraba 896 profesores de carrera, de los cuales 571 son doctores, 592 contaban con el reconocimiento de perfil deseable vigente y registra 111 CA. Por lo que refiere a la UANL, se encuentra en la zona geográfica noreste y es una de las universidades más grandes del subsistema de UPE. Cuenta con una planta docente de carrera de 2 990 PTC, de los cuales 1 339 son doctores, 1525 cuentan con el reconocimiento al perfil deseable vigente y tiene registrados 239 CA (ver cuadro 3).

Cuadro 3. PTC, DR y PP en UABC- Unison-UASLP-UANL, 2018

IES	PTC	DR	%	PP	%	CA	% PP 2005
UABC	1419	863	60.8	966	68	215	29.5
Unison	966	611	63.2	518	53.6	89	26.9
UASLP	896	571	63.7	592	66	111	21.5
UANL	2990	1339	44.7	1525	51	239	27

Elaboración propia con datos de la base de datos FPI de la SEP.

La opinión vertida por los responsables académicos y administrativos del Prodep, permite apreciar que la ejecución de la política ha dado lugar a una nueva cultura de trabajo con base en la evaluación de especialidades y desempeños, lo cual ha generado una mejor calidad educativa. Se puede decir que la política pública transformada en política institucional, contó con un alto nivel de convencimiento de las autoridades, ante la posibilidad de mejorar los indicadores de calidad en la planta docente. Desde el punto de vista del profesor, la implementación de la política inició en aquellos grupos de PTC vinculados con esta nueva forma de trabajo, seguidos por otros que se prepararon para alcanzar los nuevos parámetros, a través de estudiar un doctorado o realizar investigación. Cabe mencionar

que en todos los casos, hubo grupos de profesores que no se adaptaron a estas nuevas formas y se acogieron a procesos de jubilación o se sostienen con resistencia crítica.

La formación de recursos humanos a través del apoyo de becas de posgrado, ha sido estratégico para elevar la calidad de los PTC de las UPE. En el caso de la UABC, desde 2003 los lineamientos del Prodep se asumieron como una política institucional (Mungaray 2004). Ello coincide, con algunas diferencias, con otras UPE del país, donde el incremento de académicos con el perfil deseable de Prodep, destaca durante el periodo 2005-2018.

La política pública de Prodep permeó en una nueva cultura o forma de trabajo en las UPE, gracias a que el PTC que se preocupó por avanzar con estos nuevos parámetros, mejorando sus grados académicos y capacidades de investigación, logró acceder a más y mejores apoyos, así como a una mayor estabilidad laboral. El hecho de que los profesores participarán en las cuatro actividades que destaca el Prodep, docencia, tutorías, vinculación e investigación, les ayudó a integrarse en redes nacionales e internacionales para compartir experiencias, crear conocimiento y promover mayor calidad en la educación.

Desde sus inicios, el Prodep consideró a los CA como el reto más grande, y se orientó a desarrollar grupos de investigación especializados para atender problemáticas definidas en temas estratégicos. Las universidades visitadas coinciden en que la implementación de estos colectivos ha sido lo que más trabajo ha costado, ya sea por apatía entre profesores o escepticismo de las autoridades. Aun así, entre 2005 y 2018, hay un incremento entre dos y tres veces en los grados de consolidación, que permiten inferir que estos grupos de investigación trabajaron adecuadamente en la obtención de los niveles de habilitación y coordinación requeridos (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Comparativo de CA en 2005, 2016 y 2018.

Universidad	CA 2005			CA 2016			CA 2018		
	TOTAL CA	CAC Y CAEC	%	TOTAL CA	CAC Y CAEC	%	TOTAL CA	CAC y CAEC	%
UANL	163	34	20.8 %	226	154	68 %	239	163	68.2%
UASLP	101	22	21.7 %	107	81	75.7%	111	85	76.5%
Unison	105	24	22.8 %	94	67	71.2 %	89	66	74.1%
UABC	64	13	20.3 %	196	117	60 %	215	123	57.2%

*CAEC=Cuerpo Académico en Consolidación

*CAC= Cuerpo Académico Consolidado

Elaboración propia con datos del FPI de Prodep.

En el caso particular de la UASLP, esta política se tomó como vía para que la investigación apuntale a la docencia a través de los CA. En la UABC, los CA son parte importante de los programas de maestría y doctorado de las unidades académicas. Un caso similar se observa en la Unison y en la UANL, donde los CA son un medio para la creación de investigación de calidad. En todos los casos, la evaluación de pares es considerada una

de las mayores fortalezas del programa, ya que además de una cultura de autoevaluación, genera incentivos para la creación de nuevos sistemas de evaluación en las IES, que ayudan a generar competencia interna y desarrollar más y mejores productos académicos de alto nivel de calidad.

Una de las aportaciones más importantes del Prodep a la Educación Superior, es la descentralización propiciado por el incremento de PTC de las UPE en el SNI, pues permitió que éstas se desarrollaran y fueran más atractivas para nuevos profesores y estudiantes. Esto se refleja en el aumento de la matrícula de las IES de los estados, pues para los jóvenes se ha hecho atractivo mantenerse en la universidad de su entidad y no migrar a grandes ciudades, donde solía buscarse una educación de calidad (Moctezuma 2008). También se observa que los nuevos profesores buscan permanecer en su lugar de origen, gracias a que las UPE se ofertan educación con mayores niveles de calidad, generando un desarrollo local muy importante en ciudades y poblaciones donde hace 20 años, era impensable que pudiera suceder. Esto ha acortado las brechas de la desigualdad y la equidad, y generando además, diferentes tipos de desarrollo (Mungaray, *et.al.*, 2006).

Las cuatro UPE's analizadas, han incorporado dentro de sus planes de desarrollo institucional, las políticas del Prodep para obtener recursos extraordinarios del gobierno federal. Si bien en un principio fue planteado como un programa remedial y limitado a un periodo de 10 años, por su impacto en la habilitación del profesorado de carrera, las autoridades decidieron continuar su funcionamiento con pequeñas estructuras administrativas internas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los actores vinculados a la implementación del Prodep, tanto a nivel federal, institucional y académico, lo perciben como un programa que ha impactado favorablemente en la habilitación de los PTC de las UPE, pues una gran cantidad de profesores han logrado obtener un grado académico superior al que tenían. Las evidencias muestran que el Prodep si tuvo impacto en la forma de trabajar del profesor en varias IES y la UABC, con diferencias debido a la existencia de otros mecanismos institucionales encaminados al mismo fin.

Los entrevistados coinciden en que la educación superior mexicana ha mejorado sustancialmente y que el Prodep ha sido un factor de cambio positivo para lograrlo. El hecho de que las UPE tengan una planta académica con un importante número de doctores, que participan activamente en la investigación, se refleja en la cantidad de PTC que ingresan al SNI. Gracias a ello, las UPE están jugando un papel importante en la producción de conocimiento, lo cual rompió la concentración que en cuestión de investigación científica, existía en el área metropolitana de México.

El impulso y desarrollo de los CA, considerados como el reto más grande desde la implementación del programa, todavía requiere mucho trabajo por realizar, pues si bien los CA ya están colaborando activamente dentro de las IES, a mediano plazo deberán

tomar un papel más protagónico en materia de ciencia y tecnología, con mayor compromiso con la pertinencia y la pertenencia. Otra reto de los CA, será ser más especializados en su LGAC. Esto apoyaría que la enseñanza sume para que los estudiantes aprendan a aprender y se preparen para atender problemáticas reales de su entorno y proponer soluciones.

El Prodep estableció parámetros de las actividades que un profesor debe realizar en una UPE, contribuyendo a generar un estándar nacional de evaluación y rendición de cuentas. Se podría decir que una de las mayores virtudes del programa es la evaluación que desde hace 24 años se da entre pares, pues además de generar mayor confianza en la cultura de la evaluación, ha estimulado que los profesores hagan menos simulación y resalten el papel de la ética que cada PTC debe tener.

En el tiempo transcurrido, en las UPE y en la UABC, de manera colaborativa y no sin resistencias, se fue generando una idea clara de lo que es una comunidad académica, con elementos comunes a nivel científico, social y tecnológico, conformando cada vez más un verdadero sistema de educación superior. Su descentralización a través de las UPE, generó diferentes polos de desarrollo y conocimiento científico en distintas áreas de nuestro país, acortando las brechas de desigualdad entre IES.

A nivel interno, el impacto de los CA se alinea cada vez más con los fines y valores de la institución y, a través de una creciente participación en la vida universitaria, genera un ambiente académico que funciona como autorregulador del funcionamiento institucional. Por ello es que a futuro sería recomendable mantener la estructura de los CA en las IES, independientemente de que la política pública modifique o desaparezca la figura como tal. Esto permitiría mantener polos de docencia e investigación que continúen proponiendo cambios en las formas de trabajo del PTC y permita que sus miembros participen en actividades que estimulen su desarrollo, especialmente de los CAEF a un nivel más avanzado. Los niveles de calidad y desarrollo alcanzados, requieren que los PTC mantengan equilibradas sus funciones entre la investigación, docencia, tutorías y gestión académica. En caso de que la política del Prodep se mantenga a través de la SEP, valdría la pena que las instancias que evalúen a los CA, acudan a las universidades a analizar la situación real en que se forman y desenvuelven.

A pesar de múltiples críticas y diferencias, el análisis del Prodep en la UABC y otras IES de manera comparada, muestra que las plantas de PTC con doctorado de la IES, se incrementaron mejorando las capacidades académicas. Conforme pase el tiempo, es más probable que un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, se vaya asentando. A 24 años de implementación del Prodep, es posible notar en las nuevas contrataciones de PTC, una nueva forma de concebir la educación, pues son jóvenes que llegan más preparados, con artículos publicados, experiencia en congresos y más orientados en propiciar experiencias de aprendizaje en los alumnos, que en continuar con el esquema tradicional de enseñanza.

A la distancia, la implementación de esta política pública en las IES mexicanas, enseña que cuando los CA funcionan bien, se logran articular y potencializar las capacidades institucionales, convirtiéndose en fuerza motriz del desarrollo académico. Esto apoya la labor de los rectores para promover la academia y gestionar recursos para asegurar que estos grupos se desarrollen y autorregulen la vida institucional. Sin embargo, la valoración constante del impacto de la política, permitirá hacer los ajustes pertinentes para aumentar su efectividad como estrategia institucional.

REFERENCIAS

- Aguilar J., Gallegos R. y Medina R. (2013). Instrumento para la Evaluación de Cuerpos Académicos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 10, pp 10- 22. ISSN 2007 – 2619.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Flacso.
- Altopiedi, Mariana, Hernández de la-Torre, Elena, López Yáñez, Julián, Características relevantes de grupos de investigación destacados en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* [en línea] 2015. Vol. 6, núm..16, pp. 126-142.
- Atkinson, Paul y Hammersley, Martyn. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Boyer, E. L. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: FCE.
- Bourdieu, Pierre, (1991). *Bosquejo de una Teoría de la Práctica*. Paris [Edición en español: Madrid, Taurus, 1991].
- Bourdieu, Pierre, (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Clark, B. R. (1987). *The academic profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, Los Ángeles, London: University of California Press.
- Chalmers, Alan F. (2005). “La ciencia como conocimiento derivado de la experiencia”, en Chalmers, Alan, *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?*, Argentina, Siglo XXI , pp. 1-17.
- Coraggio, J. L. Y R. M. Torres (1997). *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios / Miño y Dávila Editores.
- Díaz Barriga, A. (1998). “Organismos internacionales y política educativa”, en C. A. Torres, Alcántara Santuario, A. y Pozas Horcasitas, R. (eds.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI Editores.
- Guzmán A., T.; Hernández L., O. y Guzmán A., J. (2009). Evaluación e Impacto del Promep en Profesores Universitarios. El Caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*. Vol. XIX, núm. 2, pp. 51-68.
- Hueso, A. y Cascant M. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- López, S. (2010). Cuerpos Académicos: Factores de Integración y Producción de Conocimiento. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX (3), núm. 155, pp. 7-26. ISSN 0185-2760.

- Loza J., López G. y Marino L. (2017). "Evaluación del Desarrollo de los Cuerpos Académicos de una Escuela Normal en el Estado de Puebla: Retos hacia la consolidación". XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE.
- Moctezuma, P. (2004). "La administración federalizada del sistema de educación superior en México. Una perspectiva de políticas públicas", en Patricia Moctezuma y Benjamín Burgos (coords.), *Políticas de federalización de la educación superior en la región noroeste de México*, México, Miguel Ángel Porrúa-UABC, pp. 12-26.
- Moctezuma, P. (2008). "Políticas pública, reorganización institucional y elección por la calidad en la educación superior en Baja California". *Gestión y Política Pública*. Vol. XVII, núm.. 2, julio-diciembre, pp. 380-533.
- Monfredini, I., & Pérez Mora, R. (2009). "As novas condições de produção intelectual e seus impactos no trabalho de acadêmicos no Brasil e no México". In E. D. M. Dias & M.Lorieri (eds.), *Teorias e Políticas em Educação*. São Paulo --- Brasil: Xamã.
- Mungaray, A (2004). El cambio organizacional de la Universidad Autónoma de Baja California en el contexto de las políticas mundiales y nacionales sobre educación superior, *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIII (3),núm. 131, julio-septiembre, pp. 131-146.
- Mungaray, A., J. M. Ocegueda y M.T. Ocegueda. (2006). Disminuyendo brechas entre las universidades públicas estatales en México. Una evolución del financiamiento público entre 1988 y 2003, *Col. Gestión y Política Pública*. Vol. XV, núm. 1, enero-junio, pp. 145-168.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa, *Perfiles Educativos* [en línea]. Vol. XIX, núm. 78, ISSN: 0185-2698.
- SEP (2006a). *Programa de Mejoramiento del Profesorado, Un primer análisis de su operación e impacto en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP.
- SEP (2006b). *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: Un primer recuento de sus impactos*. México: SEP.
- SEP (2018). Dirección de Superación Académica de la DGESU de la SEP. Recuperado de: <https://dsa.sep.gob.mx/>
- Slaughter, S and Leslie, L.L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins. 276 pp.
- Silva Montes, C. y Castro Valles, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* [en línea]. Vol. 22, núm. 68.
- Tuirán, R. (2012). *Haberes y deberes de la educación en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, Tomo I informe final*, Paris: UNESCO.
- Vázquez del Mercado, M. (2009). Globalización y educación superior en México. *Reencuentro* [en línea] núm. 54. pp. 83-90. ISSN: 0188-168X
- Weber, Max (2003). El conocimiento objetivo de las ciencias y políticas sociales, en *Sobre la teoría de las Ciencias Sociales*, México: Ediciones Coyoacán, pp. 7-95.
- Zabalza, M. A. (2007). *La Enseñanza Universitaria: El escenario y sus protagonistas*, México: Narcea, pp. 176-179.

ARTÍCULO

Desarrollo de una escala de actitudes hacia el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en la actividad docente

Development of scale for measuring the attitude towards the use of Information and Communication Technologies (ICT) in teaching

ROSA OBDULIA GONZÁLEZ ROBLES*, RODRIGO POLANCO BUENO**
Y EDUARDO PEÑALOSA CASTRO***

* Departamento de Matemáticas, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

** Departamento de Derecho, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

*** Departamento de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa
Correo electrónico:

Recibido el 17 de octubre de 2020; aprobado el 05 de marzo del 2021

RESUMEN

Este artículo reporta el proceso de diseño y validación de una escala para medir las actitudes de los profesores universitarios hacia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la actividad docente. Inicialmente se diseñó una escala de 47 ítems tipo Likert, en donde se procuró que las frases representaran tanto las facilidades como los inconvenientes de usar estas herramientas en el proceso de enseñanza. Después someter dicha escala a un riguroso juicio de expertos se redujo a 32 ítems, los cuales fueron piloteados en una muestra de 176 profesores universitarios, justo antes de que, por razones de la pandemia de Covid-19, tuvieran que usar obligatoriamente

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/>).

las TIC en su enseñanza. Se comprobó el poder discriminatorio de los reactivos y la escala fue sometida al análisis de confiabilidad y validez, tanto criterial como factorial de constructo.

PALABRAS CLAVE Actitudes; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); Escalas de medición; Profesores; Universidades

ABSTRACT This article reports the process of design and validation of a scale to measure college teachers' attitudes towards the use of information and communication technologies (ICT) in teaching activities. Initially, a 47 item Likert-type scale was designed, in which the statements were tried to represent both the usefulness and drawbacks of using these tools in the teaching process. After submitting the scale to rigorous expert judgment, it was reduced to 32 items. This new scale was piloted in a sample of 176 university professors, just before they had to compulsorily use ICT in his teaching, due to the Covid-19 Pandemic. After an item analysis process aimed at verifying their discrimination power, the scale was submitted to reliability and validity testing. Both criterial and construct validation were established.

KEYWORDS Attitudes; Information and communication technologies (ICT); Measurement scales; Professors; Universities

INTRODUCCIÓN

La investigación que se reporta en este artículo forma parte del proyecto de investigación: “El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las Instituciones de Educación Superior (IES) del Consejo Regional del Área Metropolitana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (CRAM-ANUIES)”. Uno de los propósitos del proyecto es obtener un diagnóstico del estatus de la incorporación de la tecnología a las prácticas docentes en las IES incorporadas al CRAM. En particular, de las tres líneas de interés dirigidas a dicho diagnóstico, este artículo se enfoca en la indagación de las actitudes de los profesores hacia el uso de las TIC en su labor docente, ya que es bien sabido que la incorporación de la tecnología en la educación, al igual que la incorporación de cualquier innovación, no está exenta de tropiezos y detractores.

Son muchas las investigaciones que han señalado los obstáculos a los que se enfrenta el docente para usar las TIC en sus clases. Hace veinte años, Ertmer (1999) distinguió dos tipos de barreras para utilizarlas: 1) las de primer orden, externas al profesor, como los recursos institucionales y el apoyo técnico-pedagógico, y 2) las de segundo orden, de carácter interno, como competencias, actitudes y creencias. En 2007, Hew y Brush (2007), haciendo una revisión de 48 investigaciones, encontraron en 40% de ellas, que

el principal obstáculo era la falta de recursos (equipo, *hardware*, conexión a internet rápida y segura, asistencia técnica, etc.), en el resto, los investigadores encontraron que las barreras eran de índole interna. En ese sentido, Sánchez y Galindo (2018), aludiendo a varios autores señalan:

Para entender el uso que hacen los docentes de las tecnologías es importante saber no sólo qué conocimientos elaboran o las barreras que los limitan. A tal respecto, también hemos de conocer las creencias y actitudes subyacentes a las prácticas educativas en el aula, ya que éstas son las que determinan su aplicación (Sánchez y Galindo, 2018: 343).

En todas las IES del CRAM se ha dado un proceso paulatino de inversión en recursos y formación del profesorado de distinta índole: inicial, permanente, informal, formal, etcétera; sin embargo, las TIC no acaban de integrarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje donde, de acuerdo a Mata y Acevedo (2010), “el profesor es una de las piezas clave para que se produzca un cambio educativo” (Mata y Acevedo, 2010:150) y la actitud positiva que tenga hacia el uso de estas herramientas en su docencia es un factor de la mayor importancia para que dicha integración sea exitosa. En ese contexto, algunos investigadores consideran que “la actitud positiva se sustenta en una consideración hacia la tecnología como elemento clave en la consecución de mejores resultados de aprendizaje, lo que a su vez incrementa la posibilidad de utilizarlas en los procesos de enseñanza” (Blackwell *et al.*, 2014, y Key, 2006, citados por Sánchez y Galindo (2018: 344).

De acuerdo con González (1999), las actitudes de rechazo de los docentes hacia las tecnologías se fundamentan en los siguientes puntos:

a) la carencia de información sobre cuál es el uso apropiado de la tecnología en las aulas; b) la aparente complejidad del Internet; c) la ausencia de nuevas formas de evaluación con las cuales medir los nuevos aprendizajes; d) la preocupación acerca de lo apropiado de los contenidos, y e) la falta de tiempo y oportunidades de capacitación (González, 1999: 4).

Las premisas que este autor enunció hace veinte años continúan vigentes en la mesa de discusión. Por su parte, Padilla, Vega y Rincón (2014) en su artículo: “Tendencias y dificultades sobre el uso de las TIC en la educación superior” hacen una revisión documental de 40 textos científicos en clave hermenéutica, y en el memorando sobre *los inconvenientes para el uso de las TIC* consideran, además del aspecto tecnológico, el pedagógico, la capacitación del profesorado, los paradigmas y modelos educativos más afines a la formación de los universitarios y, además, “elementos tales como los contenidos, la administración de los recursos humanos y fácticos, los medios y herramientas comunicativos, los modelos

evaluativos y las estrategias didácticas encaminadas a una consolidación de actividades para el trabajo virtual o semi-presencial (Padilla, Vega y Rincón, 2014: 283).

Si el éxito de la incorporación de las TIC depende, principalmente, de que los profesores tengan una formación adecuada en cuanto a su uso y una actitud favorable hacia las mismas, será necesario, en primer lugar, que las instituciones brinden capacitación y asesoría a los docentes sobre el uso adecuado de las herramientas que ofrecen las TIC, incluyendo “el uso de las herramientas didácticas más apropiadas, para diseñar actividades de aprendizaje de calidad” (Tejedor, García-Valcárcel y Prada, 2009: 117) y, en segundo, que evalúen las actitudes que los profesores tienen hacia el uso de las TIC, porque sin un diagnóstico de qué tan favorable o desfavorable es la actitud que prevalece en los docentes será difícil fomentar un cambio en ellos.

ACTITUDES Y SU MEDIDA

A continuación se describen algunas definiciones de las actitudes:

Thurstone (1976) define la actitud como “la suma total de inclinaciones, sentimientos, prejuicios, distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico” (Citado por Mata y Acevedo 2010: 154)

Para Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), las actitudes se definen como:

Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación. Las actitudes poseen, por tanto, tres componentes básicos y definitorios que reflejan la complejidad de la realidad social. La formación y el cambio de actitudes operan siempre con estos tres componentes, que son:

- Componente cognitivo (conocimientos y creencias).
- Componente afectivo (sentimientos y preferencias).
- Componente conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones) (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994: 136).

Para Tejedor, *et al.* (2009):

Las actitudes son constructos cognitivos que se expresan a través de nuestras opiniones y nos predisponen a determinadas actuaciones. La actitud es una predisposición a la acción; una predisposición aprendida, no innata, estable aunque susceptible de

cambio, a reaccionar de una manera valorativa hacia el objeto, lo que implica una vinculación clara con la conducta a seguir (Tejedor, *et al*, 2009: 117).

Fernández, Hinojo y Aznar (2002) hacen la siguiente alusión:

El concepto de actitud, como expresan Nieto y Sierra (1997: 57) “es un constructo que nos permite conocer las consistencias de lo que las personas dicen, piensan o hacen, de forma que dadas determinadas conductas se pueden predecir otras futuras” (citado por Fernández, Hinojo y Aznar 2002: 254).

Mata y Acevedo (2010) señalan ocho elementos comunes en el concepto de actitud. Se transcriben a continuación los cinco que nos parecieron más conectados con las definiciones antes presentadas:

a) Las actitudes expresan algún grado de aprobación o desaprobación; *b)* llevan implícitas una carga afectiva [...] *c)* implican la predisposición que tenga el individuo hacia determinado tema, suceso o idea; *d)* son aprendidas mediante las experiencias de la vida, y *e)* poseen múltiples dimensiones, pues incluyen un amplio espectro de respuestas de índole afectivo, cognitivo y conductual (Mata y Acevedo, 2010: 155).

En este orden de ideas es que se propone evaluar la actitud hacia el uso de las TIC por parte de los docentes de educación superior. Lo que los profesores creen, saben, sienten y piensan sobre el potencial que ofrecen las TIC, predispone y condiciona el uso que hagan de ellas como un verdadero medio de apoyo a la docencia.

La mayoría de los estudios sobre las actitudes utilizan instrumentos como cuestionarios, entrevistas y escalas. Al respecto, varios investigadores señalan que “De todos estos métodos empleados en la medida de actitudes, el que tiene mayor rango científico por ser el más estudiado, fundamentado, contrastado y, por ende, utilizado, es sin duda el de las escalas” (Torgeson, 1958; Morales, 2000; Morales, Urosa y Blanco, 2003, citados por Tejedor *et al.*, 2009: 117). En ese sentido, para Aigner (2008), “las escalas de actitud son técnicas de medida de la cantidad de una propiedad, llamada actitud hacia algo, poseída por un conjunto de personas” (Aigner, 2008: 1).

Una característica que hace deseable el uso de escalas es la posibilidad de asegurar la calidad del instrumento, en términos de su validez y su confiabilidad. Aun cuando las escalas difieran en forma o construcción, coinciden en un objetivo que se refleja en la definición propuesta por Tejedor (1984): “asignar a un individuo una posición numérica dentro de un continuo psicológico; posición que indica la valencia de la actitud hacia un objeto determinado” (Tejedor, 1984, citado por Tejedor *et al.*, 2009: 117-118).

Con base en estos argumentos y para los propósitos del proyecto que nos ocupa, se optó por implementar el uso de una escala. En este punto se cuestionó la existencia de algún instrumento validado que pudiera aplicarse en una población de profesores de las universidades de la región metropolitana de la Ciudad de México -en todo caso adaptarla antes de aplicar- o si se tenía que crear una, *ex profeso*, para este proyecto.

A partir de una búsqueda exhaustiva de escalas que pudieran servir para el propósito mencionado, se encontraron varios trabajos donde se evalúa la actitud de profesores universitarios hacia el uso de las TIC (Mata y Acevedo, 2010; Garzón, 2009; Tejedor *et al.*, 2009; Fernández, Hinojo y Aznar, 2002). Estos estudios coinciden en algunos resultados:

- a) La mayoría de los profesores están alfabetizados digitalmente -existe el conocimiento ya que utilizan estas tecnologías en la vida cotidiana y profesional-.
- b) La actitud es positiva hacia el uso de las TIC y los profesores confían en ellas como recursos didácticos.
- c) El escaso uso que hacen de estas herramientas en la docencia lo atribuyen a la falta de tiempo y, algunos, a la inseguridad de utilizarlas adecuadamente como apoyo pedagógico.

Desafortunadamente, con excepción del trabajo de Tejedor, *et al.* (2009), los demás no incluyen los reactivos que componen la escala. Para este fin se revisaron otras publicaciones, entre las que se encuentran: De Moya Martínez, *et al.* (2011); Mirete, García Sánchez y Hernández Pina (2015); García Valcárcel y Tejedor (2007); Hernández Ramos, *et al.* (2014) y Bas, Kubiátko, y Sünbül (2016). Aunque ninguna de las escalas planteadas en estas publicaciones fue adoptada para este estudio, todas ellas son un referente importante, de hecho, se optó por diseñar y validar una escala que representara los intereses específicos del proyecto planteado por el CRAM de la ANUIES en tanto ninguno de los instrumentos de medición de las actitudes encontrado en la revisión anterior se ajusta completamente a la naturaleza del proyecto a realizar.

METODOLOGÍA

Proceso de diseño de la escala

Con base en las consideraciones anteriores, se construyó una escala utilizando la metodología Likert, con el propósito de evaluar un constructo que se definió como *Actitud de los profesores universitarios hacia el uso de las TIC en la práctica docente*. Para evaluar este rasgo, en la primera etapa del diseño de la escala se redactaron oraciones que expresaban claramente actitudes favorables o desfavorables hacia el constructo medido. Después de

una revisión exhaustiva, los autores eliminaron 53 oraciones del grupo inicial de 100. Con las frases restantes se conformaron los enunciados de los 47 ítems que conformaron el *pre-cuestionario*. Cada uno de los ítems está planteado para que el respondiente la clasifique en una y solamente una de las siguientes cinco opciones:

- Total desacuerdo
- Desacuerdo
- Ni desacuerdo ni acuerdo
- De acuerdo
- Total acuerdo

La respuesta a cada ítem arroja una calificación entre 1 y 5, de tal suerte que el estar en total acuerdo con una oración que exprese una opinión favorable, o estar en total desacuerdo con una oración que exprese una opinión desfavorable equivale a una calificación de 5 y, en el caso contrario, el estar en total desacuerdo con una oración que exprese una opinión favorable, o estar en total acuerdo con una oración que exprese una opinión desfavorable equivale a 1. Con esta lógica, el no estar de acuerdo ni en desacuerdo arrojaría una calificación de 3 (punto medio de la escala) y el estar en desacuerdo o de acuerdo equivaldría a una calificación de 4 o 1 dependiendo de si la oración es favorable o desfavorable.

La metodología de Likert parte del supuesto que la respuesta a cada reactivo está en función de la posición del sujeto en el continuo de la variable medida: a mayor acuerdo con las oraciones que expresan una opinión favorable o a mayor desacuerdo con las oraciones que expresan una opinión desfavorable, el sujeto tiene más del rasgo que se está midiendo: actitud positiva. Esta escala es sumativa porque la suma de las respuestas al total de reactivos -que miden el mismo rasgo- sitúa al sujeto en la variable medida.

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA ESCALA

Con el fin de verificar la pertinencia de cada ítem y la claridad de su redacción, en la segunda etapa se convocó a tres especialistas en evaluación educativa y construcción de instrumentos. A cada juez, por separado, se le solicitó que revisara cada uno de los enunciados. El juez debería juzgar si el ítem:

- a) Contaba con una redacción clara y comprensible
- b) Era pertinente con relación al rasgo propuesto
- c) El contenido no se repetía en otro reactivo

Con base en las respuestas de los jueces, y con la colaboración de un lingüista, se eliminaron 15 reactivos y en algunos de los 32 restantes se realizaron las modificaciones sugeridas.

APLICACIÓN Y PILOTEO DEL CUESTIONARIO

El cuestionario de 32 ítems, resultante del proceso de validación de jueces, se aplicó, en la tercera etapa, a una muestra piloto de 176 profesores pertenecientes a tres instituciones universitarias; dos de ellas privadas y una pública. Es importante notar que algunos registros se descartaron debido a que los participantes dejaron de responder a alguno(s) de los ítems (valores perdidos). Por esta razón, algunos análisis se realizaron con solamente 167 sujetos (casos válidos).

Con el objeto de verificar la calidad del cuestionario como medida de la actitud de los profesores hacia el uso de las TIC como apoyo a la docencia, se realizaron varias pruebas de confiabilidad y validez. El primer análisis consistió en estimar la confiabilidad del cuestionario, específicamente su consistencia interna; el segundo se abocó al análisis de ítems, en el que se estimó el poder discriminativo de cada ítem mediante cuatro métodos diferentes; el tercer análisis consistió en someter los resultados a un análisis factorial, con el objeto de reducir la dimensionalidad de 32 variables a un número menor de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. A continuación, se reportan los resultados de cada uno de los análisis por separado.

Análisis de confiabilidad: consistencia interna

Las pruebas más utilizadas para estimar la confiabilidad de una escala es su consistencia interna, es decir, el grado en el que diferentes partes de un instrumento miden el mismo atributo. Para este fin, se realizaron dos tipos de análisis, los cuales se describen a continuación.

1. Método de mitades equivalentes

Se aplicó el método de mitades equivalentes dividiendo el cuestionario en dos: los ítems pares y los impares, a fin de estimar la correlación entre los puntajes arrojados por estas dos mitades, en el entendido de que si el instrumento es consistente la correlación debe ser alta. En el cálculo de correlaciones se aplicó la fórmula de Profecía de Spearman-Brown (Kerlinger y Lee, 2002).

Como puede observarse en la tabla 1, el análisis de consistencia entre las dos mitades del cuestionario exhibe una correlación de 0.866. Aplicando la corrección mediante la fórmula de Spearman Brown, el valor de la consistencia interna se incrementa a 0.928.

Tabla 1

Coefficiente de correlación entre las puntuaciones de los ítems pares y los ítems impares y fórmula de profecía de Spearman-Brown

Correlaciones		Suma_Impares	Suma_Pares
Suma_Impares	Correlación de Pearson	1	.866**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	172	167
Suma_Pares	Correlación de Pearson	.866**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	167	170

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

2. Método α de Cronbach

La consistencia interna del instrumento se estimó con el α de Cronbach que arroja la media de las correlaciones entre los elementos de la prueba, con valor .934 en la escala de los 32 reactivos. En la tabla 2 muestra los resultados de este análisis.

Tabla 2

Resultados del análisis de consistencia interna mediante el coeficiente α de Cronbach

Reactivo	α Cronbach sin el elemento	Reactivo	α Cronbach sin el elemento	Reactivo	α Cronbach sin el elemento
R1	.932	R12	.931	R23	.932
R2	.933	R13	.932	R24	.931
R3	.934	R14	.932	R25	.932
R4	.933	R15	.934	R26	.931
R5	.932	R16	.932	R27	.933
R6	.934	R17	.931	R28	.934
R7	.933	R18	.932	R29	.931
R8	.933	R19	.934	R30	.930
R9	.933	R20	.931	R31	.931
R10	.933	R21	.934	R32	.930
R11	.932	R22	.930		

En su conjunto, los análisis anteriores permiten concluir que el instrumento exhibe una alta consistencia interna, lo cual significa que los diferentes elementos de la prueba miden el mismo atributo o constructo.

ANÁLISIS DE ÍTEMS: PODER DISCRIMINATIVO

De manera adicional al estudio de la confiabilidad se realizó un análisis de cada uno de los ítems de la escala mediante el examen de su poder discriminativo, el cual se refiere al grado en el que un reactivo diferencia entre un individuo que posee más de un rasgo que un individuo que posee poco. Para el caso de esta escala, un reactivo con un buen poder discriminativo debería poder distinguir entre profesores con una actitud favorable hacia el uso de la tecnología en la actividad docente y profesores con una actitud desfavorable. El análisis del poder discriminativo se realizó mediante los cuatro métodos que se describen a continuación.

1. Distribución de frecuencias

Este método, también conocido como formas de distribución, tiene la finalidad de identificar la distribución de las respuestas a cada reactivo, en el entendido de que las respuestas de los sujetos al reactivo tiendan a distribuirse normalmente. Como regla general, se aplica el criterio de que un ítem no discrimina adecuadamente si 80% o más de los sujetos eligen una sola misma de respuesta.

De los 32 reactivos que constituyeron la escala analizada, solamente los reactivos 8, 9 y 10 exhibieron porcentajes de respuestas de 82.2%, 81.8% y 80.7% respectivamente, como pudo apreciarse en la tabla 3.

2. Discriminación por sesgo y curtosis

El sesgo es el grado de asimetría -ya sea a la derecha o a la izquierda- de la distribución de frecuencias. La curtosis, por su lado, mide la mayor o menor concentración de los datos alrededor de la media. Bajo el criterio de que los ítems con estadísticos de asimetría y curtosis por fuera del intervalo $-2, 2$ no discriminan (porque se alejan de la distribución normal), se encontraron deficiencias en los reactivos sombreados de la segunda y la tercera columnas de la tabla 4. El reactivo 7, aunque exhibe una asimetría adecuada (-1.85), manifiesta una curtosis alta (3.8). Los reactivos 4, 8, 9 y 10 mostraron tanto un sesgo como una curtosis inadecuadas. Es interesante notar que estos tres últimos reactivos fueron los mismos que evidenciaron estar fuera de rango en el método de distribución de frecuencias.

3. Método correlacional

El tercer método examina el poder discriminativo del ítem, estimando la correlación entre el puntaje en el reactivo obtenido por cada sujeto y su puntaje en la prueba total, que consiste en la suma (o el promedio) de los ítems obtenida por cada sujeto. Si la correlación

Tabla 3
Resultados de la validación basada en la distribución de frecuencias

Reactivo/ Núm. casos	Total desacuerdo		Desacuerdo		Ni desacuerdo ni acuerdo		De acuerdo		Total acuerdo	
	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%
R1/176	6	3.4	8	4.5	41	23.3	61	34.7	60	34.1
R2/176	5	2.8	1	0.6	16	9.1	45	25.6	109	61.9
R3/176	6	3.4	20	11.4	36	20.5	49	27.8	65	36.9
R4/174	3	1.7	1	0.6	5	2.9	42	24.1	123	70.7
R5/176	8	4.5	14	8	44	25	58	33	52	29.5
R6/175	9	5.1	12	6.9	22	12.6	37	21.1	95	54.3
R7/175	2	1.1	4	2.3	12	6.9	48	27.4	109	62.3
R8/174	2	1.1	0	0	1	0.6	27	15.5	144	82.2
R9/176	2	1.1	2	1.1	4	2.3	24	13.6	144	81.8
R10/176	2	1.1	0	0	6	3.4	26	14.8	142	80.7
R11/175	1	0.6	7	4	28	16	52	29.7	57	49.7
R12/174	5	2.9	4	2.3	25	14.4	61	35.1	79	45.4
R13/175	10	5.7	17	9.7	21	12	45	25.7	82	46.9
R14/176	10	5.7	19	10.8	44	25	58	33	45	25.6
R15/176	19	10.8	19	10.8	35	19.9	56	31.8	47	26.7
R16/176	3	1.7	8	4.5	31	17.6	41	23.3	93	52.8
R17/176	5	2.8	14	8	35	19.9	53	30.1	69	39.2
R18/175	4	2.3	6	3.4	20	11.4	60	34.3	85	48.6
R19/176	36	20.5	22	12.5	40	22.7	34	19.3	44	25
R20/176	6	3.4	7	4	33	18.8	51	29	79	44.9
R21/176	12	6.8	22	12.5	33	18.8	46	26.1	63	35.8
R22/176	5	2.8	9	5.1	32	18.2	49	27.8	81	46
R23/175	13	7.4	10	5.7	45	25.7	41	23.4	66	37.7
R24/176	7	4	7	4	35	19.9	43	24.4	84	47.7
R25/176	6	3.4	6	3.4	18	10.2	43	24.4	103	58.5
R26/176	6	3.4	17	9.7	47	26.7	48	27.3	58	33
R27/176	28	15.9	16	9.1	49	27.8	36	20.5	47	26.7
R28/175	8	4.6	11	6.3	35	20	59	33.7	62	35.4
R29/176	4	2.3	6	3.4	26	14.8	56	31.8	84	47.7
R30/176	8	4.5	6	3.4	43	24.4	63	35.8	56	31.8
R31/176	7	4	5	2.8	45	25.6	54	30.7	65	36.9
R32/176	5	2.8	9	5.1	22	12.5	57	32.4	83	47.2

entre estas dos variables es inferior a 0.2, se considera que el reactivo no discrimina entre quienes exhiben una actitud favorable y aquellos que muestran una actitud desfavorable. En el caso de este análisis, todos los ítems mostraron correlaciones superiores a 0.2, como puede apreciarse en la cuarta columna de la tabla 4.

4. Método de grupos contrastados

Este método compara los puntajes obtenidos de cada reactivo en dos grupos de sujetos: los que tienen una actitud muy favorable, cuyo puntaje total en la prueba¹ es igual o superior al tercer cuartil, P_{75} (cuyo valor es 122), como los que tienen una actitud muy desfavorable, cuyo puntaje total es igual o inferior al primer cuartil, P_{25} (en este caso 110). Un reactivo con buen poder discriminativo debería mostrar diferencias significativas entre estos dos grupos. En la tabla 4, columnas 8, 9 y 10 se muestra que todos los reactivos discriminan mediante la prueba U de Mann-Whitney la cual, al comparar las distribuciones de cada reactivo entre el grupo bajo y alto, evidenció diferencia significativa en todos. En las columnas 5, 6 y 7, además, se muestra que las medias de los grupos mencionados son significativamente diferentes, con la prueba de t-Student.

De los resultados anteriores se concluye que todos los ítems tienen el poder de discriminar entre los sujetos con una actitud favorable y los sujetos con una actitud desfavorable hacia el uso de las TIC en la práctica docente.

Análisis factorial

En la primera etapa se justificó la necesidad de realizar un análisis factorial, mostrando que hay un conjunto de variables interrelacionadas. Para este fin se calculó la matriz de correlaciones que es capaz de expresar la variabilidad conjunta de todas las variables. Como en este caso no se tenía una idea precisa sobre el número de factores que subyacen en la estructura de los datos, en esta primera etapa, se partió del supuesto de las 32 variables conformaban un solo factor.

En la segunda etapa se corrió el análisis factorial por el método de extracción denominado Componentes Principales², que se lleva a cabo con la extracción del número óptimo de factores, los cuales deben ser independientes (principio de ortogonalidad) y los menos posibles con la máxima explicabilidad (principio de parsimonia). Los resultados del análisis arrojaron siete factores que explican 64.7% de la varianza. Con todo y que el ajuste fue bueno, era difícil deducir el tipo de constructo que representaba cada factor.

En la tercera etapa, se corrió el método de Componentes Principales con rotación ortogonal VARIMAX³. El análisis arrojó siete factores con mucho más sentido desde el punto de vista de los que representaba cada uno en el contexto de la escala, encontrándose sólo algunas variables que se salían del contexto. Se procedió entonces a correr varias veces el

¹ Se suman para cada sujeto los valores de los 32 reactivos

² En que los factores se extraen directamente de la matriz de correlaciones, reduciendo su dimensión (Pérez, 2004). De hecho, por este método, los factores obtenidos son los autovectores de la matriz de correlaciones re-escalados.

³ Respeto la independencia de la solución inicial que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor y simplifica la interpretación de los factores optimizando la solución por columna.

Tabla 4
Resultados de la validación

Ri	Asimetría y Curtosis		Corr. ítem-total	Bajos (n=60)	Altos (m=63)	Sig. t	Bajos (n=60)	Altos (m=63)	Sig. U
	A	C		Dif. medias	valor-t		Mann-Whitney U	Mann-Whitney U	
R1	-.843	.374	.568	1.19	6.92	.000	679.5	3100.5	.000
R2	-1.971	4.295	.470	.78	4.72	.000	960.5	2809.5	.000
R3	-.683	-.483	.380	.67	3.21	.001	1153.5	2626.5	.000
R4	-2.712	9.355	.531	.69	5.07	.000	1043.5	2736.5	.000
R5	-.678	-.138	.540	1.24	7.01	.000	716	3064	.000
R6	-1.260	.585	.380	.54	2.51	.013	1291	2489	.001
R7	-1.848	3.800	.502	.85	5.78	.000	934	2846	.000
R8	-4.101	22.425	.482	.42	3.77	.000	1314	2644	.000
R9	-3.376	13.258	.518	.55	4.20	.000	1275	2505	.000
R10	-3.291	13.737	.537	.47	3.94	.000	1305	2475	.000
R11	-1.015	.362	.527	1.06	7.16	.000	743	3037	.000
R12	-1.316	1.767	.639	1.16	7.17	.000	651.5	3128.5	.000
R13	-1.050	.020	.535	1.52	7.96	.000	636	3144	.000
R14	-.574	-.396	.545	1.52	8.50	.000	554	3226	.000
R15	-.609	-.668	.431	.76	3.05	.003	1219.5	2560.5	.000
R16	-1.126	.560	.541	1.15	7.02	.000	726	3054	.000
R17	-.831	-.054	.687	1.56	10.2	.000	370	3410	.000
R18	-1.395	1.893	.537	1.05	6.39	.000	757	3023	.000
R19	-.191	-1.288	.358	.74	2.91	.004	1318	2462	.003
R20	-1.089	.706	.619	1.38	8.64	.000	546	3234	.000
R21	-.662	-.649	.388	.94	4.29	.000	1065.5	2714.5	.000
R22	-1.055	.509	.756	1.61	10.8	.000	324.5	3455.5	.000
R23	-.762	-.269	.599	1.12	5.43	.000	787.5	2992.5	.000
R24	-1.090	.552	.659	1.17	6.44	.000	686	3094	.000
R25	-1.642	2.267	.588	.80	4.14	.000	1097	2683	.000
R26	-.554	-.494	.674	1.72	11.14	.000	311.5	3468.5	.000
R27	-.360	-1.012	.488	1.33	5.73	.000	833.5	2946.5	.000
R28	-.906	.249	.317	1.01	5.45	.000	791	2989	.000
R29	-1.242	1.308	.696	1.39	9.3	.000	413	3367	.000
R30	-.882	.542	.722	1.63	10.9	.000	313.5	3466.5	.000
R31	-.867	.421	.656	1.54	10.26	.000	349.5	3430.5	.000
R32	-1.277	1.205	.723	1.51	9.86	.000	337.5	3442.5	.000

análisis factorial retirando paulatinamente estas variables, hasta llegar a un número de factores que permitiera, por un lado, un buen ajuste del modelo a los datos y, por otro, deducir qué tipo de constructo teórico estaba representado cada factor. Así, en la solución final se excluyeron seis reactivos.

De los resultados obtenidos se observó primero la prueba de esfericidad de Bartlett (ver tabla 5), donde se muestra que la matriz de correlaciones no es la matriz identidad, es decir, hay una varianza común diferente de cero (Sig. <.001).

Tabla 5
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.919
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2433.398
	Gl	325
	Sig.	.000

Por último, y como se puede apreciar en la tabla 6, los 26 reactivos de la solución final han permitido disminuir las dimensiones a cuatro variables latentes o factores. Las saturaciones o coeficientes de los reactivos en cada factor son superiores a .50, indicando correlaciones altas con el factor en el que están incluidos. Así, en el factor 1, los coeficientes de los nueve reactivos varían de .762 del reactivo R32 (de mayor explicabilidad en el factor) a .549 del R31 (de menor explicabilidad). De manera semejante, los cinco reactivos que conforman el factor 2 tienen saturaciones que varían de .838 (R10) a .631(R7). Las de los seis reactivos del factor 3 van de .741 (R21) a .532 (R15) y las del factor 4 varían de .777 (R13) a .533 (R16). Los reactivos R8, R9 y R10, que estaban en observación por no cumplir con dos criterios de discriminación, no se han excluido; los tres forman parte del factor 2 con altos niveles de correlación con él, de .829, .734 y .838, respectivamente y, en consecuencia, con alto grado de explicabilidad.

Tabla 6.
Matriz de componentes rotada

	Reactivo	Componente			
		1	2	3	4
FACTOR 1	32. Las TIC permiten mejorar la docencia.	.762	.253	.230	.152
	20. Las TIC permiten una enseñanza innovadora.	.758	.209		.140
	22. Las TIC enriquecen y potencializan el aprendizaje de mis alumnos.	.748	.309	.266	.139
	30. Con las TIC logro promover el aprendizaje autónomo de mis alumnos.	.717		.203	.409
	26. Las TIC favorecen el aprendizaje centrado en el estudiante.	.701		.191	.334
	29. El uso de las TIC implica el desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes.	.670	.302	.124	.300
	1. Las TIC facilitan la comunicación a estudiantes que se muestran reservados en clase	.624	.253		.174

FACTOR 1	27. Los estudiantes no se motivan más a trabajar en una materia porque se usen las TIC.	.591	.387		
	31. Los productos digitales creados por alumnos de una generación motivan a los de generaciones posteriores.	.549	.142	.204	.441
FACTOR 2	10. Las TIC permiten a los alumnos acceder a bibliotecas y bases de datos digitales.	.248	.838		.103
	8. Las TIC permiten compartir materiales que pueden consultarse desde cualquier lugar y horario.		.829		.168
	9. Las TIC permiten compartir materiales que elaboran expertos de todo el mundo.	.182	.734		.212
	4. Las TIC dan opción a los alumnos de comunicarse conmigo fuera del horario de clase.	.254	.717		.105
	7. Mis alumnos acceden durante el curso a materiales que les comparto mediante las TIC.	.180	.631	.241	
FACTOR 3	21. Es difícil aprender a utilizar las TIC en la práctica docente.			.741	.245
	23. Se pierde mucho tiempo de clase cuando se utilizan las TIC en ella.	.217	.230	.727	.153
	19. Las ventajas de utilizar las TIC no compensan el tiempo requerido por el profesor en su entrenamiento.			.676	
	25. El uso de las TIC en la enseñanza menoscaba el rol del docente.	.318	.273	.648	
	24. Las TIC dificultan el aprendizaje de mis alumnos.	.335	.360	.611	.108
	15. El seguimiento del aprendizaje de los alumnos es muy difícil mediante el uso de las TIC.	.248		.532	.162
FACTOR 4	13. Las TIC facilitan mi trabajo evaluando automáticamente algunos tipos de exámenes	.210	.181	.777	
	14. Las TIC facilitan que los alumnos se evalúen entre sí.	.243	.112	.133	.689
	11. Las TIC permiten planificar las evaluaciones que se llevarán a cabo en el curso.	.232	.379	.589	
	17. Las TIC apoyan la función tutorial que realizo.	.485	.172	.189	.547
	12. Las TIC permiten dar a cada estudiante o equipo retroalimentación textual.	.294	.401	.188	.536
	16. Las TIC ofrecen softwares que facilitan calcular la evaluación global a partir de las parciales.		.443	.211	.533

Las cuatro variables latentes o factores mostrados en la tabla anterior, son capaces de explicar 60.4% de la varianza de los datos. Esta varianza se consigue porque el factor 1 explica 20.07%, el 2 explica 15.521%, el 3 y 4 señalan porcentajes muy semejantes de 12.569 y 12.218, respectivamente.

En la cuarta y última etapa, se establecieron las combinaciones lineales que definen cada factor, dándoles un nombre con relación a las variables incluidas en ella (ver tabla 7).

Tabla 7.
Combinaciones lineales de cada factor

Factor 1	.762(R32)+.758(R20)+.748(R22)+.717(R30)+.701(R26)+.670(R29)+.624(R1)+.591(R27)+.549(R31)
Factor 2	.838(R10)+.829(R8)+.734(R9)+.717(R4)+.631(R7)
Factor 3	.741(R21)+.727(R23)+.676(R19)+.648(R25)+.611(R24)+.532(R15)
Factor 4	.777(R13)+.689(R14)+.589(R11)+.547(R17)+.536(R12)+.533(R16)

Estas combinaciones calculadas para cada docente que participó permiten tener un perfil sobre los cuatro aspectos que evalúa cada uno de los factores, que se definen a continuación.

Factor 1: Valoración de las TIC por el impacto que tienen sobre el aprendizaje y la motivación

Factor 2: Valoración de las TIC como un medio para tener acceso a recursos materiales y de comunicación.

Factor 3: Obstáculos a los que se enfrenta el docente para utilizar las TIC en su docencia.

Factor 4: Valoración de las TIC como medio de evaluación y seguimiento.

Es interesante notar que los factores 1, 2 y 4 agrupan ítems dirigidos al reconocimiento y aquilatamiento de las TIC en diferentes aspectos de la enseñanza, con lo cual puede o no estar de acuerdo el docente, mientras el factor 3 hace referencia a la manera como son percibidos los obstáculos o dificultades enfrentados al usar las TIC. Cuando estos obstáculos son valorados como triviales, la actitud hacia las TIC es favorable. Por el contrario, cuando se asumen como difíciles de superar o como problemáticos, la actitud es negativa.

CONCLUSIONES

El instrumento para medir la “Actitud del profesor universitario hacia el uso de las TIC en su práctica docente”, se elaboró con base en una escala de actitudes tipo Likert siguiendo con rigurosidad todos los pasos indicados por los expertos en psicometría. La escala que se aplicó a 167 docentes universitarios consta de 32 reactivos con buenas características de discriminación en tanto todos los valores de la prueba de Mann Whitney para cada ítem, al comparar las distribuciones entre los grupos extremos, son altamente significativos (método de *Grupos contrastados*) y, también, en tanto todos obtuvieron correlaciones por encima del criterio establecido con el total (*correlación ítem-total menos el ítem*). Dejándose en observación solamente los reactivos R8, R9 y R10 por no cumplir con dos de los criterios de discriminación (*Distribución de frecuencias y Sesgo y curtosis*), que pararon

los 29 reactivos restantes. Los 32 reactivos mostraron ser confiables, los procedimientos de *División por mitades* y α de Cronbach, proporcionaron valores superiores a .90. Respecto a la validez, utilizando la técnica del análisis factorial exploratorio, mostró que, si se eliminan seis de los 32 reactivos evaluados empíricamente, la correlación entre los 26 restantes puede explicarse con 4 variables latentes o factores subyacentes que explican el 60.4% de la varianza de los datos, que se considera satisfactoria. El primer factor, que evalúa *la valoración de las TIC por el impacto que tienen sobre el aprendizaje y la motivación*, explica 20.07 % de dicha varianza; el segundo, que permite *la valoración de las TIC como medio de accesibilidad a recursos materiales y humanos*, explica 15.521%, el factor 3 que evalúa *el reconocimiento del docente sobre los obstáculos a los que se enfrenta para utilizar las TIC*, explica 12.569% y, por último, el cuarto factor, que permite al docente *valorar las TIC como medio de evaluación y seguimiento*, explica 12.218 % de la varianza.

Por las propiedades métricas de la escala creemos que hemos aportado un instrumento de 26 reactivos (que pueden expresarse en cuatro variables latentes) válido y confiable que puede ayudar en la medición de la actitud del profesor universitario hacia el uso de las TIC en su práctica docente en futuras investigaciones.

No deja de ser interesante el hecho de que el piloteo del instrumento, y su posterior aplicación en tres IES de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, se haya realizado justamente antes de la pandemia de Covid-19 y el inevitable confinamiento al que tuvieron que someterse los ciudadanos de todo el planeta. Estas condiciones trajeron como consecuencia, el trastorno de las actividades educativas en su modalidad convencional y la necesidad insoslayable de transitar a una educación mediada por recursos tecnológicos. Jardines infantiles, escuelas, colegios e Instituciones de Educación Superior se vieron en la forzosa necesidad de utilizar (en muchos casos improvisar) tecnologías que permitieran continuar de la mejor manera su tarea educativa. Es así como el personal docente tuvo que encarar la tarea de transitar desde una educación presencial a una educación en línea, en muchos casos sin mayor preparación previa. Esto, a nuestro juicio, abre nuevas preguntas de investigación que permitan conocer la forma en que este uso inesperado e ineluctable de la tecnología ha modificado las actitudes de los y las profesoras hacia el uso de las TIC en la actividad docente.

REFERENCIAS

- Aigner, M. A. (2008). Técnicas de medición por medio de escalas. *La Sociología en sus Escenarios*. CEO. Revista electrónica. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6552/6002>
- Bas, Gökhan, Kubiak, M. y Sünbül, A. M. (2016). Teacher's perceptions towards ICTs in teaching-learning processes: Scale validity and reliability study. *Computers in Human Behavior*, 62, 176-185.

- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., y Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82-90. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.04.013
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, 2ª. ed. Madrid: Santillana.
- De Moya Martínez, M. V., Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo J. A., Cozar Gutiérrez, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 137-156.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Fernández, F., Hinojo, F.J. y Aznar, L.I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos Educativos*, 5. Universidad de Granada: España, pp. 253-270.
- García Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2007). Estudio de las actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC en su práctica docente. Décimo Congreso Iberoamericano Edutec 2003, ., 23-25 de octubre de 2017. Buenos Aires, Argentina.
- Garzón, R. (2009). Actitudes de los profesores en torno al uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0841-F.pdf
- González, P. (1999). *El profesorado en la España actual*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Ramos, J. P. Martínez Abad, F. García Peñalvo, F. J. Herrera García, M. E. y Rodríguez-Conde, M. J. (2014). Teacher's attitude regarding the use of ICT, A factor reliability and validity study. *Computers in Human Behavior*, 31, 509-516.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223-252.
- Kay, R. H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 383-408.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002) *Investigación del Comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Mata, A.I y Acevedo A.C (2010). La actitud de los profesores hacia el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Investigación y Postgrado*. v.25 n.2-3 septiembre 2010. Caracas, Venezuela. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200005
- Mirete, A. B. García Sánchez, F. A., y Hernández Pina, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en educación superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 29 (2), 75-89.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morales, P.; Urosa, B. & Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Padilla-Beltrán, J. E., Vega-Rojas, P. L. y Rincón-Caballero, D. A. (2014). Tendencias y dificultades sobre el uso de las TIC en la educación superior. *Ciencias de la Educación, Entramado* 10 (1), 272-295.

- Sánchez García, A. B. y Galindo Villardón, P. (2018). Uso e integración de las TIC en el aula y dificultades del profesorado en activo de cara a su integración. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 22(3), 341-358. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/53398>
- Tejedor, F.J. (1984). La medida de actitudes: aportaciones metodológicas y algunas aplicaciones al estudio de la problemática educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (4); 145-166
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A, & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, XVII, p. 115-124. DOI: 10.3916/c33-2009-03-002.
- Torgeson, W. (1958). *Theory and Methods of Scaling*. Wiley: New York.

ARTÍCULO

El Trabajo de Fin de Grado en el ámbito filológico: evaluación del grado de satisfacción en el proceso de elaboración y tutorización

Bachelor's Final Project in the philology field: assessment of the degree of satisfaction in the process of elaboration and tutorial function

SILVIA SÁNCHEZ-CALDERÓN* Y MARÍA ÁNGELES ESCOBAR ÁLVAREZ**

*, ** Universidad Nacional de Educación a Distancia
Correo electrónico: ssanchez@flog.uned.es

Recibido 07 de septiembre de 2020 / aprobado 10 de marzo de 2021

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el nivel de satisfacción de 93 estudiantes del Grado en Estudios Ingleses con una metodología de aprendizaje a distancia durante la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, la función tutorial y el uso de los recursos en el curso virtual. A través de una encuesta en línea, los estudiantes mostraron alta satisfacción con su línea de trabajo y las orientaciones del tutor. Los recursos didácticos del curso virtual reflejaron una satisfacción media, lo que sugiere mejoras en el uso de vídeos, recursos bibliográficos y seminarios sobre la elaboración de un trabajo académico.

PALABRAS CLAVE

Trabajo de Fin de Grado; Curso virtual; Tutorización; Satisfacción; Trabajo académico

ABSTRACT The objective of this work is to analyze the level of satisfaction of 93 Bachelor students of the English studies Degree with a distance learning methodology during the preparation of the Final Degree Project, the tutorial function and the use of resources in the virtual course. Through an online survey, the students reported being highly satisfied with their working line and their tutor's advice. The virtual course resources reflected an average satisfaction, which suggests improvements in the use of videos, bibliography and seminars on the design of an academic work.

KEYWORDS Final Degree Project; Virtual course; Tutorial function; Satisfaction; Academic work

INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza el grado de satisfacción de estudiantes del Grado de Estudios Ingleses en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con la elaboración y tutorización de su Trabajo Final de Grado (TFG), requisito obligatorio para poder obtener su titulación de Graduado. La mayoría de los estudios empíricos hasta la fecha han examinado las percepciones de estudiantes de Grado en universidades presenciales (Fernández, Tarí, Juana, Valdés, Andreu, Manresa et al., 2015). Sin embargo, desconocemos las percepciones de los estudiantes en contextos de aprendizaje a distancia como es el caso de la UNED. A través de una encuesta en línea, este trabajo contribuye a esclarecer las opiniones de los estudiantes en la línea de trabajo asignada, el papel del tutor académico en el proceso de tutorización, el grado de satisfacción con las etapas de elaboración del TFG (por ejemplo, búsqueda bibliográfica o diseño de la metodología), así como los recursos didácticos que debe hacer disponible el profesorado en el curso virtual. Los resultados obtenidos servirán para poder detectar la necesidad de implantación de posibles cambios que mejoren el sistema de enseñanza y aprendizaje en el proceso de elaboración y tutorización de los TFG en Grados oficiales, en general, y, del ámbito filológico, en particular.

El presente trabajo se organiza como sigue. La sección 2 aborda el papel del TFG en el plan de estudios del Grado en Estudios Ingleses y en la investigación empírica. La sección 3 presenta la metodología. Las preguntas de investigación (PI) se formulan en la sección 4. Las secciones 5 y 6 reportan los resultados obtenidos en el estudio y su discusión, respectivamente. Las conclusiones y líneas futuras de investigación se detallan en la sección 7.

1. EL TFG

2.1 *El TFG en el plan de estudios de Grado*

Dada la asimilación de los planes de estudios de la universidad europea al Espacio Europeo de Educación Superior junto al Plan Bolonia, los nuevos Grados universitarios permiten tener validez en cualquier país del marco europeo y han supuesto un reto en la relación profesor-alumno respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, el sistema de seguimiento del estudiante, el acceso a recursos, así como en otros agentes implicados en gestionar el TFG (Derounian, 2011; Latorre Martínez, 2011). Una de las novedades del Plan Bolonia respecto al plan de estudios de Grados universitarios oficiales es el TFG.

El TFG se implantó en la universidad española en base al Real Decreto 13/93/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster Universitario y Doctorado (Battaner, González y Sánchez, 2016). Fue en el 2010/2011 cuando se pusieron en marcha los títulos de Grado universitario y dos cursos académicos posteriores (2013/2014) cuando se empezaron a elaborar y defender TFG. El artículo 12, capítulo III del RD/1393/2007 establece el plan de estudios de los títulos conducentes a Graduado universitario y es ahí donde se recogen las directrices del TFG entre los requisitos a figurar en el plan de estudios.

Numerosos estudios han investigado sobre el proceso de elaboración de esta asignatura (Bonilla y Martín, 2012; Da Cunha, 2016; Muñoz Alonso, 2015; Valderrama, Rullán, Sánchez, Pons, Mans, Giné *et al.*, 2010; entre otros). Sin embargo, no hay evidencia de estudios previos que haya dado cuenta del TFG en el contexto de la enseñanza a distancia. Esta metodología implica que la relación profesor-estudiante tiene lugar a través de medios telemáticos (correo electrónico o teléfono), digitales (videoconferencia con Skype o Teams de Microsoft) y otros recursos disponibles en la plataforma virtual de la UNED. El seguimiento de las asignaturas se realiza a través de los cursos virtuales y los exámenes tienen lugar de manera presencial en los diferentes Centros Asociados de la UNED tanto en España como en el extranjero.

El TFG es un trabajo académico individual, original y obligatorio que se elabora en el cuarto curso del Grado (Estapé-Dubreuil, Rullán, López, Pons y Tena, 2012). Versa sobre una disciplina del plan de estudios y puede ser un trabajo científico-técnico, teórico o experimental. Tiene como objetivo la adquisición integrada de las competencias, los conocimientos y las capacidades adquiridos por los estudiantes en los Grados oficiales universitarios. Los estudiantes completan su TFG bajo la tutela de un profesor-tutor académico que les orienta en cuestiones relativas a la selección del tema objeto de estudio, la revisión bibliográfica, el diseño de la metodología, la redacción de resultados y su discusión, así como las conclusiones y las pautas correspondientes para la realización de la defensa escrita. Más allá de las orientaciones del tutor académico, el estudiante debe

reflejar su capacidad crítica de reflexión e investigación en la temática en torno a la que gira su TFG, así como las destrezas de organización y redacción de un trabajo académico. En base a estas premisas, el presente estudio se ha llevado a cabo por profesorado que imparte docencia en el Grado de Estudios Ingleses de la UNED con el fin de analizar los resultados relativos a (a) la asignación de las líneas de trabajo en los estudiantes; (b) la tutorización; (c) el proceso de elaboración del TFG; y (d) los recursos disponibles en el curso virtual. Los datos obtenidos a través de un cuestionario en línea contribuirán a esclarecer las experiencias de los estudiantes en las variables descritas anteriormente y ayudar al profesorado que imparte docencia en el TFG en dar un enfoque más efectivo a la metodología de enseñanza-aprendizaje, el seguimiento del alumnado y los recursos disponibles para maximizar el rendimiento académico.

Dentro del plan de estudios del Grado de Estudios Ingleses en la UNED, el TFG es una asignatura obligatoria de cuarto curso y tiene un carácter anual. Presenta una carga lectiva de 10 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) o 250 horas de trabajo. El estudiante debe haber superado 180 créditos ECTS correspondientes al plan de estudios del Grado y haberse matriculado en todas las asignaturas que requieran la finalización del plan de estudios.

El objetivo de esta asignatura es la entrega de un trabajo individual en inglés o en español que se enmarca en una línea de trabajo general basado en la lengua, la literatura y la cultura inglesas. El TFG puede tener un enfoque teórico o empírico, según las orientaciones establecidas por el tutor académico.

Siguiendo la metodología de la enseñanza a distancia y propia de la UNED, los recursos de aprendizaje y aquellos relacionados con la superación de la asignatura tales como la guía de estudio, las referencias bibliográficas y materiales multimedia están disponibles en el curso o plataforma virtual de la asignatura que es el espacio común a todas las líneas de trabajo. Tanto los tutores académicos como los estudiantes pueden acceder al curso virtual.

Además de los recursos del curso virtual, también disponen de biblioteca, mediateca, recursos electrónicos (revistas y bases de datos), salas de videoconferencia y aulas AVIP dotadas de sistemas de conferencia y pizarras interactivas. Estos recursos están disponibles en la Sede Central de la UNED y en la correspondiente red de Centros Asociados. Asimismo, los estudiantes cuentan con un repositorio de TFG defendidos en cursos anteriores (<http://e-spacio.uned.es/fez/collection/bibliuned:grado-Filologia-EI>) y repositorios de TFG de otras universidades.

Los estudiantes acceden al curso virtual de la asignatura para poder llevar a cabo las actividades formativas teóricas, prácticas y aquellas de trabajo autónomo que se detallan en la Tabla 1.

Las entregas del trabajo escrito y de la defensa escrita se evalúan sobre el 90% y el 10% de la nota global, respectivamente. Ambas tareas se consideran obligatorias para poder

Tabla 1. Actividades teórico-prácticas y de trabajo autónomo y recursos del curso virtual

Tiempo dedicado a la asignatura	Créditos ECTS	Recursos en el curso virtual
Actividades formativas teóricas		
20% (50h de trabajo)	2	Guía de estudio Curso en competencias genéricas en información Bibliografía específica Materiales complementarios Foros de debate
Actividades formativas prácticas		
30% (50h de trabajo)	3	Pruebas de evaluación continua (PEC) Tests de autocorrección en el curso en competencias genéricas en información Foros de resolución de dudas
Actividades formativas de trabajo autónomo		

obtener la calificación global de la asignatura y debe contar con el Visto Bueno previo del tutor académico. La calificación del trabajo escrito lo llevará a cabo el tutor académico. En la defensa escrita, se pide al estudiante que justifique y argumente los aspectos más relevantes del trabajo realizado en la asignatura.

2.2 Estudios empíricos previos sobre el TFG

Trabajos previos sobre el TFG se han abordado tanto en estudios de Grado (Fernández et al., 2015) como de Máster (De Pro, Sánchez y Valcárcel, 2013; Fernández et al., 2015). Estos estudios se centran en la búsqueda de aspectos a mejorar en la universidad presencial con respecto al desarrollo y evaluación del TFG o Trabajo de Fin de Máster (TFM) teniendo en cuenta la retroalimentación de estudiantes en cuestionarios de satisfacción. Sin embargo, hasta la fecha, trabajos previos no han examinado el estado de la cuestión en estudios de Grado en universidades donde se implementa una metodología de enseñanza a distancia como la UNED, a excepción del estudio llevado a cabo por San Mateo Valdehíta, Alicia Escobar Álvarez, María Ángeles y Chacón Beltrán, Rubén (2018) enfocado en el TFM.

Fernández et al. (2015) examinaron el grado de satisfacción de 38 estudiantes de Grado y 3 estudiantes de Máster de la Universidad de Alicante sobre la elaboración del TFG/TFM y la función tutorial a través de una encuesta en línea durante el curso 2013/2014. Las titulaciones en las que se enmarca la encuesta incluyen ADE, Economía, Turismo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos y GAP. Los resultados revelaron un elevado grado de satisfacción respecto a las actividades que tuvieron que llevar a cabo para el desarrollo de la asignatura (puntuación: 3 en escala Likert) y, en especial, el diseño de la metodología y el análisis de resultados (puntuación: 4,14 en escala Likert). Los estudiantes asignaron puntuaciones positivas y, por tanto, cumplieron sus expectativas, en la

selección del tema (puntuación: 5 que corresponde a “muy satisfecho”). No obstante, no presentaron opiniones tan favorables en su desarrollo. Ejemplo de ello son las expectativas académicas y profesionales (puntuación: 2,64 lo que corresponde a “nada satisfecho”) y el acceso a información sobre el desarrollo de la asignatura (puntuación: 2,93). Además, los estudiantes consideraron la orientación del tutor como satisfactoria (puntuación: 3,36) y, por tanto, no vieron cumplidas sus expectativas respecto a la función tutorial en el diseño de la metodología, el análisis de datos y la redacción del trabajo. La falta de experiencia previa de los estudiantes en estos aspectos podría dar cuenta de la petición de los estudiantes de recibir más atención.

Un estudio comparativo de varias universidades españolas (Cantabria, Castilla-La Mancha y Valladolid) llevado a cabo por Vera Giménez, Jesús y Briones Pérez, Elena (2016) evaluó la calidad de la gestión de TFG en diferentes áreas de conocimiento (ciencias sociales, políticas, del comportamiento y de la educación, ingeniería y arquitectura, filosofía, filología y lingüística, entre otros). Se aplicó una encuesta a 1422 estudiantes (edad media: 27 años) y se les preguntó por la tutorización, la calidad de la información antes de iniciar el TFG y la evaluación del TFG. Los resultados consideraron relevante elegir al tutor para la realización de sus TFG (puntuación: 4,57 en escala Likert). De hecho, el 50% de los encuestados declaró haber elegido a su tutor en comparación con el 22,6% que manifestó haberle sido impuesto. Además, un 60,3% de los estudiantes reveló que pudo elegir el tema de su TFG frente al 11,4% que argumentó que le fue impuesto por su tutor. Además, consideraron que la variedad temática que ofertaban las tres universidades para la elaboración del TFG fue elevada, como se observó en las puntuaciones entre 4 ó 5 según una escala Likert cuyos valores oscilan entre 1 (muy poca variedad temática) y 5 (mucha variedad temática). Aunque los estudiantes asignaron las máximas puntuaciones en el grado de satisfacción del tema elegido, los datos mostraron un margen de mejora en la tutorización dado que, en muchas ocasiones, los estudiantes de Grado se enfrentan por primera vez al diseño de un trabajo académico y requieren de la ayuda del tutor para desarrollar las destrezas necesarias al respecto (Armstrong y Shanker, 1983).

San Mateo Valdehíta *et al.* (2018) analizaron las necesidades de estudiantes de máster en la facultad de filología de la UNED durante la redacción de un TFM. A través de cuestionarios, se recopilaban datos de 434 estudiantes matriculados en la asignatura (105 participantes) o egresados (329 participantes). Sus edades comprendían entre 20 y 60 años. Los resultados mostraron que un 88,4% de los matriculados y un 85,4% de los egresados seleccionaron el tema o lo negociaron con sus tutores, lo que explica el grado de satisfacción en el modo de selección del tema (89,5% matriculados y 93,3% egresados). Estos datos van en línea con el grado de madurez de los participantes. Respecto al proceso de tutorización, los participantes (68,3% matriculados y 74,8% egresados) consideraron que los recursos disponibles en el curso virtual fueron satisfactorios. El porcentaje restante subyace en las líneas de mejora tales como la función tutorial y el acceso a más bibliografía

en línea. Asimismo, se mostraron satisfechos con la ayuda recibida por sus tutores en (a) la selección del tema y formulación de objetivos (67,4% matriculados, 65,3% egresados); (b) la búsqueda y selección bibliográfica (60,8% matriculados, 60,1% egresados); (c) el análisis de resultados (53% matriculados, 55,1% egresados); (d) el diseño de la metodología (61% matriculados, 62,7% egresados); (e) redacción y formato (62,9% matriculados, 67,1% egresados) y (f) defensa (47,2% matriculados, 59,5% egresados). En (b), el margen de mejora estaba relacionado con la disponibilidad de los recursos (por ejemplo, el acceso a bibliotecas en línea y *offline*) y la implicación del tutor en ofrecer bibliografía relevante al estudiante. Los aspectos en (c) y (f) han demostrado mayor atención por el tutor académico. Otras cuestiones que resultaron de interés en el estudio de San Mateo Valdehíta *et al.* (2018) fueron el alto grado de satisfacción en la disponibilidad del tutor (73,7% matriculados, 75% egresados) y la exigencia del tutor (40,6% matriculados, 34,5% egresados). El grado de satisfacción del uso que han hecho de los recursos de la biblioteca y del curso virtual es medio (58,8%).

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el contexto académico del TFG en el Grado de Estudios Ingleses (sección 2.1) y los hallazgos obtenidos en estudios empíricos previos sobre esta asignatura (sección 2.2), se han formulado las siguientes preguntas como punto de partida de la investigación de nuestro nuevo estudio:

PI 1. ¿Cuál es el grado de satisfacción con la línea de trabajo asignada?

En el caso de obtener un alto grado de satisfacción respecto a la selección del tema del TFG y, por tanto, con la línea de trabajo asignada, se conseguirían resultados similares presentados en trabajos previos llevados a cabo en titulaciones de Grado en universidades presenciales del territorio español (Fernández *et al.*, 2015; Vera Giménez y Briones Pérez, 2016) y de máster en la UNED (San Mateo Valdehíta *et al.*, 2018).

PI 2. ¿Cuál es el grado de satisfacción con el proceso de tutorización?

Teniendo en cuenta la PI 2, se espera obtener nuevos resultados respecto a la satisfacción de los estudiantes en relación con las tareas de orientación del tutor en el desarrollo del TFG, que podrán contrastarse con los datos obtenidos en trabajos previos (Fernández *et al.*, 2015; San Mateo Valdehíta *et al.*, 2018; Vera Giménez y Briones Pérez, 2016). Así, podremos ver si los tutorandos han visto cumplidas sus expectativas en la función tutorial.

PI 3. ¿Cuál es el grado de satisfacción con el proceso de elaboración del TFG y los recursos disponibles en el curso virtual?

Respecto a la PI 3, se espera obtener respuestas sobre el acceso a la información y los recursos que giran en torno a la elaboración del TFG que podrían también compararse con los resultados de estudios anteriores (Fernández *et al.*, 2015; San Mateo Valdehita *et al.*, 2018).

En las siguientes secciones, se ofrece el análisis de datos obtenidos en un cuestionario en línea con el objetivo de proponer pautas de mejora en el proceso de elaboración y tutorización de un TFG en estudios oficiales de Grado universitario. En cuanto a las implicaciones pedagógicas, se debatirá sobre posibles mejoras en los recursos disponibles en la plataforma virtual de la asignatura.

3. METODOLOGÍA

4.1 *Los participantes*

Han participado un total de 93 estudiantes matriculados en el Grado de Estudios Ingleses de la UNED en el curso académico 2019/2020. Como se muestra en el Gráfico 1, el 62,4% son mujeres y el 37,6% son hombres.

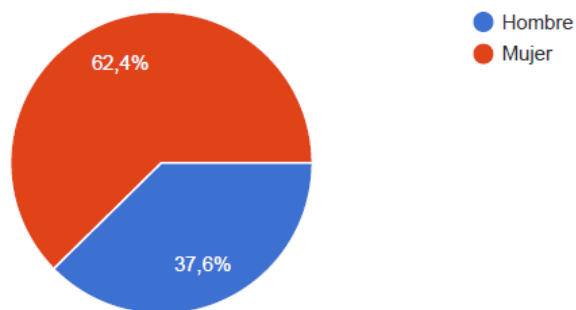


Gráfico 1. El género de los participantes

El rango de edad mayoritario de los encuestados oscila entre los 18 y 30 años (32,3%), seguido informantes entre los 31 y 40 años (26,9%) y los 41 y 50 años (26,9%). En menor medida, hay informantes entre los 51 y 60 años (12,9%). No hay presencia de participantes de más de 61 años. Estos datos se ilustran en el Gráfico 2.

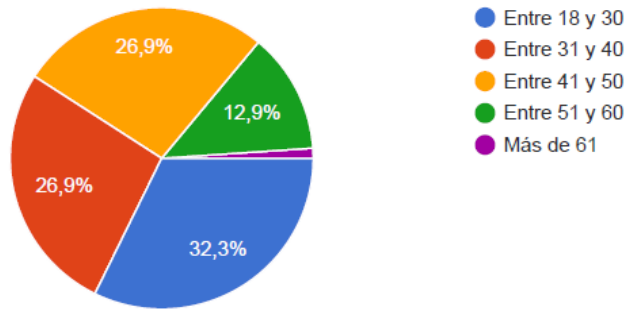


Gráfico 2. La edad de los participantes

Considerando el Gráfico 3, entre las razones que han llevado a los participantes a matricularse en el Grado destaca el interés personal (51,6%), seguido de su promoción personal (24,7%) y la incorporación al mercado laboral (23,8%).

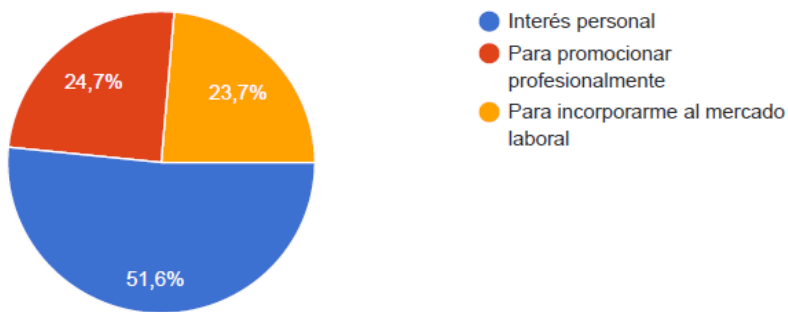


Gráfico 3. Motivación en la matriculación en el Grado

Como se ilustra en el Gráfico 4, la mayor ventaja que encuentran en la matriculación en el Grado es la combinación de estudio y trabajo (84,9%) y, en menor medida, la posibilidad de estudio a través de una metodología de enseñanza semipresencial. Ningún participante ha reportado la interacción con los tutores a través de Internet o el uso de recursos didácticos en línea.

En cuanto al año de matriculación en el TFG, el 62,4% era de tercer año o más frente al 33,3% que fue su primera matrícula, como se muestra en el Gráfico 5. Ningún participante se matriculó en el TFG en el segundo año del Grado.

En la siguiente sección, presentamos los materiales y el procedimiento que hemos seguido para la elaboración de la encuesta de satisfacción.

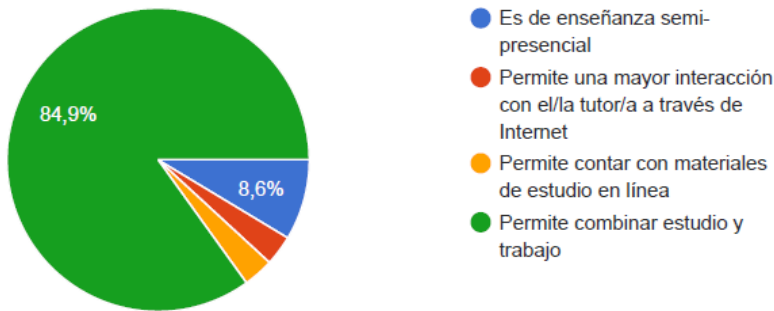


Gráfico 4. Opinión sobre las ventajas del Grado de Estudios Ingleses

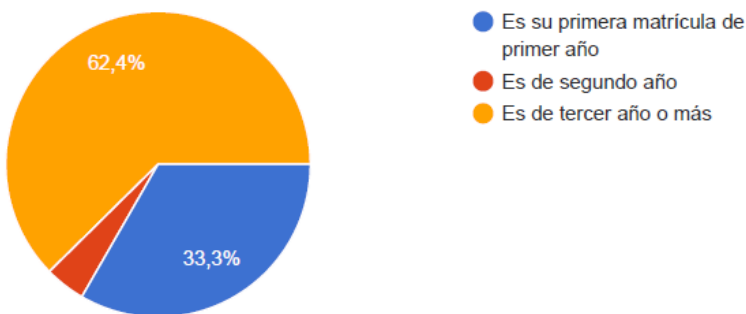


Gráfico 5. Año de matriculación en el Grado de Estudios Ingleses

4.2 Materiales y procedimiento: la encuesta de satisfacción

Se diseñó un cuestionario con 17 preguntas. Se informó a los participantes del objetivo del trabajo y se les pidió su consentimiento para participar. El carácter de la encuesta fue anónimo y la duración estimada fue entre 5 y 10 minutos.

Las 5 primeras preguntas giraron en torno al perfil de los informantes. Incluyeron datos relativos al género (hombre o mujer), la edad (entre 18 y 30, entre 31 y 40, entre 41 y 50, entre 51 y 60 y más de 61 años), las razones que llevaron a matricularse en el Grado (interés personal, promoción profesional o incorporación al mercado laboral), las ventajas que encontraron en el Grado (enseñanza semipresencial, interacción con los tutores a través de Internet, uso de materiales de estudio en línea o combinación de estudio y trabajo) y el año de matriculación en el TFG (primera matrícula, segundo año o tercer año o más).

El resto del cuestionario abordó cuestiones relacionadas con el diseño del TFG, principalmente, la línea de trabajo, el papel que desempeñan los tutores, la elaboración del TFG y los recursos disponibles en el curso virtual de la asignatura.

En cuanto a la línea de trabajo, se preguntó a los participantes que indicaran la temática de su TFG según la oferta del Grado en Estudios Ingleses de la UNED. Estas líneas

son lengua inglesa instrumental, traducción profesional y usos especializados, lenguaje como sistema (teoría lingüística, gramática, semántica, sintaxis o fonética), lenguaje como comunicación (pragmática, análisis del discurso, sociolingüística, filosofía, variación y cambio), aplicaciones sociales y científico-tecnológicas (aplicación fonética en el ámbito social y aplicación semántica de la lengua inglesa, aplicación de la teoría sintáctica, aplicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)), literatura inglesa, ejes transversales de la literatura y cultura inglesas (teoría literaria, estudios de género, literatura clásica, corrientes filosóficas actuales), cultura de los países de habla inglesa y otras lenguas instrumentales y su relación con la lengua inglesa (español, alemán, francés, italiano, latín y griego). La asignación de línea de trabajo al estudiante se llevó a cabo por sorteo a través de una aplicación informática. Se consideró el grado de satisfacción de los estudiantes con la línea de trabajo asignada y las respuestas se presentaron en escala Likert (del 1 “totalmente en desacuerdo” al 5 “totalmente de acuerdo”) o en respuesta cualitativa y abierta para que pudieran expresar su opinión sobre la asignación.

La valoración del tutor presentó dos preguntas cuantitativas y dos preguntas cualitativas. Las preguntas cuantitativas incluyeron una escala Likert en sus respuestas y abordaron, por un lado, la valoración de los informantes sobre la función tutorial siendo 1 “muy poco” y 5 “mucho”, y, por otro lado, el grado de exigencia del tutor siendo 1 “nada exigente” y 5 “extremadamente exigente”. Las preguntas cualitativas pedían la exposición de tres puntos fuertes y tres puntos débiles sobre la atención recibida por el tutor.

En la elaboración del TFG, las preguntas de la encuesta presentaron opciones múltiples para que indicaran tres aspectos que les resultaron más complejos. Estos aspectos abarcaron la selección de la línea y tema de trabajo, la búsqueda de recursos bibliográficos, la formulación de objetivos, la comprensión de las etapas del trabajo, la asimilación de la estructura y contenidos prototípicos del TFG, la elaboración del índice del trabajo con los contenidos adecuados y mediante opciones de elaboración automática del procesador de textos, la elaboración de un estado de la cuestión adecuado, la metodología de investigación, el análisis estadístico u otros tipos de análisis, la extracción de conclusiones, la redacción de un buen resumen, la citación bibliográfica conforme a los criterios APA y la ayuda del tutor. Asimismo, se preguntó por los motivos que han llevado a los participantes a seleccionar los tres aspectos más complejos.

El último bloque de la encuesta fue el curso virtual. Se evaluó el grado de satisfacción con los recursos e información proporcionada en el curso virtual en base a una escala Likert entre 1 “muy satisfecho/a” y 5 “muy satisfecho/a”. Dos preguntas adicionales incluyeron el tipo de recursos que habrían ayudado a los participantes en la etapa previa y posterior a la elaboración de su TFG tales como más información sobre los requisitos formativos y administrativos previos para cursar la asignatura, más información sobre la priorización de líneas de trabajo y la tutorización académica, vídeos explicativos de las diferentes fases del TFG u otras cuestiones. Estas preguntas incluían respuestas de opción múltiple.

El cuestionario se diseñó a través de *Google Forms* y se distribuyó en el curso virtual de la asignatura entre abril y julio de 2020. Este periodo abarca la última fase de elaboración del TFG y, por tanto, los estudiantes pueden ofrecer opiniones fiables ya que están familiarizados con el proceso de diseño del trabajo, el uso de recursos y la función tutorial. Todos los estudiantes que completaron el cuestionario estaban acostumbrados a la metodología de enseñanza a distancia de la UNED, por lo que no fue necesario llevar a cabo una sesión previa de entrenamiento en la cumplimentación de cuestionarios en línea.

4. RESULTADOS

Los datos obtenidos en la encuesta analizaron las opiniones de los estudiantes matriculados en el Grado de Estudios Ingleses teniendo en cuenta las siguientes variables: (a) la línea de trabajo asignada; (b) el papel del tutor; (c) el proceso de elaboración del TFG y (d) los recursos y la información disponible en el curso virtual. Cada uno estos aspectos se presentarán en las siguientes líneas.

Sobre la línea de trabajo asignada

Como se muestra en el Gráfico 6, el 22% de los participantes enmarcó su TFG en literatura inglesa, seguido del 17% en otras lenguas instrumentales.

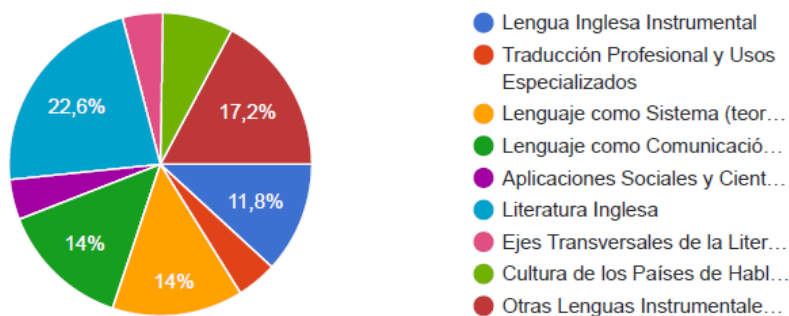


Gráfico 6. Línea de trabajo asignada

Lenguaje como sistema y lenguaje como comunicación se asignaron al 14% de los participantes. En lengua inglesa instrumental, el 11,8% de los encuestados enfocó su trabajo en esta línea. En menor medida, traducción profesional y usos especializados, aplicaciones sociales y científico-tecnológicas, ejes transversales de la literatura y cultura inglesas y cultura de los países de habla inglesa fueron asignados al 4,3% de los estudiantes.

El grado de satisfacción de los participantes con la línea asignada es del 82,8% teniendo en cuenta que el 51,6% y el 31,2% reportaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, como se representa en el Gráfico 7.

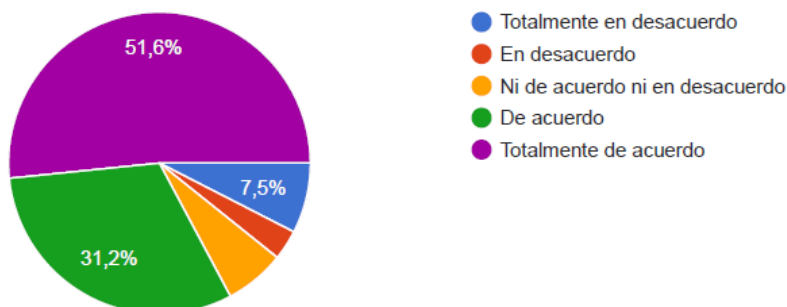


Gráfico 7. Grado de satisfacción con la línea asignada

Además, los informantes expusieron sus motivos que los llevaron a estar totalmente de acuerdo o de acuerdo. Algunos ejemplos se detallan a continuación:

“Es la línea que yo elegí porque se ajusta a mis preferencias personales”

“Me permite enfocar el TFG hacia conocimientos ya adquiridos”

“Con la ayuda de mi tutora logré un trabajo acorde con mis gustos literarios”

“Inicialmente, no era la línea que quería, pero tras contactar con el tutor me fue sencillo encontrar un tema que me interesara para realizar el TFG”

“Me dedico a la enseñanza y mi TFG es una extensión de mi trabajo”

El 7,5% y el 3,2% de los estudiantes mostraron estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la línea asignada, respectivamente, El 6,4% se mantuvo neutral dado que reportó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Entre los motivos que llevaron a los estudiantes a no estar de acuerdo o presentar una opinión neutral con la línea asignada destacan los siguientes:

“Me tocó una línea de las últimas de la cual no tuve patrones sobre cómo llevar a cabo mi TFG”

“El principal problema que he tenido no es la línea de trabajo, sino los plazos para entregar las PEC”

“Aunque la tutora es de gran ayuda, no estoy muy contenta con la línea de trabajo puesto que nunca había estudiado literatura canadiense. Creo que se debería tener más en cuenta las asignaturas que el alumno ha cursado y que realmente se le dan bien. He tenido que aprender sobre el tema en poco tiempo”

Sobre el papel que desempeñan los tutores

Como se muestra en el Gráfico 8, el grado de satisfacción de los estudiantes con el proceso de tutorización ha resultado ser elevado (80,7%). Este porcentaje procede del 49,5% de los participantes que reportaron estar altamente satisfechos y del 31,2% de los que consideraron estar suficientemente satisfechos.

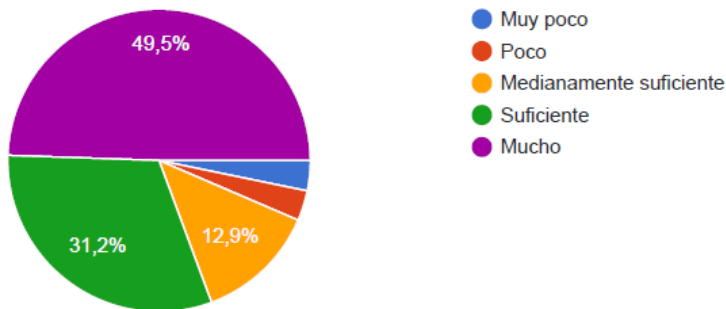


Gráfico 8. Grado de satisfacción con la tutorización

En menor medida, el 12,9% de los participantes estuvieron medianamente satisfechos con la función tutorial y el 3,2% de los estudiantes indicó estar poco o muy poco satisfecho.

En cuanto al nivel de exigencia del tutor, el Gráfico 9 muestra que los participantes consideraron que sus tutores fueron moderadamente exigentes (46,2%) o muy exigentes (32,3%). El 5,4% de los estudiantes opinaron que sus tutores fueron extremadamente exigentes.

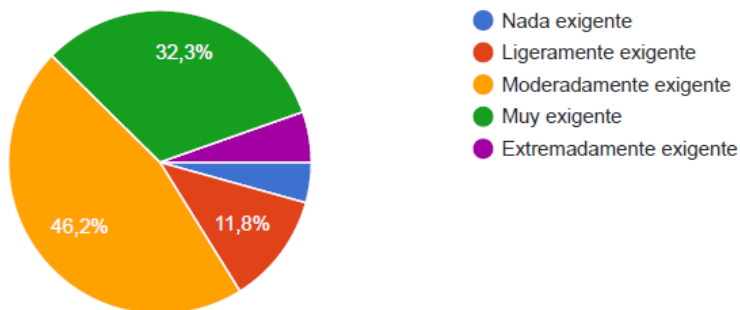


Gráfico 9. Nivel de exigencia del tutor

Los datos recogidos en el Gráfico 9 van en línea con los puntos fuertes que han expuesto los participantes en la atención recibida por sus tutores. Todos ellos coinciden en que sus tutores dieron libertad en la selección del tema y proporcionaron ayuda inmediata con el enfoque del trabajo. También, subrayan la profesionalidad, la disponibilidad, la

cercanía y la empatía del tutor, la calidad en la retroalimentación ofrecida al estudiante en la corrección de borradores, el envío de recordatorios para la entrega de fechas, las recomendaciones de bibliografía y alto conocimiento sobre la línea de trabajo. Además, destacan la motivación constante al alumnado, la solución diligente de dudas, así como las pautas claras para el desarrollo óptimo del trabajo.

Una minoría de estudiantes consideraron que el proceso de tutorización fue ligeramente exigente (11,8%) o nada exigente (4,3%). Estos resultados están relacionados con los puntos débiles que han reseñado algunos estudiantes sobre la atención recibida por su tutor. Destacan la dilatación de algunos tutores en dar respuesta a sus tutorandos (por ejemplo, en la corrección de borradores), reclaman una orientación más exhaustiva en el proceso de tutorización (por ejemplo, recomendación de bibliografía y estructura organizativa) y unas pautas más claras respecto al sistema de citas MLA o APA. Otros informantes reportaron la falta de flexibilidad y empatía de sus tutores e informaron que el correo electrónico les resultó ser una barrera de comunicación con el tutor, por lo que las videollamadas deberían usarse en su lugar para la resolución de dudas.

Sobre el proceso de elaboración del TFG y los recursos en el curso virtual

Los participantes indicaron los tres aspectos que les han resultado más complejos a lo largo de la elaboración de sus trabajos. Por orden de complejidad, incluyeron los siguientes: (a) búsqueda de recursos bibliográficos (41,9%); (b) citación APA (37,6%); (c) elaboración de un estado de la cuestión adecuado (35,5%); (d) diseño de la metodología de investigación (31,2%); (e) asimilación de la estructura y contenidos prototípicos del TFG (28%); (f) formulación de los objetivos (26,9%); (g) elaboración del índice de trabajo con los contenidos y mediante opciones de elaboración automática del procesador de textos (20,4%); (h) selección del tema (19,4%); (i) comprensión de las diferentes etapas de elaboración del TFG (19,4%); (j) extracción de conclusiones; (k) análisis estadístico u otros tipos de análisis (11,8%); (l) ayuda recibida del tutor (8,6%); (m) redacción de un buen resumen del trabajo (8,6%); y (n) selección de la línea (7,5%).

Según los datos cualitativos recogidos en la encuesta, el orden de complejidad está vinculado con los motivos que se presentan en la Tabla 2.

Sobre el grado de satisfacción con los recursos y la información disponible en el curso virtual

Como se ilustra en el Gráfico 10, los estudiantes manifestaron estar satisfechos (63,5%) con los recursos y la información disponible en el curso virtual de la asignatura. Más en concreto, el 32,3% estuvo bastante satisfecho frente al 31,2% que consideró estar satisfecho. Sólo el 16,1% de los informantes reportó haber estado muy satisfecho.

Tabla 2. La complejidad en la elaboración del TFG

Orden de complejidad	Motivo
Búsqueda de recursos bibliográficos	Pocos recursos en la biblioteca UNED, buscador poco intuitivo Selección de artículos relacionados con la temática del trabajo Inversión de tiempo en la búsqueda
Citación de bibliografía conforme a los criterios APA	Alta inversión de tiempo en la lectura Necesidad de formación en cómo citar
Elaboración de un estado de la cuestión adecuado	Falta de espacio dado el límite de 40 páginas del TFG
La metodología de investigación	Insuficiente orientación del tutor No encontrar fácilmente el enfoque metodológico adecuado Necesidad de formación sobre metodologías de investigación
Asimilación de la estructura y contenidos prototípicos del TFG	Falta de formación previa (especialmente, el uso de citas y la redacción de la introducción)
Formulación de los objetivos	No tener delimitado el tema y el enfoque del trabajo adecuadamente
Elaboración del índice de trabajo con los contenidos y mediante opciones de elaboración automática del procesador de textos	Falta de formación durante el grado para abordar un trabajo académico Falta de formación previa en generar índices con Word y tablas/gráficos con Excel
Selección del tema	Falta de ayuda del tutor en cómo enfocar el trabajo y búsqueda de literatura relacionada
Comprensión de las diferentes etapas de elaboración del TFG	Falta de formación previa
Extracción de conclusiones	Relacionar el estado de la cuestión con las conclusiones
Análisis estadístico u otros tipos de análisis	Falta de formación previa Falta de tiempo en la formación sobre cómo analizar resultados
Ayuda recibida del tutor	Necesidad de mayor atención en la relación tutor-estudiante
Redacción de un buen resumen del trabajo	Falta de experiencia en el uso de lenguaje académico Ajuste en el límite de palabras
Selección de la línea	Falta de conocimiento previo a la orientación del tutor

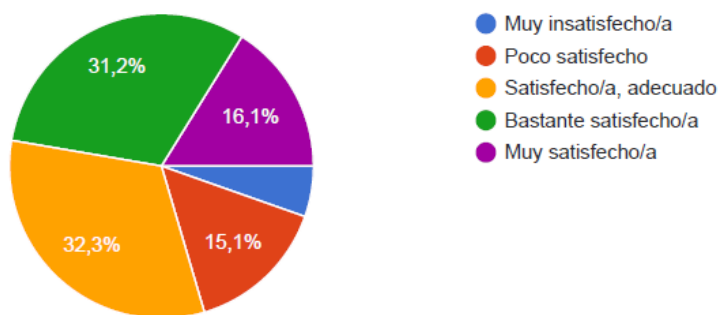


Gráfico 10. Grado de satisfacción con los recursos del curso virtual

En menor medida, el 15,1% y el 5,3% de los informantes consideró estar poco satisfecho o muy satisfecho, respectivamente.

El margen de mejora viene motivado por la demanda que reportan los estudiantes en la etapa previa a la elaboración de su TFG. Por lo tanto, los recursos o las actividades que les habrían ayudado en esta etapa son los siguientes: (a) vídeos explicativos sobre las diferentes fases del TFG (53,8%); (b) información sobre la priorización de líneas (31,2%) y (c) más información sobre los requisitos formales (17,2%). El resto de recursos son demandados en menor medida (1,1% para cada tipo de recurso) y se detallan como sigue: (a) más información acerca de las dos primeras fases del TFG: estado de la cuestión y metodología; (b) más trabajos similares al TFG en los tres primeros cursos del Grado; (c) más información sobre la tutorización académica y las PEC; (d) más recursos sobre el curso de preparación del TFG ofertado por la biblioteca; (e) tutoriales sobre cómo citar; (f) cómo redactar las diferentes PEC; (g) flexibilidad en fechas de entrega para estudiantes con necesidades educativas especiales; (h) más información sobre la estructura del TFG; (i) más información sobre las primeras fases del TFG; (j) más claridad en la documentación; (k) revisión del número de PEC; (l) acceso a la bibliografía de otras universidades; (m) acceso a TFG modelos para cada línea temática; (n) más ejemplos prácticos sobre elaboración de trabajos académicos; (ñ) ejemplos reales de preguntas de investigación y (o) más información sobre la carga de trabajo de un TFG y accesibilidad a un plan de trabajo.

Durante la realización del TFG, los participantes reportaron la necesidad de tres tipos de recursos en el curso virtual, como se ilustra en el Gráfico 11. Estos incluyeron vídeos explicativos sobre las características formales y estructura organizativa del TFG (35,5%), más guías o recursos bibliográficos sobre la elaboración del TFG (24,7%) y más recursos de ayuda para la citación bibliográfica (19,4%).

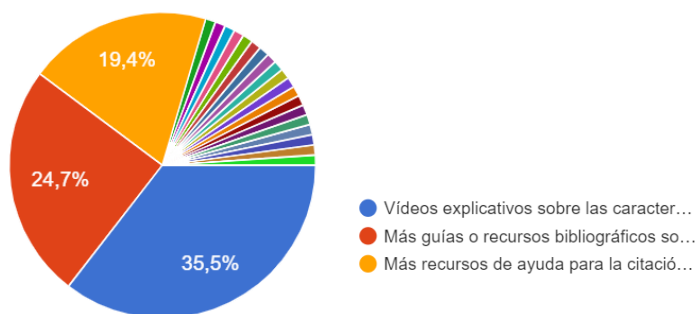


Gráfico 11. Tipo de recursos en el curso virtual

El resto de colores del Gráfico 11 representa otros recursos (20,6%): (a) más práctica anterior; (b) explicación de las labores de tutorización; (c) más bibliografía especializada disponible en la biblioteca de la UNED y otras universidades y, en especial, recursos en

línea; (d) ejemplos de TFG defendidos en cursos anteriores; (e) formación en Word y Excel; (f) seminario de preparación del TFG; (g) contacto directo con el tutor a través de conversación telefónica o video llamada.

5. DISCUSIÓN

De acuerdo con la PI 1, la alta satisfacción de los estudiantes con la línea de trabajo asignada (82,8%) está vinculada a sus intereses personales, profesionales o académicos en relación al tema escogido, así como al papel motivador que ha desempeñado el tutor dentro de la línea de estudio más específica del propio trabajo llevado a cabo. Estos hallazgos están en consonancia con los resultados obtenidos en estudios previos recogidos en la universidad presencial, tal y como se reportan en Fernández *et al.* (2015) y Vera Giménez, Jesús y Briones Pérez, Elena (2016).

Sin embargo, hay un margen de mejora que se explica que está relacionado con el hecho de que la asignación no era una línea preferente y los plazos de entrega de borradores eran ajustados. Los encuestados propusieron que se tengan en cuenta aquellas asignaturas en las que se haya obtenido una buena calificación para el proceso de selección de líneas.

El proceso de tutorización resultó ser altamente satisfactorio (80,7%), en línea con estudios anteriores sobre el TFG (Fernández *et al.*, 2015; Vera Giménez y Briones Pérez, 2016) y el TFM (San Mateo Valdehíta *et al.*, 2018). Estos resultados sugieren que los participantes cumplieron con las expectativas de la función tutorial. De hecho, reseñaron que la orientación del tutor es satisfactoria dada la libertad que se otorga al estudiante en la selección del tema, la rapidez en la ayuda con el trabajo, la resolución de dudas y la recomendación bibliográfica, la calidad en la retroalimentación para la corrección de borradores, la empatía tutor-estudiante y el nivel de exigencia del tutor. En el último caso, se evidenció margen de mejora dado que hay estudiantes que reportaron la necesidad de una mayor atención de los tutores en la corrección de borradores, la recomendación de bibliografía y citación bibliográfica. Además, propusieron un mayor uso de videollamadas para la resolución de dudas. Este margen de mejora se debe a la falta de experiencia de los estudiantes en la realización de un trabajo académico (Armstrong y Shanker, 1983).

En línea con trabajos previos (Fernández *et al.*, 2015; San Mateo Valdehíta *et al.*, 2018), los informantes de este estudio presentaron un grado de satisfacción medio-alto con los recursos disponibles en el curso virtual (63,5%). Para ello, se tendrá en cuenta la demanda de los estudiantes en las etapas previa y posterior a la elaboración del TFG a través de vídeos y organización de seminarios que expliquen cuestiones relacionadas con el diseño de un trabajo académico (guía docente, ejemplos de TFG, tutoriales sobre citación bibliográfica), se incluirá más información sobre los requisitos académicos y administrativos en la priorización de líneas y seminarios de formación en Word/Excel, entre otros.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha examinado el grado de satisfacción de estudiantes del Grado en Estudios Ingleses en la UNED con el proceso de elaboración y tutorización del TFG y los recursos disponibles en el curso virtual. Se han recopilado los primeros datos sobre la satisfacción de los estudiantes durante el proceso de elaboración de este tipo de trabajo académico que sigue una metodología de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Los encuestados han reportado tener un alto grado de satisfacción con la línea asignada y el proceso de tutorización. Las implicaciones pedagógicas de este estudio sugieren que desde el principio se debe trabajar en cuestiones relacionadas con la priorización de líneas temáticas, las fechas de entrega de borradores o la formación del estudiante respecto al uso de bibliografía y normas APA/MLA.

Además, teniendo en cuenta el grado de satisfacción con los recursos e información en el curso virtual de la asignatura obtenido en este estudio, se deben plantear medidas que mejoren estos recursos, lo que redundará de forma positiva en el rendimiento académico de los estudiantes. Entre ellas, destacan la grabación de vídeos y organización de seminarios que ayuden al estudiante en las fases previas y posteriores a la realización de un trabajo académico y, por consiguiente, la obtención del título de Grado en Estudios Ingleses, en particular, y estudios universitarios oficiales de Grado, en general.

Aunque la tutorización del TFG tiende a estar determinada por las necesidades de los estudiantes y la línea de estudio del trabajo, los objetivos de ambos deben complementarse. De hecho, se pueden observar similitudes esenciales entre los recursos del curso en línea y los comentarios de los estudiantes sobre la tutorización. Como implicaciones metodológicas, se espera que tanto los recursos del curso virtual como el seguimiento del tutor sirvan para completar con éxito el proyecto final. Por lo tanto, deben centrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas, que también incluye la competencia de contenido para que permita un conocimiento adecuado del tema elegido. En ambos tipos de recursos, es decir, los que se encuentran en el curso virtual y los sugeridos por el tutor, es muy recomendable utilizar materiales relevantes cuidadosamente seleccionados. Por último, pero no menos importante, tanto en la formación *online* como *offline*, el tutor debe crear condiciones similares a las que se encuentran en la preparación de cualquier escrito académico.

Dejamos abierta la investigación para arrojar más luz sobre la percepción docente respecto a las cuestiones planteadas en este trabajo. De este modo, podremos obtener más datos comparativos que ayuden a implementar otras propuestas de mejora a tenor de las que puedan plantear nuevos grupos de informantes (estudiantes y profesores).

REFERENCIAS

- Armstrong, Marilyn y Shanker, Vivian (1983). The supervision of undergraduate research: Student perceptions of the supervisor role. *Studies in Higher Education*, 8(2), 177-183.
- Battaner, Elena, González, Carmen y Sánchez, José Luis (2016). El TFG en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías Universitarias. *Revista Universidad, Ética y Derechos*, 1, 43-79.
- Bonilla, María Isabel y Martín, Carolina (2012). Evaluación de competencias en el TFG en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. *Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*, 5(4), 241-253.
- Da Cunha, Iria (2016). *El Trabajo de Fin de Grado y de Máster: Redacción, Defensa y Publicación*. Barcelona: Editorial UOC.
- De Pro, Antonio, Sánchez, Gaspar y Valcárcel, María Victoria (2013). ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 728-748.
- Derounian, James (2011). Shall we dance? The importance of staff-student relationships to undergraduate dissertation preparation. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 91-100.
- Estapé-Dubreuil, G., Rullán, Mercé, López, Carlos, Pons, Jordi y Tena, Daniel (2012). Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar. *Revista del CIDUI*, 1. Extraído el 1 de junio de 2020, de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/401>
- Fernández, José Antonio, Juan José, Tarí, Juana, Susana Amalia de, Valdés, Jorge, Andreu, Rosario, Manresa, Encarnación, Sabater, Vicente y Rienda, Laura (2015). Análisis del proceso de elaboración y tutorización de los TFG y TFM. *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 2818-2829. Extraído el 1 de junio de 2020, de <http://hdl.handle.net/10045/49874>
- Latorre Martínez, María Pilar (2011). *Guía del Trabajo de Fin de Grado Adaptado al EEES*. Zaragoza: Stylo Digital.
- Muñoz Alonso, Gemma (2015). *Cómo Elaborar y Defender un Trabajo Académico en Humanidades: Del Trabajo de Fin de Grado al Trabajo de Fin de Máster*. Madrid: Bubok Publishing.
- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. BOE, n.º 260, 30-10-2007.
- San Mateo Valdehíta, Alicia, Escobar Álvarez, María Ángeles y Chacón Beltrán, Rubén (2018). El trabajo de fin de máster (TFM) de humanidades en el EEES: Análisis de las necesidades de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 303-319.
- Valderrama, Elena, Rullán, Mercedes, Sánchez, Fermín, Pons, Jordi, Cores, Fernando y Bisbal, Jesús (2010). La evaluación de competencias en los trabajos fin de estudios. *IEEE-RITA*, 5(3), 107-114.
- Vera Giménez, Jesús y Briones Pérez, Elena (2016). Un nuevo reto para las universidades: la evaluación de la calidad de la gestión de los trabajos de fin de grado. *Foro de Educación*, 14(21), 281-310.

Educación digital en la comunidad universitaria

Digital education inside community college

CLAUDIA BERENICE PUENTE CANO

Maestra en Derecho parlamentario y técnica legislativa por la Universidad de Castilla-La Mancha

Díaz Limón, J. (2019). *Abogado Digital, Estudios sobre Derecho Cibernético, Informático y Digital*. México: Ius Semper S.C.

Es innegable el papel protagónico que hoy ocupan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación y en la comunidad universitaria, el Internet pasó de ser un medio de entretenimiento a una herramienta indispensable mediante la cual se educa, se difunde la cultura, la ciencia y la tecnología y es el medio de comunicación masivo más utilizado por las Instituciones de Educación Superior (IES).

Es por eso que la obra *Abogado Digital. Estudios sobre Derecho Cibernético, Informático y Digital* se considera de especial interés para el sector educativo, ya que nos brinda un análisis vanguardista, a través del lente de la ciencia jurídica, sobre los alcances e implicaciones del uso de las TIC, así como la importancia de estar adecuadamente informados sobre el verdadero impacto que representan en nuestra vida y en la sociedad. Aun cuando es un libro, que en principio se podría suponer dirigido sólo a juristas, gran parte de su contenido tendría que ser lectura obligada para académicos, alumnos y cualquier persona que haga uso del Internet y las TIC; sin embargo, no se puede negar que hay capítulos que, por sus tecnicismos y especialización, son preponderantemente sugeridos a los estudiosos del Derecho, por lo cual se estima oportuno realizar la presente reseña en dos secciones.

En la primera sección, el lector tendrá la oportunidad de abundar en temas relativos a la explotación digital de los derechos de autor, la protección de datos personales y los

alcances e implicaciones que tienen las redes sociales. Nos guía sobre la evolución regulatoria del Internet, es decir, desde la concepción de que éste debiera ser un territorio neutro y con la ausencia de instituciones de gobierno que pudieran vulnerar coactivamente el comportamiento de los internautas, hasta la trascendencia que actualmente tiene en los diferentes ámbitos de nuestra vida. Tales razones condujeron a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a reconocer y acentuar la importancia de la presencia del Estado como vínculo rector entre la información, la educación, las nuevas tecnologías, la brecha digital y la forma en que los usuarios pueden ejercer sus facultades en la red de redes.

El capítulo relativo al *Acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como Derecho Fundamental* destaca la historia ambigua que envuelve el reconocimiento del Internet como derecho humano, analiza los argumentos que llevaron a que fuera reconocido como derecho fundamental al considerarse, según la propia ONU, como una herramienta indispensable para la realización de una serie de derechos humanos, la lucha contra la desigualdad, la aceleración del desarrollo y el progreso.

Aunado a lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) acentuó la trascendencia del uso de las TIC al reconocer la alfabetización digital como un derecho universal, por considerarla una competencia tan importante en esta era digital como la lectura, la escritura o el cálculo.

En el ámbito nacional, el autor concibe la garantía y derecho humano de acceso a las TIC y al Internet —elementos reconocidos en nuestra Carta Magna desde 2011— como la llave, al menos en el papel, para vencer la brecha digital que enfrenta nuestro país. Conjuntamente, nos brinda un amplio panorama sobre las implicaciones y obligaciones que conllevan esta decisión legislativa, que van desde la creación de mecanismos gratuitos, libres y plurales, que puedan colocar la información y la tecnología en manos y a favor de sus ciudadanos, hasta generar condiciones económicas y de competencia efectivas que permitan reducir y eliminar la brecha digital entre ellos.

Paralelamente, en cuanto a los datos que proporcionamos en Internet para hacer uso de los innumerables servicios que la red de redes nos ofrece, el apartado relativo a *Protección a la Propia Imagen y Datos Personales* evidencia la importancia del adecuado manejo de esta información y nos señala los sistemas de protección de datos personales, así como los mecanismos de auto-regulación normativa que han creado plataformas como Facebook, Twitter o Youtube para la salvaguarda y, en su caso, reparación de las violaciones que puedan existir en esta materia.

Además, nos precisa el alcance legal de los términos y condiciones que aceptamos para ser miembros de estas redes sociales, mismos que no pueden estar por encima de los mecanismos legales que cada nación ha instaurado para garantizar la protección de datos personales y derechos fundamentales como el derecho a la honra y a la dignidad. El capítulo presenta una compilación de resoluciones que han emitido diversos países en contra de las redes sociales por el indebido tratamiento de la imagen y los datos personales de sus

usuarios, o por permitir el uso no autorizado de éstos. Ejemplo de ello es la responsabilidad que llevó a Mark Zuckerberg, titular de Facebook, ante el Senado de Estados Unidos de América, por permitir el acceso ilícito a los perfiles de sus usuarios, información que fue utilizada para crear anuncios políticos personalizados los cuales, se consideró, incidieron en los electores para la decisión presidencial que llevó a Donald Trump al frente del país americano. Dicho acontecimiento permite entender de manera amplia la importancia del cuidado de nuestros datos personales y la responsabilidad que tienen las redes sociales de manejarlos adecuadamente, así como los mecanismos legales con los que se cuenta en caso de que éstos sean vulnerados o transgredidos.

Por lo anterior, se considera que este libro puede proveer a las IES públicas y particulares de mayores elementos relativos a la regulación internacional y nacional en la materia, lo cual permitirá un manejo más eficiente de los datos personales de su comunidad universitaria, y contarán con mayores elementos para informar, a través de sus avisos de privacidad, sobre el uso, almacenamiento, confidencialidad y tratamiento general que se dará a esta información.

Se ha abordado la influencia que tienen nuestros datos personales, pero ¿qué pasa con la propiedad intelectual de las obras o investigaciones susceptibles de derechos de autor que con más frecuencia son difundidas en el ciberespacio por las IES, los académicos y los alumnos?

La obra aborda de manera puntual un tema que sin duda nos preocupa a todos y versa sobre el creciente número de violaciones y delitos en materia de propiedad intelectual derivado de la reproducción, distribución, modificación y explotación de obras en medios digitales sin autorización o reconocimiento de sus creadores, situación que se complica por el hecho de que en el ciberespacio no existen fronteras en el intercambio de información susceptible de derechos de autor. No obstante, este problema se ha tratado de resolver a través de la adopción de figuras internacionales de propiedad intelectual a los medios digitales y con la suscripción de tratados internacionales, mediante los cuales se pretende ofrecer una salida homogénea a las inquietudes de los titulares de derechos morales y patrimoniales ante los casi instantáneos daños y perjuicios que se les causan.

En cuanto a la información susceptible de derechos de autor que se genera o se difunde a través de las redes sociales, la obra expone los mecanismos y herramientas, con los que cuentan plataformas como Facebook, Twitter o Youtube, para detectar en tiempo real las violaciones o infracciones en materia de derechos de autor. También hace referencia sobre las alternativas que dan estas redes sociales a los afectados con el fin de subsanar los daños, opciones que van desde la posibilidad de silenciar o bloquear el contenido coincidente hasta compartir, entre el creador y el titular de derechos, los ingresos que se generen por el pago de anuncios. Esta información ayudará a comprender de manera más clara cuáles de los contenidos que subimos a Internet son susceptibles de derechos de autor, así como

los instrumentos legislativos nacionales e internacionales que protegen estos derechos, y la manera como se pueden resarcir los daños en esta materia.

En la segunda sección se aborda la parte técnica y jurídica del libro, dirigida sobre todo a abogados y estudiosos del Derecho, misma que hace especial énfasis en la imprescindible necesidad de reinventarnos y entender el rol que hoy en día juega el Derecho en la cibernética y la relevancia de incluir a la práctica jurídica la aplicación de las TIC.

Se prevé como unos de los objetivos principales de la obra la definición de categorías novedosas sobre facultades, obligaciones y tratamiento normativo de figuras jurídicas que surgen en el ciberespacio o como consecuencia de su uso. Nos presenta temas poco explorados como: las *Consecuencias Jurídicas de la Creación y Utilización de la Inteligencia Artificial*, *el tratamiento legislativo de las criptomonedas*, *el costo beneficio del uso del Big Data*, *el comercio electrónico*, hasta capítulos relativos al *Patrimonio Digital* y *Testamento Digital*, mismos que invitan a la reflexión sobre el patrimonio que se origina y se comercializa en Internet, es decir, los bienes nacidos en el ciberespacio y que sólo pueden ser concebidos, apreciados y comercializados dentro del propio universo digital con el objetivo primario de generar conciencia académica, práctica y jurisdiccional a fin de que sean reconocidos como parte de la concepción de patrimonio y puedan ser heredados.

El libro aborda de manera oportuna algunos de los riesgos que implica navegar en el ciberespacio y los delitos que se cometen en Internet como el robo de identidad, los fraudes en línea, el robo de información, la interferencia en los datos o tráfico de claves informáticas. Al respecto el autor hace referencia de las regulaciones que existen cuyo objetivo principal es generar una política criminal común para proteger a la sociedad en contra del ciber-crimen, especialmente, mediante la adopción de una legislación apropiada que permita la cooperación internacional a través de diversos organismos. No obstante, destaca la importancia de que se reconozcan, en nuestro sistema normativo, las conductas delictivas que ocurren en la red, su identificación y los mecanismos para prevenirlas.

Uno de los capítulos de mayor relevancia para los juristas, por el poco estudio jurídico que existe al respecto, es el referente a la *Valoración de la Prueba Cibernética e Informática: Electrónica y Digital*, en el que se brinda un panorama amplísimo sobre la posibilidad de incorporar a un procedimiento jurisdiccional, pruebas que se generan a través de medios cibernéticos, informáticos, electrónicos o digitales (mensajes de Whatsapp, Twitter, Inbox o correos electrónicos) sin vulnerar la privacidad de las partes.

En general, es un libro que nos invita a analizar el papel de las TIC y el Internet desde la óptica jurídico-legislativa y la óptica del derecho a la educación digital y, a manera de cierre, se acentúa el papel fundamental que ocupan las IES en estos temas. Desde una óptica jurídico-legislativa, el texto enfatiza la imperiosa necesidad de construir sistemas normativos vanguardistas y acordes a la nueva realidad digital, en el entendido que éstos deberían ser presididos, en la medida de lo posible, por acuerdos internacionales que determinen criterios estándares de cooperación, y que armonicen las conductas que deberán

observar los usuarios de Internet a fin de evitar que la realidad social supere nuestros grandes cuerpos normativos.

A partir de la visión académica-institucional, sobresale el papel predominante que ocupan las IES, sus académicos e investigadores, en el perfeccionamiento y la actualización de la práctica jurídica, ya que el contenido de sus planes y programas de estudio determinarán la preparación de sus profesionistas para enfrentar los desafíos digitales y tecnológicos. Además, las investigaciones que generen las instituciones o su comunidad universitaria en áreas como Derecho Cibernético, Derecho Informático y Derecho Digital permitirán comprender la evolución que ha tenido el Derecho y el ejercicio de esta profesión a partir del uso de las TIC y el Internet.

Desde la perspectiva del derecho a la educación digital, el libro enfatiza la prerrogativa que tenemos como usuarios de Internet a estar protegidos por declaraciones internacionales, derechos humanos, legislación y prácticas políticas, así como la obligación que tiene el Estado de informar y educar a sus ciudadanos sobre los derechos que adquieren como cibernautas, y los mecanismos que existen para contrarrestar las violaciones que se pudieran suscitar (Derecho reconocido en la Carta de APC sobre derechos en Internet).

Independientemente de la obligación que tiene el Estado de proveer educación digital a la población, el libro de *Abogado Digital* sin duda es una gran herramienta pedagógica que amplía el panorama del lector sobre el impacto y la trascendencia que ha adquirido el Internet y las TIC además, permite dilucidar el papel que juega el Derecho Cibernético, Informático y Digital en el comercio, la economía, la educación, la investigación, la cultura, la comunicación, así como el impacto directo que tiene el sistema normativo en las diferentes disciplinas profesionales, razones por las cuales su contenido no pueden ignorarse y de ninguna manera es ajeno a la educación superior en nuestro país.

Código de ética

Responsabilidades de la Revista

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

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

Responsabilidades de los autores

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

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

Responsabilidades de los dictaminadores

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

Objetivos y alcances

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

Temáticas prioritarias

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

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

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

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

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

Lineamientos para autores

Secciones y materiales publicables

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

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

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

Recepción de originales y arbitraje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Requerimientos formales para la presentación de originales

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

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

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

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

Citas integradas en el texto, con un autor:

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

Citas integradas con varios autores:

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

Citas textuales:

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

Referencias:

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

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

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

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

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

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

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 50, N° 197

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2021,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRs.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS BASKERVILLE
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

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

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

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

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

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

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

JUAN EULOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

JESÚS SALVADOR HERNÁNDEZ VÉLEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

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

EDUARDO ABEL PEÑALOSA CASTRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

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

MARIO ALBERTO RODRÍGUEZ CASAS
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

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

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



El poder de los Rectores en las universidades y en la política universitaria argentina: factores históricos y determinantes estructurales

The power of the UNiversity Presidents in Argentina's university policies: historical factors and structural determinants

FABIO ERREGUERENA

Políticas universitarias de inclusión social en la Argentina durante los gobiernos kirchneristas

University policies of social inclusion in Argentina during the Kirchnerist governments. An approach from the academic production and the official speech

NATACHA BELTRÁN Y SERGIO OBEIDE

El Voluntariado Universitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria. Estudio de un Campus-Universidad de Zaragoza

The University Volunteer within the framework of University Social Responsibility. Study of a Campus, University of Zaragoza

ISABEL SAZ-GIL, ANA GIL-LACRUZ Y MARTA GIL-LACRUZ

¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono en la educación media superior en Oaxaca

Abandon school or social life? Drop-outs in upper secondary education in Oaxaca

WIETSE DE VRIES Y OLGA GRIJALVA MARTÍNEZ

El impacto del PRODEP en la construcción de capacidades académicas de la UABC

The impact of Teacher Professional Development Program on the construction of academic capacities at the Universidad Autónoma de Baja California

RIGOBERTO NEGRETE URBANO, PATRICIA MOCTEZUMA HERNÁNDEZ, ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA, BENJAMÍN BURGOS FLORES

Desarrollo de una escala de actitudes hacia el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en la actividad docente

Development of scale for measuring the attitude towards the use of Information and Communication Technologies (ICT) in teaching

ROSA OBDULIA GONZÁLEZ ROBLES, RODRIGO POLANCO BUENO Y EDUARDO PEÑALOSA CASTRO

El Trabajo de Fin de Grado en el ámbito filológico: evaluación del grado de satisfacción en el proceso de elaboración y tutorización

Bachelor's Final Project in the philology field: assessment of the degree of satisfaction in the process of elaboration and tutorial function

SILVIA SÁNCHEZ-CALDERÓN Y MARÍA ÁNGELES ESCOBAR ÁLVAREZ

RESEÑA

Educación digital en la comunidad universitaria

Digital education inside community college

CLAUDIA BERENICE PUENTE CANO

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

