

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

200



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 50, No. 200 octubre-diciembre 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

200

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

De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género..... 1
From Inequality to University Inclusion: The Gender Agency

PATRICIA GARCÍA GUEVARA

Evaluación docente en una universidad pública mexicana25
Teacher's performance evaluation at a Mexican public university

RODRIGO POLANCO-BUENO, ANGÉLICA BUENDÍA-ESPINOSA Y EDUARDO PEÑALOSA-CASTRO

Capitalismo académico en una universidad chilena:
Percepción de los actores.....47
Academic capitalism in a Chilean university: The actors perception

LILIANA PEDRAJA-REJAS, JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER, EMILIO RODRÍGUEZ-PONCE, JULIO LABRAÑA

Diferencias en razonamiento cuantitativo de los universitarios colombianos
por modalidad de formación y género.....69
Differences in quantitative reasoning of Colombian university students by type of training and gender

MAURICIO RINCÓN MORENO, MARCO AGUILERA-PRADO, JULIO LEÓN LUQUEZ Y GRACE ANGULO PICO

A una década del Plan Bolonia: posibilidades y límites
de su implementación en la Universidad de Barcelona85
*To a decade of the Bologna Process: possibilities and limits
of its implementation in the Universidad de Barcelona*

CRISTIÁN ARÁNGUIZ SALAZAR, PABLO RIVERA-VARGAS, Y FRANCISCO IMBERNÓN

El camino hacia la carrera docente en España. Los secretos del éxito
de la formación del profesorado en Finlandia y Singapur..... 105
*The path to a teaching career in Spain. The secrets
of successful teacher training in Finland and Singapore*

VERÓNICA SEVILLANO MONJE Y ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN

Neurodiversidad en la Educación Superior:
la experiencia de los estudiantes..... 129
Neurodiversity in Higher Education: the students experience

GENOVEVA AMADOR FIERROS, LYNN CLOUDER, MEHMET KARAKUS, ISAAC URIBE ALVARADO,
ALESSIA CINOTTI, MARÍA VIRGINIA FERREYRA, PATRICIA ROJO

RESEÑA

La configuración de la política educativa actual
en la educación superior 153
The shape of current education policy in Higher Education

NOHEMI MAYRA VÁZQUEZ CONTRERAS

ARTÍCULO

De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género

From Inequality to University Inclusion: The Gender Agency

PATRICIA GARCÍA GUEVARA

CUCSH de la Universidad de Guadalajara
Correo electrónico: guevarap@cencar.udg.mx

Recibido el 13 de febrero de 2021; Aprobado el 9 de noviembre del 2021

RESUMEN

Este artículo aborda tres cuestiones interrelacionadas: La desigualdad de género en el contexto mexicano dentro de las complejas relaciones que tiene con la educación superior, hasta desembocar en la inclusión y sus implicaciones en el orden tradicional de las carreras “genéricas”. Debido a las recientes manifestaciones de las estudiantes en las IES, reflexionamos sobre la agencia de género que desarrollan las académicas y las estudiantes. Finalmente, algunos datos empíricos sobre el sistema de educación superior nos ayudan a problematizar las respuestas que dan algunas universidades ante la violencia de género y concluimos con unas consideraciones para convergir en un cambio incluyente.

PALABRAS CLAVE: Género; Desigualdad; Inclusión; Agencia; Educación superior

ABSTRACT This article addresses three interrelated issues: Gender inequality and its complex relationships with higher education leading to inclusion in the Mexican context and the implications that this has on the traditional order of gendered careers. Due to recent student demonstrations at the higher education institutions (HEI), we reflect on the gender agency developed by academics and students. Finally, some empirical data on the HEI helps us to problematize the responses that some universities give to gender-based violence and we conclude with considerations to converge on an inclusion.

KEYWORDS: Gender inequality; Inclusion; Agency; Higher education; Careers

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas mundiales, han transitado de la promesa de *igualdad*, hasta llegar a la categoría de *inclusión*, con el fin de nivelar las desigualdades de clase por medio del sistema educativo. Este proceso poco a poco, logra desencadenar el reconocimiento de que la desigualdad y la pobreza no suceden de manera aislada y están ligadas no sólo a la economía, sino a otros factores como las relaciones de género, la etnia, las discapacidades, la migración, etc.

Este artículo se desprende de una investigación más amplia en proceso en seis Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas¹. El objetivo aquí se centra en dos cuestiones: A partir de la política educativa mundial nos movemos hacia el contexto universitario local para examinar las complejas interrelaciones entre la desigualdad de género y la educación. Vinculada a ésta y dadas las recientes manifestaciones de las estudiantes en las IES, pasamos a examinar la agencia de género en este espacio (académicas y estudiantes), presentamos algunos datos de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y problematizamos algunas de las respuestas que da la institución a esta.

Seguir la racionalidad de las políticas educativas orientadas por las organizaciones internacionales, como la ONU, la UNESCO, el BM, etc.,² resulta clave por la narrativa que han generado para instrumentar una modernización económica, un desarrollo individual y una igualdad de oportunidades en la ciudadanía. Los resultados de sus avances muestran que sólo han aminorado el carácter elitista de la educación y, en mucho, han homogenizado la organización educativa, el rendimiento escolar, sus reformas, etc., sin atender las particularidades de los países miembros (Touraine, 2005; Schriewer, 2011; Teurán,

¹ Proyecto #286935 SEP-CONACYT: “Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales”. Coordinado por la Dra. Lorenza Villalever.

² Las conferencias mundiales, son convocadas y patrocinadas por la dirección ejecutiva de la UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial (UNESCO).

2019). Precisamente, por el impacto variopinto de tales orientaciones en los sistemas educativos y la persistencia de las desigualdades sociales, con avances, estancamientos, deterioros y frágiles alcances, hay quienes prefieren ver a estas agencias, como marcadoras de tendencias con muchas tensiones y contradicciones en su larga existencia para la solución de la desigualdad educativa mundial³ (Torres, 2000).

Para rastrear la trama, buscamos brevemente en las dos instancias de la ONU las metas que proponen contra la desigualdad educativa. La primera se encuentra a través de los brazos operativos de la UNESCO y su Oficina Internacional de la Educación (OIE), en cuanto actúa como el centro mundial especializado en currículo desde hace 86 años, que ha emitido alrededor de 83 Recomendaciones y Declaratorias, producto de sus reuniones y conferencias internacionales en educación, fijando así distintos objetivos para los países que la integran. Por ejemplo, la de Jomtien 1990: Educación para Todos (EpT); y una década después la de Dakar 2000, explicita el derecho fundamental en la educación sin discriminación por sexo: “en los niños y las niñas”. Al igual, los Objetivos de Desarrollo del Milenio en la EpT de 2001⁴ señalan que los niños, jóvenes, adultos y las mujeres, tienen el derecho a una educación de *calidad*.

La segunda radica en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 que implica a la igualdad, a los sistemas educativos en lo individual y lo institucional, sin distinción de raza, sexo, color, origen social, etc. En 1967, otro gestor operativo de la ONU, el Alto Comisionado de los Derechos Humanos, adopta la Declaración⁵ sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres⁶ que establece el derecho femenino universal de igualdad, seguridad, integridad, etc.

Ya en este siglo, la UNESCO comienza hablar de *inclusión*, como un llamado para que los sistemas de educación estén abiertos no sólo a los *derechos humanos* universales, sino a la *diversidad* académica, estudiantil y de aprendizajes⁷, en oposición a la exclusión social. En la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008) organizada por la OIE, aparece en concreto el tema de “*La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*”⁸, que puntualiza sobre la participación *sin distinción de sexo, condición económica o social, origen étnico, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión*. A

3 La población en México con preparatoria terminada es de 43% (medio rural) y 63% (urbano) (UNESCO: WIDE, 2020). Las y los adultos (25-64 años) con título de educación superior es del 17%. El promedio OCDE es 37%, (OECD, 2019).

4 Recuperado de: <http://193.242.192.196/es/conferencia-internacional-de-educacion/C3%B3n/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie>

5 Recuperado de: [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/4DeclarationontheEliminationofDiscriminationagainstWomen\(1967\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/4DeclarationontheEliminationofDiscriminationagainstWomen(1967).aspx)

6 Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

7 Que abre la discusión de la diversidad humana, hacia la diversidad de saberes.

8 Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerecho-3736956.pdf>

partir de 2015, la EpT identifica a la *Educación Inclusiva* como una estrategia de acción para la marginalidad y la exclusión⁹. En este 2021, el tema ha versado acerca de la educación para el desarrollo sostenible.

En este apretado recorrido de las metas que fijan las agencias internacionales, vemos que la educación en su trayectoria conceptual progresó, de la desigualdad “indeterminada” hacia las más puntuales de género y las diversas minorías, las geográficas, etc., hasta llegar los nuevos ejes narrativos de la *inclusión* y el *desarrollo sostenible*. Estos se suman a los previos de la cobertura por sexo, la calidad educativa, etc., mismos que se encuentran en permanente tensión en nuestro país (Casanova, 2014; Didou y Remedi, 2015; Rodríguez, 2015; Tuirán 2019).

Los estudios sobre la inclusión educativa son significativos en el extranjero, en donde han transitado de la integración individual de la discapacidad, étnica, de migrantes, etc., al sistema escolar; hacia la complejidad de la democratización del contexto escolar y su modelo organizativo, pedagógico, sociocultural, de marginación, etc., con diversas propuestas de intervención (Escribano y Martínez, 2013). De los 32 países del mundo que tienen una política educativa inclusiva, apenas siete son latinoamericanos, con un financiamiento débil para sus programas, con significados distintos, currículums centrados en el pensamiento europeo sin historia cultural local crítica, funcionariado y docentes sin capacitación en la enseñanza para la diversidad, escuelas inseguras, sin participación familiar, etc. (UNESCO, 2020).

En México, las iniciativas comienzan a aparecer a finales de la década pasada, salpicando proyectos legislativos de reforma educativa, planes, programas, presupuestos federales y algunos textos recientes. Las escasas publicaciones sobre la inclusión en la educación, tienen diferentes interpretaciones para quienes incursionan en su estudio (Blazquez y Chapa 2018; Martínez, 2018; Palomar y Corona, 2019).

Consideramos que la desigualdad de género¹⁰ en la educación superior, no ocurre de manera aislada, sino que está ligada a otras desigualdades y discriminaciones. Ambas se producen en el terreno de las identidades LGTTB+, las etnias, las discapacidades, las clases sociales, la brecha salarial entre los sexos, el color de la piel, pero también, con las legislaciones universitarias no actualizadas, su organización y cultura política, la escasez de espacios o currículums para su reflexión, la integridad física, la sexualidad, etc. Todas estas generan distintos tipos de exclusiones en la organización universitaria y sus espacios.

⁹ Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

¹⁰ La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) define a la igualdad de género, como una “situación” en que mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios, recursos de la sociedad, toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familia. Aquí la desigualdad estaría situada en la falta de acceso a estas posibilidades, oportunidades y decisiones. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf

Por ejemplo, las normas, protocolos, etc. con perspectiva de género (PG)¹¹ para atender y prevenir la violencia sexual, surgen apenas en la década pasada y todavía no es una política pública integral y transversal en la institución. Lo mismo podemos decir de la discapacidad en el nivel medio y superior. Sólo hay 17 universidades y tecnológicos con programas integrales para estudiantes, docentes y personal administrativo con discapacidades. Son menos aún, las que disponen de censos, programas para poblaciones étnicas y seguimiento de los mismos, planes de estudios, formación de profesionales y docentes (Guajardo y Góngora, 2018). Por lo que para entender la desigualdad y las relaciones de género en las IES, hay que analizar los procesos de exclusión que genera la cultura universitaria.

LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

El soporte estructural de las desigualdades de género proviene de la economía apoyada en controles diferenciales por sexo (salarios, prestaciones, etc.), la división sexual del trabajo, la cultura patriarcal, las carreras universitarias, los deportes¹², una ciencia teñida de contenidos prescriptivos o normativos de género, etc. La referencia más reciente a esta última es la nueva controversia científica, desde el paradigma arqueológico-antropológico (hombres cazadores-guerreros y mujeres recolectoras-domesticas), que cimbra a la tradicional división sexual del trabajo por los hallazgos en Wilamaya Patjxa (Perú). En las excavaciones del entierro de una mujer, encontraron instrumentos de cacería mayor, que lleva a indagar en los restos de otros entierros y hacer otras pruebas de laboratorio con nuevos reactivos, en donde encontraron más evidencias de ese tipo, con la conclusión de que existieron más mujeres cazadoras, de lo hasta ahora establecido (Hass, *et al.* 2020).

La formación afectiva, motriz, cognitiva, etc., todavía es muy marcada por sexo desde la infancia. La masculinidad es canalizada hacia el dominio distanciado de los afectos y las actividades de *homo faber*, y la feminidad hacia el cuidado afectivo, las labores y profesiones asistenciales de *donna curantis*¹³. Es así que la socialización de los sentimientos son parte de los mecanismos de sujeción de género y funcionales a la sociedad, la economía, etc. (Wollstonecraft, 1982; García Guevara, 2006; Jonassdottir, 2011; Besserer, 2014). Esto obliga a repensar cuáles son los mecanismos estructurales, en el ordenamiento de

¹¹ La Ley Federal define a la Perspectiva de Género como: una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos, la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130420.pdf

¹² Cfr. Connell (2003).

¹³ Del latín cuidadora.

género del sistema educativo. Es por esto que, aunque el desarrollo de la propuesta de *inclusión* y las nuevas leyes federales con PG, reconocen la diversidad de grupos sociales, y la complejidad del sistema educativo, todavía encontramos expresiones de desigualdad y discriminación de género en las IES. Nos referimos a dos cuestiones: existe un rescoldo en algunas carreras universitarias que continúa reproduciendo el orden tradicional de género en las profesiones y la división sexual del trabajo. Y, un vacío en el estudio de la agencia de género, como una práctica de transformación individual, cultural y organizacional que contrasta con la representación de la víctima¹⁴.

Su respaldo, lo continúa exhibiendo la cultura de la vida cotidiana. En el espacio laboral, encontramos¹⁵ que los salarios son un 15% menores en las mujeres y el control de puestos en el sector público, privado y sindical hacia la participación femenina es diferencial (López, 2007; OCDE, 2018). En el 2015, México aparece como el país con mayor índice de horas de trabajo NO remunerado en el mundo. Las mujeres entre los 15 a 64 años de edad, le dedican 6.23 horas diarias al trabajo doméstico, mientras que los hombres, sólo realizan 2.20 horas (OCDE, 2018)¹⁶. La diferencia de trabajo semanal es de 26.21 y 104.84 horas mensuales por sexo.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el conflicto que enfrenta la transformación de los patrones culturales masculinos. Connell (2000) menciona que el cambio de la masculinidad hegemónica no tiene una base popular y es débil en comparación con otros movimientos como el feminista o LGTTTB+ que ahora tienen voz en el debate político. El interés de los hombres por reproducir el patriarcado europeo/estadounidense¹⁷ y globalizado, cuenta con la maquinaria cultural, paramilitar, armamentista, el deporte, la intimidación, la violencia de género, etc. Aunque ello presenta tensiones entre las masculinidades al exigir nuevas formas, comprensión, programas de estudio, políticas contra el racismo y la discriminación, es el reciente movimiento de las mujeres contra la violencia de género, que lo impugna con un gran impacto en las IES.

¹⁴ Cfr. Palomar (2017) y Appadurai (2015).

¹⁵ La Ley Federal del 2012, prohíbe que patronos y sus representantes, permitan y toleren el hostigamiento y acoso sexual. Recuperado de: <http://www.tfca.gob.mx/work/models/TFCA/Resource/204/2/images/Disposicion%20de%20la%20LFT%20sobre%20hostigamiento%20y%20acoso%20sexual.pdf>

¹⁶ OCDE: Gender Equality (2018). Recuperado de: <https://www.oecd.org/gender/balancing-paid-work-unpaid-work-and-leisure.htm>

¹⁷ En el contexto mexicano el patriarcado tiene sus propias particularidades (García Guevara, 2004).

DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA DE GÉNERO

EN EL SISTEMA ESCOLAR

El fenómeno de la violencia de género, referido a los mecanismos y prácticas que perpetúan la discriminación y la desigualdad de poder entre los sexos, se manifiesta desde un orden de dominación masculina o hegemónica, donde la mayoría de las personas violentadas son mujeres, niñas y niños (Pereda, *et al.* 2013). Se trata de un problema múltiple en los distintos espacios educativos.

En primer lugar, la discriminación de género, adquirida en la cultura tradicional, la psicología, lo corpóreo, lo patrimonial, lo económico, etc., se encuentra naturalizada en las IES y éstas apenas comienzan a reconocerla, aunque se resisten a tratarla en su complejidad. Los pocos estudios que la enfocan desde una perspectiva múltiple incluyen lo individual, la edad, el sexo, la psicología y las conductas impulsivas o violentas, los antecedentes familiares, etc. Lo social implica observar a las instituciones en términos de normas y reglamentos que pueden gestionar la violencia, y su cultura política, etc. Lo individual y lo cultural explican tanto las partes del fenómeno como su expresión en las escuelas que generan exclusión, dado que el maltrato y la discriminación en este espacio separan al estudiante de diversas actividades, y afectan su pertenencia de grupo y su desempeño escolar (Furlán, *et al.* 2013).

La insistencia, en que la desigualdad de género es sistémica, y genera discriminación y viceversa, se debe a que al final, ambas terminan por coartar los derechos a la educación en diversos grupos sociales (Farrell, 1999). Los datos sobre las etnias indican que una indígena no hablante de su lengua materna tiene un riesgo estimado de no terminar la escuela primaria en un 54%, y una hablante de su lengua tiene un 73% menos oportunidades de lograr estudios universitarios (Solís, 2019). Otras cifras, de una encuesta realizada a mujeres de 15 a 60 años de edad¹⁸ en el municipio de Zapopan de la zona metropolitana de Guadalajara, muestran que la principal causa de la deserción escolar es económica (64%), pero luego aparecen otra serie de porcentajes significativos de violencia física y psicológica que se relacionan con la escolaridad. Todavía encontramos a un 15% que deserta por matrimonio, embarazo o impedimento de sus padres o parejas. El problema aquí estriba en que esta violencia ha sido *naturalizada* por ellas mismas y no la consideraran una violación a sus derechos humanos. Durante su vida escolar a un 10.12%, le dijeron que una mujer no debe estudiar; al 6.75% la golpearon; al 6.75% la manosearon, y a un 3.11%, le pidieron tener relaciones sexuales a cambio de calificaciones (Diagnóstico Zapopan, 2019).

¹⁸ Desde posgrado (1.82%) hasta sin escolaridad (3.39%).

Otro indicador de desigualdad relacionado con el sistema escolar y el género, nos lo muestra el acceso por discapacidad. El 40.4% de niños y jóvenes con dificultades en el aprendizaje asisten a la escuela y el porcentaje es aún menor en las niñas y jóvenes con un 31.6% (ENADID, 2014). Las cifras sobre la violencia de género en todo el país y en las instituciones educativas, muestran focos rojos. Por ejemplo, la UdeG, está asentada en el segundo estado más violento del país y casi la mitad de las alumnas (49%) en esa institución, han experimentado hostigamiento sexual durante el 2018 (ENDIREH, 2016; Cortazar, 2018). Es por esto que en la desigualdad y la inclusión, el género, la discapacidad, la etnia, la geografía, la seguridad física, etc., tienen efectos diferenciales por sexo.

Otra cara de la desigualdad, la podemos ver en la encuesta¹⁹ realizada, a los y las estudiantes en la U de G, donde encontramos que las estudiantes consideran en un alto porcentaje que en su universidad, en ocasiones, se discrimina por la apariencia física (39.0%). Le sigue por no tener dinero (25.5%), por la orientación sexual (23.1%), por ser mujer (23.0%), la convicción política (22.8%) y por el color de la piel (14.1%). En contraste, los alumnos perciben menos discriminatoria a la apariencia física que las mujeres (33.5%), no tener dinero (25.2%), al ser mujer (21.7%), por la convicción política (17.6%), la orientación sexual (15.7%) y le dan un mayor peso a la discriminación por el color de la piel (22.2%). En suma, aquí la discriminación es percibida de manera múltiple y con algunas diferencias en su valoración por sexo. Ambas partes la ven ligada al factor socioeconómico; pero las mujeres ponderan más alto a la discriminación por la apariencia física con un 5.5%; ellos por el color de la piel, con 8.1 puntos porcentuales de diferencia. A reserva de profundizar con muestras más grandes, dado que hay pocos estudios al respecto, aquí vemos que las mujeres notan mayor discriminación por su aspecto físico, mientras que los hombres por su tono de piel, incluso más que por ser indígena.

Otro problema que enfrenta la desigualdad en el espacio educativo, es el “control” institucional de la información de lo que sucede en las aulas y pasillos. El discurso oficial, muestra la vida institucional apegada a derecho, como un espacio “libre de conflicto”. Las medidas de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad, ocultan problemáticas internas, una cultura tradicional, normas y arreglos políticos que velan a las escuelas (Gómez y Zurita, 2013). La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el sistema educativo básico hasta el superior, tienden a esconder la complejidad y la magnitud de la violencia escolar de género, por no contar con personal capacitado, protocolos para manejarla, censura de las autoridades, resistencias culturales, control sindical, y/o por falta de marcos legales para canalizarla, etc.

Por el otro lado, no podemos dejar de mencionar que la SEP realiza un lento proceso de gestión de la PG. En el Programa Nacional de Educación Pública 2000-2006 aparece

¹⁹ En 2019, realizamos una encuesta en las carreras de Ingeniería, Administración y Abogacía en licenciatura y maestría en 6 IES. Aquí los datos corresponden a un total de 467 estudiantes: 216 mujeres y 251 hombres del último semestre en esas carreras.

el reconocimiento de las diferencias de género e introduce los Programas de Capacitación para el Magisterio en las escuelas normales. En concreto en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética, incorpora algunos contenidos básicos en la PG, aunque con alcances limitados dado que las y los docentes carecen de instrucción en la materia (Lozano, 2012). También, inicia otro proceso legislativo federal para prevenir, sancionar y erradicar la violencia hacia las mujeres. Lo mismo, hacen algunos estados en materia del *bullying*²⁰, la *ciberviolencia* sexual²¹, etc. Sin embargo, no existe un seguimiento acerca de tales iniciativas.

LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LAS IES

Para conocer cuál es el índice de igualdad de género en la educación superior, utilizamos los datos del Observatorio Nacional para la Igualdad de Género²² en las IES: ONIGIES²³. Fue creado en el 2017, para medir la desigualdad y la discriminación en las IES por motivos de género y observar cómo avanzan las políticas públicas al interior de cuarenta instituciones participantes. Coordinado por el CIEG-UNAM y alimentado por la Red-RENIES-Igualdad-ANUIES²⁴ (ONIGIES, 2018).

En una escala del cero (avance nulo) al cinco (avance consolidado), el índice global de igualdad que arroja es del 1.5. Estos resultados muestran que la Política Pública con PG en cuarenta universidades nacionales (en su mayoría públicas): es bajo. Los ocho indicadores evaluados son: Legislación con PG (1.5), Corresponsabilidad familiar (0.6), Estadísticas y diagnósticos con enfoque de G (1.4), Lenguaje incluyente y no sexista (2.2), Sensibilización en género (1.9), Estudios de género (1.7), Atención y prevención a la violencia de género (1.5). Finalmente, está el indicador de Igualdad de oportunidades por sexo (matrícula, personal administrativo, académico y puestos altos). Este expresa que la tendencia en las IES, es hacia la paridad, pero no en los puestos de dirección, allí la presencia de las mujeres es menor al 40% (ONIGIES, 2018).

Si bien, algunas IES en el 2017 contaban con centros y/o programas de estudios de género, cierto presupuesto y comenzaban a institucionalizar la PG, éstas muestran una debilidad estructural. La transversalidad de la política pública de igualdad de género, implica su articulación integral en todos los niveles institucionales de las IES. Las normas,

²⁰ Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130420.pdf

²¹ Cfr. Ley Olimpia: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/11/05/senado-aprobo-la-ley-olimpia-nacional-hasta-seis-anos-de-carcel-a-quien-comparta-material-intimo-sin-consentimiento/>

²² Co-financiado por INMUJERES, CONAVIM, CNDH, ONU-Mujeres México y la UNAM (ONIGIES, 2018).

²³ Recuperado de: <https://observatorio.cieg.unam.mx/>

²⁴ Red Nacional Caminos para la Igualdad en las IES (RENIES). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

reglamentos y/o estatutos con PG, requieren ser aprobados por sus máximos órganos legislativos, y las instancias encargadas de ponerlos en práctica, tener una vinculación directa con la Rectoría. De lo contrario su credibilidad, objetivos y acciones para la igualdad y la no discriminación resultarán limitadas dentro de la comunidad universitaria.

LA AGENCIA DE GÉNERO EN LAS IES:

LAS REDES ACADÉMICAS

Las académicas e investigadoras del género y algunos investigadores de las masculinidades en las IES, han desplegado una serie de acciones que empujan la agenda de género en las últimas tres décadas. Sus publicaciones contribuyen a evidenciar la desigualdad de género y sostienen una *praxis* de transformación con la organización y la participación en congresos y foros, crean centros de estudios de género, cuerpos académicos, materias y/o programas de estudio de licenciaturas, diplomados, maestrías y doctorados, campañas de sensibilización con PG, guarderías en el campus, inciden en la construcción de protocolos e instancias para la atención de la violencia de género, etc. (García Guevara, 2016b). Producción crítica a la democracia y los procesos de exclusión (género, étnica, etc.) y todo un reto para la norma política (Molyneux, 2000).

Esta *praxis* desde el trabajo colegiado, ha crecido con el desarrollo de distintas redes de académicas a nivel nacional y regional. En particular, germinan por la confluencia de varias acciones. En el 2002, la Comisión de Género de la Cámara de Diputados firma el primer convenio para la igualdad de género entre la ANUIES y el INMUJERES con el fin de transversalizar la PG en las IES (García Guevara, 2005b). Al poco tiempo la ANUIES lanzaría un programa de fomento a redes de colaboración entre regiones (y algunas convocatorias del CONACYT),²⁵ cuyo objetivo propone el desarrollo de proyectos comunes y la solución de problemas emergentes en las mismas instituciones (Hernández, 2012).

En noviembre de 2003, en la Universidad de Colima, surge la Red de Enlaces de Género de la Red Centro Occidente (RCO)-ANUIES²⁶, con el objetivo de trabajar la incorporación de la PG²⁷ en las IES regionales. El acto, interpretado como una práctica discursiva, asociada a la democracia de los eventos oficiales, sin ir más lejos de la retórica (Palomar, 2011), evoluciona en algo más. Si bien, es común este rito institucional en la

²⁵ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

²⁶ Cfr. Artículo de Evangelista (2020): “17 años de actividades de la REGIES-RCO”. Recuperado de: http://148.202.254.57/SIRI/RVL/Confluencia-N9_RCO-ANUIES/Revista-Confluencia-N9-ANUIES.pdf

²⁷ El pleno del Consejo Regional Centro Occidente de la ANUIES, en diciembre de 2003 en la Universidad Autónoma de Guadalajara, aprueba la creación de la Red de Enlaces Académicos de Género. Recuperado de: http://www.anuiersco.org.mx/sites/default/files/docs_redes_comites/informe-actividades-2005-red-enlaces-academicos-genero-anuiersco.pdf

cultura política mexicana, otro tipo de *praxis* se fragua a la par. Nos referimos a la dualidad que “oculta” la estructura, que es la agencia (Giroux, 2003). Más allá de esa oficialidad, algunas académicas especializadas en los estudios de género con diversas adscripciones y perspectivas (García Guevara, 2016b) activan el trabajo en redes, proceso que no fue sólo coyuntural, sino parte de una agencia “artesanal” fuera de los “reflectores” que ha crecido desde hace tiempo. Este accionar previo de trabajos conjuntos en la agenda de género progresa con la creación de redes regionales en el país durante la primera década de este siglo y, por derecho de facto, comienzan a organizar encuentros entre académicas y tomadoras de decisiones en la IES para transversalizar la PG²⁸ en diferentes regiones del país.

En este historial, entra la Red RENIES-Igualdad, que emite en 2009 la primera declaratoria con ocho objetivos para la igualdad de género en las IES (Ordorika, 2015). Ocho años más tarde, es aprobada como Red Nacional de la ANUIES y bajo la coordinación del CIEG-UNAM²⁹, da inicio a la construcción del Observatorio (ONIGIES, 2018) como instrumento de medición, al que nos referimos arriba.

Finalmente tenemos a la Red Mexicana en Ciencia, Tecnología y Género (Mexciteg)³⁰, avalada por CONACYT³¹, fundada en 2012 desde el CEIICH-UNAM³² con académicas de diferentes IES del país, se ha propuesto visibilizar la desigualdad de género en la ciencia y la tecnología. A este respecto convoca a generaciones de científicas jóvenes, interesadas en el cambio en sus espacios laborales y el androcentrismo de las ciencias y la tecnología desde una PG.

Los alcances de esta agencia académica en forma de redes que trabaja la problemática de género han sido progresivos. Por un lado, al haber sido legitimadas por la ANUIES y el CONACYT, han logrado tener voz y reconocimiento formal de los rectores de las IES. Por el otro, han abierto cauces democráticos por medio del diálogo y la cooperación entre las mismas integrantes, el observatorio ONIGIES como instrumento para la igualdad, pronunciamientos, reuniones nacionales, etc. Todas estas acciones consiguen empujar la agenda de género en las IES del país. Vale la pena dar seguimiento a dichas redes, no sólo por su historicidad, sino en términos de la incidencia “artesanal”, creativa y hacia la horizontalidad que transforme la desigualdad de género en el espacio universitario.

²⁸ Como la Red Inclusión y Equidad Social de la Región Centro Occidente: RCO-ANUIES <http://www.anuiesco.org.mx/red-de-genero-inclusi%C3%B3n-igualdad-social/directorio>. Red de Estudios de Género del Norte de México <https://www.colef.mx/evento/viii-congreso-de-la-red-de-estudios-de-genero-del-norte-de-mexico/>. Red de Estudios de Género Región Sur-Sureste-ANUIES <https://www.uv.mx/regen/>

²⁹ Por la Dra. Ana Buquet.

³⁰ Ahora una Asociación Civil.

³¹ Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género (Red Temática Conacyt 2244521 y 271862). Recuperado de: <http://redciteg.org.mx/>

³² Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

LA AGENCIA DE LAS ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS

ANTE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Como hemos venido mencionando, la cultura patriarcal al asignar normas psicosociales binarias de género, moldea modos de vida con ese orden y aunque estas pueden ser o no rechazadas en la vida, es un proceso difícil de deshacer por la “obligatoriedad” de las mismas entre pares y porque la reproducción del género está ligada a una imposición de poder y “privilegio” (Butler, 2017). En este sentido, coincidimos con esta autora de que el género, también puede ser una condición para la agencia que al ponerse en acto repetidamente, permite modificar las prácticas o “mandatos” tradicionales y generar su reestructuración. Tarea nada fácil, para las nuevas masculinidades y feminidades en construcción, muchas de estas, han sido descalificadas por las recientes acciones que han desplegado las estudiantes en las IES, a las que les adjudican el sobrenombre de “feminazis”, o como a las identidades LGTTTB+, que las discriminan como “desviadas”³³. Esto se agrava por la escasez de espacios pedagógicos para reflexionar desde lo cotidiano, las relaciones de género: “lo que hacen y nombran los sexos y por qué lo hacen” (estudiantes, personal académico y administrativo). De esta manera, los juegos de poder y sus prácticas sociales en las IES refuerzan una cultura de la masculinidad hegemónica, en términos homofóbicos y *femifóbicos*, al no reconocer otras versiones de feminidades y masculinidades en términos activos y/o políticos que reclaman sus derechos (Martino y Pallota-Chiarolli, 2003; Vázquez y Castro, 2009).

La violencia extrema de género en el espacio universitario ha encendido las alarmas del problema; aquí sólo mencionaré algunos casos. Zuly, una estudiante de la Universidad Autónoma de Chapingo, es encontrada en el closet de su dormitorio universitario, asesinada por su pareja en 2004 (Vázquez y Castro, 2006). En 2017, el femicidio de Lesvy a manos de su novio es hallado en el campus de la UNAM.³⁴ En 2019, el suicidio de una alumna en las instalaciones del CUCosta de la UDG, deja un video que da pistas de Cyberbullying. En 2019, asesinan a una alumna en el salón de clases de una preparatoria de la UNAM por impacto de una bala “perdida”³⁵, etc. Durante el 2020, con todo y pandemia, las clases impartidas por internet, siguen evidenciando comportamientos de violencia

³³ Cfr. el grito homofóbico del *fútbol* mexicano hacia al portero rival, que causa multas de la federación deportiva y resistencia de la afición a evitarlo por tratarse de una “costumbre”. Recuperado de: <https://www.milenio.com/opinion/editoriales/colaboradores-de-milenio-nacional/desata-polemica-grito-de-puto>

³⁴ <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/caso-lesvy-un-ejemplo-de-la-justicia-tardia-en-cdmx>

³⁵ <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/muere-alumna-por-una-bala-en-plena-clase-del-cch-oriente>

sexual por profesores que al ser grabados en sus clases virtuales con tales prácticas, las autoridades los han penalizado³⁶.

Hace algunos años, esta violencia de género, comenzó a activar la agencia de las estudiantes que empezaron a organizarse en el espacio universitario con una serie de acciones que interpelaban la falta de respuestas institucionales. Los casos concretos de violencia individual, las lleva a iniciar un proceso creciente de denuncia, y a generar nuevas formas de manifestación pública, por grupos de *colectivas*³⁷ en apoyo a sus compañeras violentadas dando a conocer la inseguridad que viven en las IES. Las acciones se fueron intensificando y generalizando en varias instituciones del país, hasta llegar a las movilizaciones públicas con un impacto mediático considerable. Un fenómeno inédito al pasar de lo local, a los medios nacionales e internacionales (periódicos, tv y redes sociales), generando la noción de que estamos frente a un movimiento mundial.

En las IES mexicanas, los modos de acción de las estudiantes y la temporalidad fueron diversas, aquí sólo describimos de manera breve los que tuvieron más impacto. Durante el inicio de sus acciones, las estudiantes comienzan a pronunciarse desde distintos espacios universitarios, mediante el uso de las redes digitales en apoyo a una estudiante violentada por un profesor, que da origen a la *Red No Están Solas*³⁸ en 2011 (Mingo, 2020). Aparecen los *sketches o escraches* de denuncia en pasillos, oficinas universitarias, teatros (UVM³⁹, UDG⁴⁰, UdeS⁴¹). Le siguen diversas publicaciones en las redes sociales bajo las etiquetas #MiPrimerAcoso,⁴² #VivasNosQueremos, #Metoo, #ParoNacional, #NiUnaMenos,⁴³ etc., que rápidamente se hacen virales. Lo que da paso a las primeras marchas multitudinarias en la vía pública en 2016 en varios estados del país, alimentadas con lemas como: “Vivas nos Queremos”, o “Si tocan a una respondemos todas”.

Poco a poco surgen los tendaderos de denuncia en el campus universitario con carteles sobre profesores acosadores, las marchas dentro de la UNAM por el feminicidio de Lesvy, las tomas de las instalaciones y huelgas en distintas escuelas y facultades, con una duración variable: desde horas, días, hasta meses,⁴⁴ diversas campañas de apoyo a las víctimas de

³⁶ <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/10/21/condena-unam-violencia-de-genero-ejercida-por-profesores-de-la-fq-7390.html>

³⁷ Resignificando el nombre del colectivo.

³⁸ Recuperado de: <http://noestansolas.blogspot.com/search?updated-max=2012-05-21T00:21:00-07:00&max-results=7>

³⁹ Recuperado de: https://www.zocalo.com.mx/new_site/articulo/director-de-teatro-acusado-de-abuso-es-declarado-inocente

⁴⁰ Recuperado de: <https://www.reporteindigo.com/reporte/acoso-sexual-en-universidad-de-guadalajara/>

⁴¹ Recuperado de: <https://www.elnorte.com/cancelan-charla-de-reygadas-por-protesta/ar1780247?referer=-7d616165662f3a3a62623b727a7a7279703b767a783a-->

⁴² https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/04/160425_mexico_hashtag_mi_primer_acoso_violencia_mujeres_jp

⁴³ Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2016/10/mujeres-protesta-paro-mexico-argentina/>

⁴⁴ Un reportaje sobre las huelguistas (Facultad de Economía-UNAM), señala que “en un formulario de Google, las estudiantes juntaron 83 denuncias contra 56 hombres: 8 trabajadores, 24 alumnos y 24 profesores, que

abuso sexual por las colectivas (UNAM⁴⁵, USNHM, UdeG⁴⁶, etc.), la filmación de videos de profesores acosadores *in fraganti* que se hicieron virales, una canción que se volvió el himno del proceso⁴⁷, la ejecución mundial y masiva del performance “El violador eres tú” (colectiva LasTesis⁴⁸), etc.

En este marco, las víctimas de violencia sexual llevan sus denuncias ante los Ministerios Públicos, las Comisiones de Derechos Humanos, las Fiscalías de Delitos Sexuales, los Centros de Justicia para las mujeres, etc.; movidas por las deficiencias de los procesos en las oficinas universitarias y la inexistencia de instancias, normas y protocolos con PG. El apoyo de las *colectivas*, frente a estas oficinas estatales, generó impacto en la prensa local nacional e internacional⁴⁹.

Ahora bien, el crecimiento paulatino de estas manifestaciones de las estudiantes, sigue las formas de cualquier movimiento social (Appadurai, 2015). Por lo que se trata de una agencia colectiva, más o menos organizada con demandas que cuestionan la desigualdad de género en términos de violencia sexual en las IES y reclaman el derecho a ser reconocidas en su identidad individual, separadas del poder masculino (Lamus, 2010). En este sentido Frazer (2000), sitúa a estas reivindicaciones en el marco de la cultura y del derecho a la diferencia (género, etnia, sexualidad, etc.). No es otra cosa que una petición política por el reconocimiento de su identidad frente a una dominación cultural (patriarcal) en las IES. Agencia que destapa el conflicto solapado por la misma institución.

La interpretación de Butler (2017) sobre las manifestaciones públicas contemporáneas, sirve en esta lectura de la agencia de las estudiantes, porque además, se trata de una disputa del espacio público ya politizado. Las marchas y las denuncias de las *colectivas*, los tendaderos, la toma de instalaciones, los escraches, los videos, las pintas, etc., muestran las condiciones de desigualdad en sus vidas, la violencia de género y la precariedad de su seguridad física en la que viven el espacio universitario con algunos pares y profesores. De acuerdo con esta autora, las protestas ejercitan un derecho plural, *performativo* y afianzan el cuerpo en el campo de lo político. En las IES mexicanas, estos movimientos estudiantiles, tienen demandas concretas de las condiciones violentas, cotidianas, normalizadas por una cultura discriminatoria y tolerada por una política institucional omisa. Su seguridad

acumulaban quejas graves y repetidas, uno de ellos hasta con 10”. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2020/08/6-meses-paro-acoso-alumnas-economia-unam-demandas/>

45 Reporte Índigo 06/12/2019 <https://www.reporteindigo.com/reporte/encapuchadas-toman-de-nuevo-prepa-3-denuncian-acoso-a-estudiantes/>

46 Recuperado de: <https://www.reporteindigo.com/reporte/acoso-sexual-en-universidad-de-guadalajara/> La Jornada 31/05/2018 <https://www.jornada.com.mx/2018/05/31/estados/030n1est>

47 “La canción sin miedo” de Vivir Quintana. Recuperado de: <https://www.milenio.com/estados/mas-estados/luchar-feminicidio-guerra-generos-vivir-quintana>.

48 Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/feministas-llegan-al-zocalo-para-realizar-performance-el-violador-eres-tu>

49 Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2017/05/05/mexico/1494005451_831653.html

corporal, pareciera que depende únicamente de ellas mismas, o que es una responsabilidad del orden de lo privado, ajeno a la institución donde estudian y habitan parte de su tiempo diario. Lo mismo aplica para los y las estudiantes LGTTTB+ que se enfrentan con situaciones de violencia, y que les obstaculiza el derecho pleno a la educación (Yaaj, 2018).

De hecho, algunos autores tratan a las IES, como un espacio de extraterritorialidad, ya que la vigilancia interna está a cargo del sindicato y el personal contratado no está capacitado, equipado y sin autoridad de arresto como en la vía pública. La autonomía universitaria concede la libertad de tránsito, e implica toda una serie de actividades estudiantiles, como la organización de eventos, reuniones políticas, protestas, hasta ingerir alcohol y estupefacientes con cierta permisividad. (De Garay, 2020).

Entendemos que el problema de la violencia de género no se agota con la adopción de un marco punitivo de vigilancia, sin programas de prevención y una discusión de fondo. La propuesta UNAM-Segura (Castañeda, s/f) encuentra que la cultura de género dominante, en esa institución, subordina a las mujeres en el espacio universitario, con relaciones y prácticas que vulneran sus condiciones de seguridad y les dificulta su libre tránsito. Esta precarización, sostiene esta autora, hace que el espacio mismo esté *generizado*. La movilidad y la seguridad tienen una estrecha relación entre la condición de género y el contexto, por lo que es competencia de las IES, tanto la construcción de la igualdad, como las medidas de seguridad, (prevención, iluminación, personal con PG, cámaras y patrullaje en espacios de riesgo, etc.).

Por lo tanto, el conflicto que produce la desigualdad, la discriminación y la violencia sexual de género, en los distintos espacios universitarios, genera dificultades públicas que implican disputas, resistencias y rupturas, a fin de llegar al reconocimiento político, la solidaridad, la resignificación, etc. entre mujeres, hombres, identidades LGTTTB+, autoridades, administración, sindicatos⁵⁰ y academia: Proceso necesario en la convivencia comunitaria, hacia la igualdad de género.

El activismo estudiantil queda manifiesto en la encuesta de la UdeG, donde encontramos que las estudiantes en un 29.6% han participado en alguna organización o asociación. De éstas, mencionamos las más destacadas: un 17% participa en un organismo estudiantil, seguida por las asociaciones deportiva, cultural o artística y de beneficencia, cada una, con un 11%; un 9% es activa en la ecología, un 8.3% en asociaciones religiosas, un 7.6% es activista en grupos de mujeres, un 6.2% relacionados con la profesión y un 2.1% en organizaciones indígenas. Si bien, todas las asociaciones pueden tener secciones que atiendan cuestiones de género, desconocemos esta particularidad. Lo que si queda claro es que se trata de una participación diversa, canalizada principalmente hacia la organización estudiantil. Su concentración en la misma, podría tener relación con el papel hegemónico que ésta juega en la institución. En la mayoría de las universidades estatales

⁵⁰ Cfr. la nota arriba sobre el reportaje de las huelguistas de la Facultad de Economía de la UNAM.

mexicanas, los estudiantes y en menor grado las estudiantes, pueden formar parte de la estructura del cogobierno e indicar una aspiración en su futuro laboral (García Guevara, 2004, De Garay, 2020).

LA DESIGUALDAD Y LA INCLUSIÓN: EL ORDEN

TRADICIONAL DE GÉNERO EN LAS CARRERAS

La política pública de ampliación de la cobertura universitaria de finales del siglo pasado, impactó en el cierre de la brecha de género en la mayoría de las carreras universitarias (Bartolucci, 1994). Aún con esta feminización de la matrícula⁵¹, la compleja desigualdad de género persiste por su estructura e historia tanto dentro como fuera de las IES. Por ello, es necesario repensar como las universidades, abonan a la reproducción del orden tradicional de género desde las carreras mismas. Las instituciones al alimentar al mercado laboral con sus profesionistas, les compete también analizar el orden profesional tradicional, con la generación de espacios de reflexión y mecanismos alternativos en sus programas que cuestione la reproducción tradicional y genere una igualdad de género en las profesiones.

Desde una PG, encontramos que la elección de carrera no sólo está condicionada por una construcción histórica, socio-económica y su división sexual del trabajo que ordena la mayoría de las labores y profesiones por sexo; sino por otros factores como las expectativas sociales y familiares, la interacción de maestros/as y amigos/as, el desempeño educativo, la vocación individual, los valores y tradiciones culturales, etc. Por si esto fuera poco, tenemos a la subjetividad de género en las disciplinas, el desarrollo epistémico de las ciencias y la tecnología, las mismas trayectorias de las disciplinas, los antecedentes histórico-coloniales y adrocéntricos de las ciencias, etc., todo ello contribuye al proceso que *generiza* a las profesiones (Connell, 2007; García Guevara, 2006; 2018⁵²). Tales factores que *generizan*⁵³ a las carreras en las IES, ralentizan el cambio (Savage y Witz 1992; García Guevara, 2002; 2005a; 2016a; Weiss, 2012).

Esto da como resultado, que en pleno siglo XXI, algunas carreras todavía aparecen “atrincheradas” por sexo y se resisten responder ¿Por qué los hombres eligen de manera tan pausada las carreras como la educación básica, enfermería y trabajo social (EBETS)?

⁵¹ Coincido con que la feminización de la matrícula, no basta para alcanzar la igualdad de género (Palomar, 2017). Pero además desvía la discusión sobre el orden de género que disponen las carreras universitarias y desvanecen las contradicciones de las relaciones de género entre lo público, lo privado.

⁵² Para el caso de la carrera en Farmacia y Química.

⁵³ Con esto me refiero a que la elección de carrera y su posterior desempeño pasa por un proceso de “generización”, dado que las normas y valores de X cultura, moldea a la mayoría de las personas, al elegir una profesión de manera “libre”. Incluso a costa del potencial creativo y la sensibilidad que cada sexo puede aportar (Cfr. Martínez, 2001).

¿Por qué las mujeres ingresan poco a las carreras en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM)? o ¿Podríamos transformar la masculinidad hegemónica, sin modificar estas barreras profesionales *generizadas*?

En este siglo, las mujeres superaron las barreras porcentuales y disciplinares al entrar a estudiar una mayor variedad de carreras y diversificar sus aspiraciones hacia futuros profesionales alternos a los tradicionales. Mientras que los hombres resisten aventajar en las profesiones denominadas “asistenciales” o EBETS, al considerarlas carreras femeninas sin prestigio, por su relación con el cuidado, la colectividad y los bajos salarios (Block, *et al.*, 2018). Cabría cuestionar, si son mal remuneradas, sólo por ser ocupaciones “femeninas”. Esto significaría que ¿Si son ocupadas en mayor cantidad por los hombres podrían ser mejor remuneradas? ¿La resistencia masculina hacia una nueva cultura de género, obstruye su ingreso en estas profesiones? O ¿Es la devaluación del trabajo doméstico y del cuidado comunitario lo que impide revalorar a las EBETS?

Las investigaciones sobre estas carreras, señalan una depreciación socio-económica y homofóbica que genera una problemática múltiple: 1) El altruismo a la comunidad parece una actividad cultural, no muy “valorada” entre los hombres, además de ser mal remuneradas; a las EBETS, las perciben como “desvaluadas” por *no* tener “impreso” el significado de la competencia, el estatus y la riqueza que tienen las ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM) (Block, *et al.*, 2018). 2) Los enfermeros⁵⁴, trabajadores sociales y educadores, enfrentan una sanción social –por la familia, los amigos y la comunidad– que los estigmatiza como “desviados” en profesiones femeninas, incluso algunos abandonan sus estudios; por ello, los pocos que permanecen, refuerzan su masculinidad frente a las mujeres y “reclaman” privilegios jerárquicos, aun siendo una minoría (Williams, 1995; Palencia, 2000; Hernández, 2011). 3) En los hospitales, los enfermeros son discriminados por parte de los médicos al tener éstos mayores títulos universitarios. 4) Finalmente, las tensiones entre las masculinidades: hegemónicas, cómplices y las marginadas o alternas, requieren de un trabajo individual y de sensibilización, contra la homofobia y la *femifobia*; esto apenas comienza a descollar en el sistema de educación superior gracias a la agencia de las estudiantes. Connell (2003), señala que el cambio requiere reflexionar sobre las alianzas entre hombres heterosexuales contra los homosexuales y aceptar la diferencia de identidades (femeninas, LGTTTB+, étnicas, etc.), que reconfigure un nuevo proyecto de masculinidades con un nuevo paradigma y una nueva cultura más allá de la patriarcal. Un terreno fértil para las IES, donde pueden contribuir desde sus políticas y programas institucionales con PG.

En las carreras CTIM, encontramos la intervención de otros elementos: la discriminación de algunos profesores y compañeros hacia las mujeres/niñas en las aulas, la falta de modelos femeninos positivos en la historia de la ciencia y de difusión en los medios

⁵⁴ En Estados Unidos representan el 3% de la fuerza de trabajo (Hernández, 2011)

de comunicación⁵⁵, la ausencia de mentoras/es, maestros/as en su trayectoria escolar, la incidencia de la violencia sexual en el espacio educativo, etc. (González 2004; Razo, 2008; García Guevara 2006; Farfán y Simón, 2018). Pero también en los planes de estudios en las IES, escasean las experiencias de materias con PG en las preparatorias, licenciaturas y posgrados que contribuyan a la igualdad de género, como en derecho, criminalística, enfermería, ingeniería, trabajo social, pedagogía, etc., a fin de fortalecer una visión ética del otro/a en la impartición de justicia, el cuidado o en la producción científica (Rosales, 2010). En todo caso, esto constituye una frontera para la igualdad y la inclusión de género en las carreras. La revaloración las carreras EBETS y CTIM para ambos sexos, debe ser parte de la política pública de género en las IES, como ya sucede en otros países⁵⁶ con el fin de alcanzar una inclusión educativa con PG.

Este puente hacia la igualdad profesional de género viene de un cambio de paradigma cultural. Las transformaciones de las carreras “generizadas” y la división sexual del trabajo requieren converger en la política de inclusión del sistema educativo con programas que deconstruyan la amenaza que representa para la masculinidad hegemónica las carreras EBETS y la exclusión femenina de las CTIM. La vinculación de las IES con encubadoras en la industria, puede replicarse con las carreras EBETS⁵⁷ y así contribuir a la igualdad de género en la vida pública y privada.

RESPUESTAS INSTITUCIONALES DE LAS IES

ANTE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO

La respuesta institucional, ante la desigualdad de género por violencia sexual en las IES, comenzó a darse, en unas poco a poco y en otras de manera más decidida. Algunos de los avances que destacan en los últimos dos años en la UdeG, son: La creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios que cuenta con un protocolo con PG y una oficina que recibe denuncias sobre violencia de género, una materia obligatoria con PG para el sistema medio superior. En términos de Igualdad Sustantiva, el sindicato por primera vez se involucra para recibir quejas sobre violencia de género en la institución. Un centro universitario se une a la Campaña Nacional: “Cómplices por la Igualdad” para trabajar materiales y reflexionar sobre la paternidad. En el eje del lenguaje incluyente, ya se expiden títulos profesionales y futuros nombramientos laborales por sexo. La implementación

⁵⁵ Aunque ya comienzan aparecer películas sobre mujeres científicas, pero todavía su número es reducido.

⁵⁶ Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/scientific-progress-and-womens-empowerment-two-imperatives-era-covid-19>

⁵⁷ Con hospitales, escuelas, etc. con acciones para la igualdad de género.

de programas y campañas de sensibilización con la pandemia se dan de manera virtual por medio de webinars para toda la comunidad universitaria y público en general. Junto con ONU Mujeres y colectivos de pueblos originarios, se lanzan campañas en lenguas originarias, contra la violencia de género y con perifoneo recorren distintas colonias de la ciudad, dado que esta se ha incrementado por el confinamiento Covid19. La reciente creación (2021) de la Unidad de Igualdad de la UdeG, anexa a la vicerrectoría ejecutiva, trabaja en el diseño de su programa, en reglamentos, protocolos, etc.

Sin embargo, observamos un punto ciego en las acciones para la igualdad de género. El grado de compromiso que asumen los rectores y autoridades para transformar la cultura institucional de género es variable en las IES. Este comprendería la voluntad por actualizar sus leyes, normas y estatutos, ya que la mayoría de las IES tienen décadas sin reformas y/o sanciones con PG⁵⁸. La gestión de una política pública para la igualdad de género implica su articulación en todos los niveles institucionales, presupuesto, respaldo y seguimiento a las instancias y programas en la materia. Puesto que lo que ha sido un beneficio para algunas IES, en otras el cambio llega en forma pausada.

Lo que significa la participación de todo el andamiaje organizativo. Las primeras leyes con PG en el país surgen hace 20 años; parecería que la libertad histórica expresada en el derecho a la autonomía universitaria, no avanza con la resolución necesaria frente a las denuncias y a la política pública federal que propone la construcción de una nueva cultura para la igualdad. Si la autonomía universitaria se expresa en la libertad de cátedra e investigación y la autogestión, para convertirse en un espacio de participación crítica y de desarrollo social en las IES (De Garay, 2020), esta se rezaga ante la disparidad de género en los puestos altos y las demandas de un cambio cultural entre las masculinidades de su personal.

CONCLUSIÓN

La desigualdad de género en todo el sistema educativo es un fenómeno complejo con múltiples interrelaciones. Los datos expuestos muestran tensiones entre el progreso y el estancamiento de las condiciones que la producen. Las expresiones extremas de violencia sexual y hasta de feminicidio, en algunas IES, son un problema social que se han hecho evidentes en los últimos años en un espacio donde debe privar la reflexión.

Como pudimos ver, ha sido la agencia estudiantil y la académica, la que acciona la necesidad de cambios en la política interna de la institución y en última instancia la generación de nuevas formas de convivencia. Su activismo muestra una problemática soterrada

⁵⁸ En 2020, la UNAM reforma estatutos en donde la violencia de género es una falta grave. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2020/02/18/sociedad/029n2soc>

y naturalizada, pero también han logrado cierto reconocimiento de cambios en la norma para la igualdad de género en los diferentes espacios universitarios.

Lo hasta aquí expuesto apunta hacia a dos cuestiones básicas en las IES. 1) La reforma del marco legal que sancione y prevenga conforme a derecho la violencia de género a quienes consideran que es un privilegio cultural a su masculinidad; 2) Repensar el contrato social en la comunidad universitaria, sobre las relaciones de género en los puestos de trabajo, el aula, los contenidos de aprendizaje, revalorizar las carreras EBETS/CTIM y la inclusión de género. Esto involucra a las autoridades, normatividad, administración, sindicato, academia y estudiantes, desde su primer ingreso o incorporación laboral, para poder transitar de la desigualdad a la inclusión.

REFERENCIAS

- Appadurai, Arjun. (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Argentina: FCE.
- Bartolucci, Jorge (1994), *Desigualdad Social, educación superior y sociología en México*. México: CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- Besserer Alatorre, Federico (2014). “Regímenes de sentimientos y la subversión del orden sentimental. Hacia una economía política de los afectos”. *Nueva Antropología*, vol. XXVII, núm. 81. pp. 55-76
- Block, Katharina; Croft, Alyssa & Schmader, Toni (2018). “Worth Less? Why Men (and Women) Devalue Care-Oriented Careers”. *Frontiers in Psychology*, 10 August <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01353>
- Casanova Cardiel, Hugo (2014). “Políticas y planeación de la educación superior en México: el proyecto 2013-2018”. En Humberto Muñoz García. *La Universidad pública en México*. México: SES/Porrúa.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia (s/f). “Investigar para contribuir a la igualdad de género: la experiencia del proyecto “Investigación diagnóstica para la elaboración de un modelo de UNAM Segura”. *Revista de Trabajo Social, UNAM*. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/56367-160923-1-PB.pdf
- Connell, Robert William (2003). *Masculinidades*. México: PUEG/UNAM.
- Connell, Raewyn W. (2007). *Southern Theory: Social Science And The Global Dynamics Of Knowledge*. UK: Polity Press.
- Cortázar Rodríguez, Francisco Javier (2018). “Acoso y Hostigamiento de Género en la Universidad de Guadalajara: Habla el estudiantado”. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, Núm. 50, Julio-Diciembre de 2019, PP. 175-204.
- De Garay Sánchez, Adrián (2020). “La autonomía universitaria y los estudiantes”, en Felipe Martínez Rizo (coord.) *La Autonomía Universitaria en la Coyuntura Actual*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Diagnóstico de Violencia de género y acoso sexual en los espacios público y doméstico de Zapopan (INMujeres Zapopan/Ayuntamiento de Zapopan s/f). Recuperado de:file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Diagnostico%20Violencia%20y%20Acoso.pdf

- Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2015). "Las contribuciones de la ANUIES a la educación superior intercultural en México (2001-2015). En Germán Álvarez Mendiola (coord.). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior*. México: ANUIES.
- Farfán Márquez, Rosa María y María Guadalupe Simón Ramos (2018). "El Desarrollo del Talento de las Mujeres en Matemáticas desde la Socioepistemología y la Perspectiva de Género: un Estudio de Biografías". *Revista Bolema*. Vol. 32, no. 62.
- Farrell, Joseph. (1999) "Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence". En Arnone, R. y C. A. Torres (Eds.). *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Lanham MD: Rowman and Littlefield Publishers.
- Furlán Malamud, Alfredo & Spitzer Schwartz, Terry Carol (coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE. Alfredo Furlán Malamud y Terry Carol
- García Guevara, Patricia (2002). "Las carreras en ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género". *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XXXII, 3º. Trimestre, 91-107.
- García Guevara, Patricia (2004). *Mujeres académicas: el caso de una universidad estatal mexicana*. México: UdeG/Plaza y Valdés ed.
- García Guevara, Patricia (2005a). "¿Para qué estudias, ya tienes tu carrerita técnica? Las ingenieras en computación." *Revista Géneros*. Febrero. Año 12. Número 35, 66-77.
- García Guevara, Patricia (2005b). "Género, educación y política pública". *Revista: La Ventana*. Universidad de Guadalajara. Vol. III, No. 21, 70-89.
- García Guevara, Patricia (2006). "Masculinización y feminización en las profesiones tradicionalmente masculinas: El caso de la ingeniería". *Hombres y masculinidades en Guadalajara*. En Roberto Miranda Guerrero y Lucía Mantilla (Coords.). México: UdeG.
- García Guevara, Patricia (2016a). "Las pioneras en química en el occidente de México: la Universidad de Guadalajara". *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*. No. Extra 15, 35-47.
- García Guevara, Patricia (2016b). "Programas, centros y estudios de género en la UdeG: ¿Laberintos burocráticos?". En Norma Blazquez Graff *et al.* (Coord.) *Experiencias interdisciplinarias de formación de investigadoras feministas en México*. Cuadernos de Trabajo de la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/13IS6xOSSWfLsiA5MBbWTA9nWsjJU_Ss0/view
- Giroux, Henry A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Nashiki, Antonio y Úrsula Zurita Rivera (2013). "El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias". En Furlán, A., y Spitzer, T. (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- Hass, Randal; Watson, James; Buonasera, Tammy; Southon, John; Chen, Jennifer C.; Noe, Sarah; Smith, Kevin; Viviano Llave, Carlos; Eerkens, Jelmer & Parker, Glendon. (2020). "Female hunters of the early Americas" *Science Advances* 04 Nov 2020: Vol. 6, no. 45. DOI: 10.1126/sciadv.abd0310".
- Hernández Rodríguez, Alfonso (2011). "Trabajo y Cuerpo. El caso de los hombres enfermeros". *Revista: La ventana*, Universidad de Guadalajara. Vol. IV, núm. 33, julio, 210-241.
- Hernández Santiago, Pedro (2012). "Redes de colaboración de la ANUIES. Un acercamiento a las regionales". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLI (1), No. 161 Enero-Marzo, 75-89
- Jónasdóttir, Anna G. (2011). "¿Qué clase de poder es el poder del amor?" *Sociológica*, año 26, número 74, septiembre-diciembre, 247-273

- Lamus Canavate, Doris (2010). *De la subversión a la inclusión: movimientos de mujeres de la segunda ola en Colombia 1975-2005*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- López Martínez, Mercedes (2007) “Los claroscuros de la participación femenina en el sindicalismo mexicano”. Informe: Luces y sombras del sindicalismo mexicano. ORIT: Frederick Ebert Stiftung. Recuperado de: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/mexiko/05372.pdf>
- Martínez Vázquez, Griselda (2001). “Ejecutivas: Una nueva presencia en los espacios de poder”. En Dalia Barrera (comp.), *Empresarias y ejecutivas. Mujeres con poder*. (México: El Colegio de México) 139-178.
- Martino, Wayne y María Pallota-Chiarolli (2003). *Pero, ¿qué es un chico? aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. España: Octaedro.
- Mingo, Araceli (2020). “¡Con nuestras voces!”: la lucha de estudiantes feministas contra la violencia”. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 1-20.
- Molyneux, Maxine (2000). *Women’s Movements in International Perspective: Latin America and Beyond*. London: Palgrave.
- OECD (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. OECD Publishing: Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432>
- Ordorika, Imanol (2015). “Editorial: Equidad de género en la Educación Superior”. *Revista de la Educación Superior* Vol. xl iv (2); No. 174, abril-junio, 7-17.
- Palencia Villa, Mercedes (2000). “Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar” *Revista: La ventana*, Universidad de Guadalajara. Núm. 12, diciembre, 147-176.
- Palomar Vereá, Cristina (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.
- Palomar Vereá, Cristina (2017). *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación*. México: ANUIES.
- Palomar Vereá, Cristina y Sarah Corona Berkin (2019). “Educación e inclusión”. *En Educación y reflexividad: repensando los fundamentos del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara*. México: UdeG/FEU.
- Pereda, Alicia, Hernández, M., y Gallegos, M. (2013). “El Estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo”. En Furlán, A., y Spitzer, T. (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, 333-379. México: ANUIES/COMIE.
- Rodríguez Gómez, Roberto. (2015). “La ANUIES y la confección de las políticas de educación superior en México 1970-2000”. En Germán Álvarez Mendiola (coord.). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior*. México: ANUIES.
- Rosales Mendoza, Adriana Leona (2010) “Democracia y ciudadanía sexuales en el contexto de la incorporación del género y las sexualidades en instituciones de educación superior pública en México”. En Ana Laura Lara López (Coord.). *Género en educación*. México: UPN/SNTE/FCM/PyV.
- Solís, Patricio & Graniel, Braulio Güémez (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad*. (México: Oxfam).
- Torres, Rosa María (2000). *Una década de educación para todos: La tarea pendiente*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- UNESCO, 2020. América Latina y El Caribe: Inclusión y Educación Todos y Todas sin Excepción. SUMA Informe de Seguimiento en el Mundo. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_spa/PDF/374790spa.pdf.multi

- UNESCO. Oficina Internacional de Educación. Archivo de Reuniones y Recomendaciones. Recuperado de: <http://193.242.192.196/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie>
- Vázquez García, Verónica y Roberto Castro, (2009). “Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, Vol. 14, Núm. 42, 701-709.
- Vázquez García, Verónica y Roberto Castro, (2006). “¿Mi novio sería capaz de matarme?’ Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 6, Núm. 2, (julio-diciembre), 709-738.
- Williams, Christine (1995). *Still a Man's World. Men Who Women's Work*. Berkeley, University of California Press.
- Wollstonecraft, Mary (1982). “Observations on the state of degradation to which is reduced by varios causes”. En Mary Evans. *The Women question*. Great Britain: University Press Oxford.
- YAAJ México (2018). *Universidades libres de violencia y discriminación por orientación sexual o identidad de género*. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Universidades%20Libres%20de%20Violencia%20y%20Discriminacion_v1.pdf

ARTÍCULO

Evaluación docente en una
universidad pública mexicana*Teacher's performance evaluation at
a Mexican public university*RODRIGO POLANCO-BUENO*, ANGÉLICA BUENDÍA-ESPINOSA**
Y EDUARDO PEÑALOSA-CASTRO***

*Departamento de Derecho, División de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

**Departamento de Producción Económica, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

***Departamento de Ciencias de la Comunicación, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

Recibido el 3 de mayo de 2021; Aprobado el 16 de noviembre del 2021

RESUMEN

Este artículo reporta los resultados del proceso de diseño y validación psicométrica de un instrumento de evaluación de la docencia en una universidad pública mexicana. El cuestionario fue diseñado por un equipo constituido por directivos, académicos y estudiantes y sometido a un análisis de validez de contenido. El instrumento final, compuesto por 26 ítems distribuidos en cuatro dimensiones se aplicó a una muestra de estudiantes que arrojó 53,192 registros que sirvieron de base para realizar los análisis psicométricos. Los análisis de consistencia interna mediante los métodos de Alfa de Chronbach y mitades equivalentes, arrojaron coeficientes aceptables, tanto a nivel de la prueba total como de cada una de sus dimensiones. El análisis de

ítems realizado con los métodos de distribución de frecuencias, correlaciones ítem prueba y contrastación de grupos altos y bajos mostraron un comportamiento adecuado de cada uno de los elementos del cuestionario. Finalmente, la validación de constructo se pudo verificar para tres de las dimensiones con análisis factorial exploratorio y confirmatorio mediante sistema de ecuaciones estructurales (EQS). No fue posible realizarlo para la cuarta dimensión, debido a su limitado número de ítems.

PALABRAS CLAVE: Evaluación docente; Profesores universitarios; Análisis psicométrico; Calidad de la docencia

ABSTRACT This paper reports the results of a process of design and psychometric validation of a teaching assessment instrument in a Mexican public university. A team, composed by directors, faculty and students of the educational institution designed the instrument and submitted it to a process of content validity. The final questionnaire, composed by 26 items distributed into four dimensions, was applied to a student sample of 53,192 records, which were the input for the psychometric analyses. Internal consistency analyses using the Cronbach's Alfa and split half reliability methods, yielded satisfactory coefficients, both at the level of the total test and of each of its dimensions. Item analysis was carried out by the frequency distribution methods, item-test and item-dimension correlations, and higher and lower group comparisons. Again, all items showed a proper performance on these tests. Finally, construct validation could be verified for three dimensions with an exploratory factor analysis and was confirmed by structural equation system (EQS). It was not possible to do it for the fourth dimension, due to its limited number of items.

KEYWORDS: Teacher assessment; College teachers; Psychometric analysis; Teaching quality

INTRODUCCIÓN

Con la pandemia causada por la COVID-19, diversos procesos se modificaron en las universidades e Instituciones de Educación Superior. La docencia se constituyó en la función sustantiva que requirió especial atención, dado que se vivió una transición obligada a la educación no presencial, misma que una vez implementada ha requerido de seguimiento

y de mejora continuas. El objetivo de este trabajo es presentar la validez y la confiabilidad de un instrumento para obtener la opinión del alumnado con respecto al desempeño docente, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en México. Aunque en la universidad ya se aplicaba un cuestionario con la misma intencionalidad, éste fue modificado para atender las nuevas condiciones en que operan las actividades docentes. Así, se busca proponer políticas y estrategias institucionales para, con base en la opinión del alumnado como un elemento relevante, mejorar la evaluación y la calidad de la docencia.

La evaluación de la docencia es un proceso complejo. Las acciones para medir y valorar las competencias en el ámbito educativo superior requieren de repensar las medidas y los procedimientos vigentes. Hay algunos elementos clave que favorecerían el perfeccionamiento de prácticas de valoración del desempeño docente. Definir qué se evalúa en relación exclusivamente con la docencia otorga bases para planificar la evaluación de manera ordenada y establecer categorías de análisis, dado que en esta función universitaria interactúan diversos elementos como la infraestructura en la que se imparte la docencia, las especificaciones contractuales y laborales de los docentes, la organización y el código universitario, la interacción profesor-alumno, por mencionar algunos (Rueda y Sánchez, 2018).

La evaluación de la docencia en la UAM es una actividad regulada específicamente en el artículo 215 del Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA), que establece las actividades para la función de docencia, y en el artículo 4 del Reglamento de Alumnos establece los derechos de los alumnos. El primero especifica las tareas asociadas a la función docencia que consideran la planeación, organización preparación y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los planes y programas de estudio aprobados por los órganos colegiados correspondientes. Se suman los artículos 218, 218 Bis, 219 al 220 Ter, éste último señala que los consejos divisionales definirán los criterios y procedimientos para la evaluación de las actividades de docencia, investigación y preservación y difusión de la cultura, en función de los objetivos de la propia división. En el caso de la docencia, la evaluación deberá considerar periodos trimestrales, los informes anuales de los profesores y la opinión de los alumnos mediante encuestas idóneas que contemplen los elementos del artículo 215 del RIPPPA (UAM, 2020). El artículo 4 del Reglamento de Alumnos establece los derechos de los alumnos en cuanto a las condiciones institucionales, académicas y materiales en que el alumnado recibe su formación. Entre ellas destaca el derecho a opinar en relación con el desarrollo y con los resultados de los programas de las UEA.

La evaluación del cumplimiento de las funciones sustantivas por los profesores en la UAM ha estado asociada, desde hace por lo menos 30 años, al sistema de estímulos y becas para el reconocimiento y deshomologación salarial que priva en la universidad: beca a la permanencia, beca a los grados académicos, beca a la docencia, estímulo a la

investigación y estímulo a la trayectoria académica. Particularmente, el 10 de junio de 1992, fueron aprobadas las becas al reconocimiento de la carrera docente del personal académico (Arbesú, 2004).

Buendía *et al.* señalan que diversas reflexiones en la comunidad universitaria dan cuenta de las dificultades y retos que la evaluación de la docencia representa para la Universidad. Algunas son: a) asociada más a un proceso de control que de mejora de la función docente; b) es un proceso incompleto en cuanto a sus objetivos, fines y usos por los actores involucrados; y c) responde más al incentivo económico que representa la mejora de la práctica docente que a la colaboración entre los actores principales, el personal académico y los alumnos, para la retroalimentación. Particularmente, el instrumento de opinión estudiantil presenta diversas problemáticas:

- a) Carece de una aproximación teórica sobre la enseñanza, pero se acerca más a la teoría conductual del aprendizaje y la transmisión del conocimiento inerte, lo que es contrario a la figura de profesor investigador que sustenta el modelo universitario de la UAM en general y de la diversidad de modelos académicos que promueven cada una de sus unidades académicas (Whitehead, 1929; Renkl, Mandl y Gruber, 1996);
- b) Limita a un modelo único de ser docente y responde al “ideal” de tareas asignadas que establece la propia Universidad en el artículo 215 del RIPPA;
- c) Está realizado para efectos de un control académico-administrativo del docente que no se aplica en la gestión de la docencia;
- d) Está organizado en tres niveles: autoevaluación, organizativo y desempeño. De las 21 preguntas que integran las dos dimensiones a evaluar (organizativa y de desempeño), 16 se relacionan con el desempeño (asistencia y puntualidad; presentación del programa, objetivos y bibliografía; evaluación del mismo; duración de las sesiones; dominio del tema; horas impartidas; asesorías extra clase; cumplimiento del programa y bibliografía); cinco preguntas de “carácter informativo” valoran el entusiasmo del profesor al impartir la clase; el clima de respeto y cordialidad en el aula; los recursos didácticos y pedagógicos empleados por el maestro y la necesidad de formación didáctica, pedagogía y manejo de grupos (Arbesú, 2004);
- e) No reconoce diferencias disciplinares y entre niveles educativos (licenciatura y posgrado);
- f) Valora el desempeño del profesor desde una perspectiva proceso-producto (Arbesú, 2004); y no permite obtener información sobre la práctica pedagógica en el contexto del modelo universitario de la UAM y de los modelos académicos de sus cinco unidades;
- g) No corresponde con las diferencias que existen en la práctica educativa para los distintos niveles educativos, licenciatura y posgrado; así como para las grandes áreas de conocimiento que se cultivan en la Universidad;

- h) El tiempo y la forma de comunicar los resultados de la opinión estudiantil, así como del proceso general de evaluación; no contribuyen a establecer estrategias de mejora de la docencia.

En el contexto de la pandemia causada por el Sars-Cov-2, se implementó en la Universidad el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER), el cual permitió continuar con las actividades docentes, pero, al mismo tiempo, visibilizó viejos problemas tales como: desigualdad de los estudiantes y profesores en el acceso a equipo y conexión, condiciones de aprendizaje de estudiantes y profesores, deficiente formación docente en tecnologías digitales, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación no presencial, rezago educativo y logros de aprendizaje, establecimiento de comunicación efectiva y apoyo a la salud emocional de las comunidades educativas.

Con base en lo anterior una comisión especial propuso: a) fortalecer la formación docente en estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes para clases vía remota y presencial; b) fortalecer los conocimientos y habilidades tecnologías digitales; y c) mantener y mejorar los apoyos en todos los niveles de la gestión a la comunidad universitaria (coordinaciones, jefaturas, servicios, en el área técnica, a nivel institucional, apoyos psicológicos, becas, etc.).

MÉTODO

Objetivos

La elaboración del instrumento recayó en una comisión integrada por personal académico de la Universidad y ha sido aplicado en dos periodos lectivos en el 2020, trimestres de otoño y de primavera. El método para medir la validez y confiabilidad del instrumento considera calcular la confiabilidad del instrumento: los reactivos en lo individual y las dimensiones como agregados de reactivos. Enseguida se realiza el análisis de datos para obtener el análisis factorial exploratorio del instrumento y confirmatorio del instrumento.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de alumnos activos de la UAM durante el trimestre de otoño, que corresponde a la población objeto de esta investigación fue de 47,371, incluyendo estudiantes de licenciatura y posgrado. La muestra de estudiantes que participó en el estudio fue de 18,992, la cual es adecuada al tamaño de la población, ya que supera el tamaño de muestra

esperado de 12,316 con un nivel de confianza del 99% y un nivel de error del 1%. El hecho de que un mismo alumno o alumna, participó en la evaluación de más de una unidad de enseñanza aprendizaje (UEA)¹ hizo que el total de registros de encuestas que fueron contabilizadas para efectos de los análisis reportados en este artículo, fuera de 53,192.

Una de las estrategias para avanzar en las propuestas fue la renovación del instrumento para obtener la opinión del alumnado con respecto a la docencia remota. El diseño y validación del mismo estuvo a cargo de un equipo de académicos de la UAM, con la asesoría de un experto en evaluación docente de la Universidad Nacional Autónoma de México². La versión final del cuestionario quedó constituida por un reactivo dicotómico (ítem1), un reactivo de escala numérica 1-10 (ítem 25), un reactivo de respuesta abierta (ítem 26), y 23 reactivos de formato Likert (ítems 2 a 24, los cuales fueron clasificados en cuatro dimensiones (ver tabla 2):

- 1) Organización de la UEA. Cinco ítems: Cuatro escala Likert y uno dicotómico.
- 2) Práctica docente: 13 ítems de formato Likert.
- 3) Autoevaluación: Cuatro ítems de formato Likert.
- 4) Evaluación global: Tres ítems: dos reactivos de formato Likert, uno de escala numérica (1-10) y un reactivo de opción múltiple.

Tabla 2. Instrumento aplicado para la Evaluación de la Docencia

REACTIVO/NIVEL					
Organización de la UEA					
La o el profesor presentó y entregó el programa de la UEA en la primera semana de clase o antes	No			Sí	
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No aplica
1. El programa incluyó: objetivos, contenidos temáticos, estrategias de enseñanza aprendizaje, bibliografía, otros apoyos didácticos, formas de evaluación y cronograma de actividades.					
2. El programa incluyó actividades realizadas en modalidad sincrónica (tiempo real) y asincrónica (sin interacción simultánea).					
3. Se acordaron normas, criterios de convivencia armónica y respetuosa, así como mecanismos de comunicación en el grupo.					
4. En general, las actividades se han realizado conforme a lo programado.					

¹ En la UAM se denomina a las asignaturas Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA)

² Los autores agradecen al equipo que diseñó y validó el instrumento: Angélica Buendía Espinosa, Alia Balam González, Lidia E. Blásquez Martínez, Tomás Ejea Mendoza, Mercedes Jatziri Gaitán González, José Mariano García Garibay, Carla Garzón Flores, Luis Montañó Hirose, Daniel Montealegre García, Esther Morales Franco, Melina Olivares Juárez y Mario Rueda Beltrán (investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, asesor del proyecto).

Práctica docente

- 5. La o el profesor muestra conocimiento amplio sobre los temas del programa.
- 6. Se favorece la participación individual y colectiva para el desarrollo de los conocimientos.
- 7. Se favorece la participación individual y colectiva para el desarrollo de las habilidades (comunicación, uso de lenguaje, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo).
- 8. Se promueve tu aprendizaje autónomo con base en la implementación de actividades, recursos y apoyos didácticos.
- 9. Las actividades prácticas se han realizado conforme a las necesidades de la UEA y contribuyen al logro de los aprendizajes y experiencias.
- 10. Se resuelven las dudas con base en explicaciones comprensibles y fortalecen los aprendizajes sobre los contenidos abordados.
- 11. Se incentiva el desarrollo de prácticas de investigación para el fortalecimiento de los aprendizajes.
- 12. Se impulsa la aplicación práctica y/o analítica de los conocimientos adquiridos.
- 13. Se promueve un ambiente de respeto, confianza y colaboración
- 14. En general, todas las actividades se han realizado con pleno respeto a los derechos universitarios, como son, entre otros, la igualdad, diversidad y pluralidad de la comunidad universitaria en general y del alumnado del grupo en particular.
- 15. La o el profesor imparte asesorías cuando le son solicitadas.
- 16. Los criterios y formas de evaluación establecidas en el programa se han respetado.
- 17. Recibes retroalimentación de las modalidades de evaluación implementadas durante el curso.
- 18. Autoevaluación
- 19. Me he presentado puntualmente a clases y he permanecido la duración total de las sesiones.
- 20. He participado en clase expresando dudas, aportando ejemplos, respondiendo preguntas y trabajando en equipo.
- 21. He cumplido con los requisitos y actividades académicas establecidas en el programa.
- 22. Hasta el momento he logrado los aprendizajes esperados de acuerdo con los objetivos del programa.

Evaluación global

- 23. Tomaría otro de los cursos que imparte la o el profesor.
- 24. En las condiciones extraordinarias del PEER la o el profesor mostró especial interés en el desarrollo de la UEA.
- 25. Con base en lo anterior califica del 1 al 10 el desempeño del profesor el trimestre 20-P: (1 es nada satisfactorio y 10 es muy satisfactorio).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 26. Comentarios y sugerencias a tu profesor

En esencia, el nuevo instrumento de evaluación se basó en el modelo universitario de la UAM, y su validación permitiría asegurar que cumple con las características suficientes y necesarias para valorar las actividades que el profesor debe realizar en función de lo que este modelo plantea.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

El instrumento se aplicó en línea a las y los estudiantes determinados en la muestra. Se realizó el análisis del comportamiento de las respuestas, con el fin de verificar la consistencia interna del mismo (confiabilidad) y estimar el grado en el que mide lo que pretende medir, es decir los rasgos latentes definidos en las cuatro dimensiones a las que se hizo referencia (validez de constructo). El proceso de validación se realizó mediante los siguientes análisis:

- 1) Validación cualitativa del instrumento por parte de jueces expertos
- 2) Consistencia interna del cuestionario
 - a) Procedimiento de mitades equivalentes (Spearman-Brown)
 - b) Alfa de Chronbach
- 3) Análisis de ítems
 - a) Método de distribución de frecuencias
 - b) Correlaciones ítem-prueba total
 - c) Correlaciones ítem-dimensión
 - d) Diferencia de medias entre grupos extremos
- 4) Validación de constructo mediante análisis factorial exploratorio y factorial confirmatorio a partir de un análisis de ecuaciones estructurales.

Dado que la mayor parte de los análisis requieren datos en escalas ordinales o de intervalo, el ítem de respuesta abierta fue eliminado del análisis, y el ítem dicotómico fue analizado de manera separada. Asimismo, para los análisis factoriales se eliminaron los dos últimos reactivos, dado que optamos por analizar al menos tres reactivos de cada dimensión o factor.

RESULTADOS

1. Validación por jueces expertos

En el diseño del instrumento participó un investigador experto en evaluación de la docencia y externo a la Universidad. Su apoyo consistió en revisar las modificaciones realizadas y en validar con un grupo de expertos su pertinencia.

2. Consistencia interna (prueba total)

Para realizar los análisis de consistencia interna, se trabajó con los 23 ítems de formato Likert y con el ítem de escala. De esta manera, a partir de las respuestas de los y las alumnas, se pudo estimar la consistencia interna a partir de los métodos de mitades equivalentes (Spearman Brown) y alfa de Chronbach.

Los resultados de este análisis para la prueba total se exhiben en la tabla 2, los cuales muestran una consistencia muy buena (superior a 0.9) en los dos tipos de análisis, lo cual refleja que lo que mide el instrumento en su totalidad lo hace de manera consistente.

Tabla 2. Resultados de los procedimientos de mitades equivalentes y a de Chronbach.

N	N ítems	Mitades equivalentes Pearson	Corrección Spearman-Brown	a de Chronbach
53192	24	0.901	0.944	0.962

3. Consistencia interna (dimensiones)

Adicionalmente, se realizaron análisis mediante el método de a de Chronbach, para estimar la consistencia interna de cada una de las dimensiones del cuestionario. El análisis de todas las dimensiones se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados del análisis de consistencia interna por el método a de Chronbach para cada una de las dimensiones

Organización de la UEA		
N	N elementos	a de Chronbach
53192	5	0.898
Práctica docente		
N	N elementos	a de Chronbach
53192	13	0.954
Autoevaluación		
N	N elementos	a de Chronbach
53192	4	0.821
Evaluación global		
N	N elementos	a de Chronbach
53192	3	0.807

Como puede apreciarse en la tabla, todos los índices de consistencia fueron superiores a 0.8, indicando una buena consistencia interna.

4. Análisis de ítems

El análisis del *poder discriminativo* de los ítems, es decir de su capacidad para distinguir opiniones favorables de las desfavorables, se realizó mediante los métodos de distribución de frecuencias, correlaciones ítem-prueba total, correlaciones ítem-dimensión y diferencia de medias entre grupos extremos. Se reportarán los resultados referentes a los ítems 2 a 24, que son los que utilizan formato Likert. Los ítems 1 y 25, que utilizan otros tipos de formato, serán analizados por separado.

a) Distribución de frecuencias de las opciones por ítem

El primer método, de distribución de frecuencias, verifica el sesgo que pudiera tener un ítem, basado en la forma como se distribuyen sus respuestas en sus diferentes niveles. De esta manera, cuando uno de los niveles es elegido por el 80% o más de los respondientes, se considera que el ítem puede tener un sesgo importante y, en consecuencia, debe ser modificado o sustituido por uno nuevo.

Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 4, los cuales muestran que en ningún caso los ítems mostraron una concentración mayor al 80% en alguno de sus niveles. El ítem 6 y el ítem 15 fueron los únicos que superaron el 70%, lo cual está aún dentro de los límites aceptables.

Tabla 4. Distribución de frecuencias de los distintos niveles de los ítems

Ítem	Tot. Desacuerdo		Desacuerdo		De acuerdo		Tot. Acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2	2054	3.9	1814	3.4	12980	24.4	35376	66.5
3	2104	4.0	2536	4.8	14436	27.1	32881	61.8
4	2061	3.9	2047	3.8	14012	26.3	34072	64.1
5	1998	3.8	2339	4.4	14211	26.7	33931	63.8
6	1590	3.0	1667	3.1	11425	21.5	37897	71.2
7	1969	3.7	2801	5.3	14548	27.3	32973	62.0
8	2009	3.8	3019	5.7	15006	28.2	32141	60.4
9	1711	3.2	2424	4.6	15216	28.6	33347	62.7
10	2092	3.9	3023	5.7	15724	29.6	31006	58.3
11	2365	4.4	3342	6.3	13834	26.0	33033	62.1
12	1929	3.6	3246	6.1	16198	30.5	30201	56.8
13	1859	3.5	2960	5.6	16307	30.7	31104	58.5
14	1763	3.3	1686	3.2	12837	24.1	36146	68.0
15	1544	2.9	1218	2.3	12495	23.5	37324	70.2
16	2334	4.4	3127	5.9	14658	27.6	28367	53.3
17	1690	3.2	1671	3.1	14615	27.5	34136	64.2
18	2553	4.8	3932	7.4	15238	28.6	29995	56.4

19	1035	1.9	1471	2.8	13797	25.9	35463	66.7
20	1179	2.2	4266	8.0	22255	41.8	23599	44.4
21	955	1.8	1353	2.5	15752	29.6	34652	65.1
22	2049	3.9	4385	8.2	21033	39.5	25151	47.3
23	4904	9.2	4327	8.1	13602	25.6	29594	55.6
24	2666	5.0	3013	5.7	14007	26.3	32595	61.3

b) Correlaciones ítem-prueba total (o dimensiones)

El segundo método de análisis de reactivos consistió en correlacionar, mediante la prueba Rho de Spearman para variables ordinales el puntaje asignado a cada ítem con la calificación total obtenida en la combinación de todos los ítems de formato Likert, así como con la puntuación obtenida en cada dimensión.

Tabla 5. Correlaciones Rho de Spearman y niveles de significación de cada ítem con el puntaje del cuestionario total.

Ítem	Correlación	Significación
2	0.683	< 0.001
3	0.711	< 0.001
4	0.726	< 0.001
5	0.729	< 0.001
6	0.692	< 0.001
7	0.770	< 0.001
8	0.785	< 0.001
9	0.756	< 0.001
10	0.795	< 0.001
11	0.791	< 0.001
12	0.777	< 0.001
13	0.793	< 0.001
14	0.735	< 0.001
15	0.717	< 0.001
16	0.735	< 0.001
17	0.760	< 0.001
18	0.791	< 0.001
19	0.472	< 0.001
20	0.576	< 0.001
21	0.507	< 0.001
22	0.711	< 0.001
23	0.764	< 0.001
24	0.755	< 0.001

Como puede advertirse en la tabla 5, todas las correlaciones fueron significativas y a excepción de los ítems 19, 20 y 21, superiores a 0.7.

Tabla 6. Correlaciones Rho de Spearman y niveles de significación de cada ítem con el puntaje de la dimensión Organización de la UEA.

Ítem	Correlación	Significación
2	0.823	< 0.001
3	0.862	< 0.001
4	0.835	< 0.001
5	0.835	< 0.001

En la tabla 6 se aprecia un comportamiento similar en las correlaciones de la dimensión Organización de la UEA, con correlaciones significativas y superiores a 0.8.

Tabla 7. Correlaciones Rho de Spearman y niveles de significación de cada ítem con el puntaje de la dimensión Práctica Docente.

Ítem	Correlación	Significación
6	0.712	< 0.001
7	0.798	< 0.001
8	0.814	< 0.001
9	0.783	< 0.001
10	0.823	< 0.001
11	0.817	< 0.001
12	0.818	< 0.001
13	0.825	< 0.001
14	0.756	< 0.001
15	0.736	< 0.001
16	0.787	< 0.001
17	0.776	< 0.001
18	0.823	< 0.001

Los resultados correspondientes a la dimensión Práctica Docente, presentados en la tabla 7, nuevamente manifiestan valores de correlación y niveles de significación adecuados para todos los ítems.

Tabla 8. Correlaciones Rho de Spearman y niveles de significación de cada ítem con el puntaje de la dimensión Autoevaluación.

Ítem	Correlación	Significación
19	0.720	< 0.001
20	0.825	< 0.001
21	0.730	< 0.001
22	0.808	< 0.001

Algo similar ocurre en la dimensión Autoevaluación. Todos los ítems revelan valores aceptables como se puede observar en la tabla 8. Este hecho es interesante, si se toma en consideración que los ítems 19, 20 y 21 habían mostrado correlaciones con el puntaje total inferiores a 0.7.

Tabla 9. Correlaciones Rho de Spearman y niveles de significación de cada ítem con el puntaje de la dimensión Evaluación Global.

Ítem	Correlación de Pearson	Significación
23	0.887	< 0.001
24	0.834	< 0.001

Finalmente, las correlaciones de los ítems pertenecientes a la dimensión Evaluación Global con el puntaje de esta dimensión, evidencian valores y niveles de significación adecuados, como puede apreciarse en la tabla 9.

Tabla 10. Correlación biserial puntual entre el ítem 1 y los puntajes de la prueba total y de dimensión Evaluación Organización de la UEA.

Ítem	Dimensión	Correlación Biserial puntual	Significación
1	Total	0.322	< 0.001
1	Organización	0.415	< 0.001

Dado que los reactivos 1 y 25 utilizaron una escala diferente a la escala Likert, su análisis se realizó por separado. En el caso del ítem 1, se empleó el coeficiente de correlación biserial puntual para correlacionar el puntaje nominal (sí/no) del reactivo con el puntaje intervalar de la dimensión Evaluación Organización y del puntaje total del cuestionario. Como puede apreciarse en la tabla 10, aunque en los dos casos las correlaciones fueron inferiores a 0.5, presentaron buenos niveles de significación.

Tabla 11 Correlación Producto Momento de Pearson entre el ítem 25 y los puntajes de la prueba total y de dimensión Evaluación Global.

Ítem	Dimensión	Correlación Pearson	Significación
25	Total	0.940	< 0.001
25	Global	0.683	< 0.001

En el caso del ítem 25, dado que tanto la escala del ítem como de la dimensión global y del puntaje total son intervalares, se utilizó el Producto Momento de Pearson. Como se indica en la tabla 11, el ítem 25 exhibe correlaciones significativas tanto con el puntaje total del instrumento, como con la dimensión global.

c) Contrastación de grupos alto y bajo (diferencias significativas)

Con el fin de analizar el poder discriminativo de los ítems se compararon los puntajes arrojados por cada ítem, en sujetos con una opinión general muy favorable y sujetos con una opinión muy desfavorable. Para este fin, Se conformaron dos grupos a partir de los puntajes totales en el cuestionario: Un grupo *Alto*, constituido por los sujetos cuyo puntaje se ubicó dentro del 30% de los puntajes más altos (opinión más favorable) y un grupo *Bajo*, constituido por los sujetos cuyo puntaje se ubicó dentro del 30% de los puntajes más bajos (opinión más desfavorable).

Una vez conformados estos dos grupos, se procedió a analizar las diferencias, entre los grupos alto y bajo, de los puntajes de *cada reactivo*. Dado que la escala Likert no es, en rigor, una escala de intervalo sino una escala ordinal, el análisis de comparación de medias se realizó con dos pruebas. La prueba no paramétrica U de Mann Whitney, para escalas ordinales, y la prueba t de Student para escalas de intervalo, que es la que con mayor frecuencia se usa, a pesar de las limitaciones mencionadas.

Tabla 12. Diferencias de medias entre los grupos alto y bajo para la prueba total, mediante las pruebas t de Student y U de Mann-Whitney.

Ítem	N	Media altos	Media bajos	t	gl	Sig.	U	Sig.
2	32,000	3.99	2.74	149.701	16438.600	< 0.001	26950744.500	< 0.001
3	32,000	3.98	2.60	163.390	16688.713	< 0.001	20654961.000	< 0.001
4	32,000	3.99	2.63	163.772	16283.484	< 0.001	19852928.500	< 0.001
5	32,000	3.99	2.66	168.803	16396.400	< 0.001	19097933.000	< 0.001
6	32,000	3.99	2.82	145.399	16191.615	< 0.001	30328592.000	< 0.001
7	32,000	3.99	2.54	183.543	16208.605	< 0.001	13195123.000	< 0.001
8	32,000	3.99	2.48	190.682	16217.517	< 0.001	10488684.000	< 0.001
9	32,000	3.99	2.68	180.578	16243.714	< 0.001	15876984.500	< 0.001
10	32,000	3.99	2.46	197.831	16230.535	< 0.001	7731970.000	< 0.001
11	32,000	4.00	2.48	199.100	16145.749	< 0.001	10235796.000	< 0.001
12	32,000	3.99	2.45	190.397	16469.983	< 0.001	9928796.000	< 0.001
13	32,000	3.99	2.52	196.827	16230.792	< 0.001	8474044.000	< 0.001
14	32,000	4.00	2.71	160.935	16084.711	< 0.001	20967076.000	< 0.001
15	32,000	4.00	2.82	152.968	16051.463	< 0.001	24990812.500	< 0.001
16	32,000	3.96	2.13	184.969	16795.687	< 0.001	11569794.000	< 0.001
17	32,000	4.00	2.63	170.950	16098.635	< 0.001	14645895.000	< 0.001
18	32,000	3.98	2.33	199.914	16531.921	< 0.001	8406047.500	< 0.001
19	32,000	3.94	3.00	98.597	17449.608	< 0.001	57946352.500	< 0.001
20	32,000	3.82	2.61	126.830	19845.667	< 0.001	38065053.500	< 0.001
21	32,000	3.96	3.11	111.982	17420.073	< 0.001	50579002.500	< 0.001
22	32,000	3.92	2.53	178.485	18520.585	< 0.001	19190028.500	< 0.001

23	32,000	3.95	2.16	210.345	17343.625	< 0.001	12803099.500	< 0.001
24	32,000	3.98	2.48	186.468	16628.962	< 0.001	14438104.000	< 0.001
25	32,000	9.79	6.72	153.488	17443.069	< 0.001	18563636.500	< 0.001

Los resultados de la comparación de medias para la prueba total, se despliegan en la tabla 12,. Como puede apreciarse en la tabla, las diferencias de medias en todos los ítems fueron significativas en ambas pruebas y para todos los ítems del cuestionario.

Tabla 13. Diferencias de medias entre los grupos alto y bajo para la dimensión Organización de la UEA, mediante las pruebas t de Student y U de Mann-Whitney.

Ítem	N	Media altos	Media bajos	t	gl	Sig.	U	Sig.
2	32,000	4.00	2.57	174.404	15999.000	< 0.001	14000000.000	< 0.001
3	32,000	4.00	2.43	190.520	15999.000	< 0.001	7984000.000	< 0.001
4	32,000	4.00	2.53	179.227	15999.000	< 0.001	12192000.000	< 0.001
5	32,000	4.00	2.58	185.018	15999.000	< 0.001	11960000.000	< 0.001

Los resultados de la comparación de medias de los reactivos pertenecientes a la dimensión de Organización de la UEA se muestran en la Tabla 13. Nuevamente, puede apreciarse que la diferencia entre los grupos alto y bajo fue significativa tanto en la prueba t de Student como en la prueba U de Mann-Whitney, evidenciando un adecuado poder discriminativo de estos reactivos en relación con la dimensión a la que pertenecen.

Tabla 14. Diferencias de medias entre los grupos alto y bajo para la dimensión Práctica Docente, mediante las pruebas t de Student y U de Mann-Whitney.

Ítem	N	Media altos	Media bajos	t	gl	Sig	U	Sig
6	32,000	4.00	2.82	148.757	15999.000	< 0.001	28496000.0	< 0.001
7	32,000	4.00	2.53	189.067	15999.000	< 0.001	10880000.0	< 0.001
8	32,000	4.00	2.47	197.167	15999.000	< 0.001	7968000.00	< 0.001
9	32,000	4.00	2.66	186.823	15999.000	< 0.001	13328000.0	< 0.001
10	32,000	4.00	2.43	201.894	15999.000	< 0.001	5880000.00	< 0.001
11	32,000	4.00	2.47	205.214	15999.000	< 0.001	8080000.00	< 0.001
12	32,000	4.00	2.41	198.529	15999.000	< 0.001	6416000.00	< 0.001
13	32,000	4.00	2.49	202.656	15999.000	< 0.001	6040000.00	< 0.001
14	32,000	4.00	2.69	165.036	15999.000	< 0.001	18888000.0	< 0.001
15	32,000	4.00	2.80	156.721	15999.000	< 0.001	23048000.0	< 0.001
16	32,000	4.00	2.09	195.976	15999.000	< 0.001	7072000.00	< 0.001
17	32,000	4.00	2.63	172.667	15999.000	< 0.001	13904000.0	< 0.001
18	32,000	4.00	2.31	206.230	15999.000	< 0.001	6032000.00	< 0.001

Algo similar a lo anterior, ocurrió con respecto a los ítems de la dimensión Práctica docente, cuyos resultados se presentan en la tabla 14. Nuevamente los ítems mostraron un buen poder discriminativo en relación con su dimensión, como lo atestigua el hecho de que todas las pruebas de diferencia de medias realizadas para todos los ítems arrojaron valores significativos.

Tabla 15. Diferencias de medias entre los grupos alto y bajo para la dimensión Autoevaluación, mediante las pruebas t de Student y U de Mann-Whitney.

Ítem	N	Media altos	Media bajos	t	gl	Sig.	U	Sig.
19	32,000	4.00	3.68	151.746	15999.000	< 0.001	20944000.000	< 0.001
20	32,000	4.00	2.43	198.307	15999.000	< 0.001	3864000.000	< 0.001
21	32,000	4.00	2.88	165.070	15999.000	< 0.001	21352000.000	< 0.001
22	32,000	4.00	2.49	212.389	15999.000	< 0.001	6528000.000	< 0.001

La tabla 15 permite apreciar los resultados de las comparaciones de medias de los reactivos de la dimensión Autoevaluación. Nuevamente las pruebas t de Student como U de Mann Whitney arrojaron diferencias significativas para cada uno de los ítems.

Tabla 16. Diferencias de medias entre los grupos alto y bajo para la dimensión Evaluación Global, mediante las pruebas t de Student y U de Mann-Whitney.

Ítem	N	Media altos	Media bajos	t	gl	Sig.	U	Sig.
23	32,000	4.00	2.01	256.296	15999.000	< 0.001	3280000.000	< 0.001
24	32,000	4.00	2.37	203.658	15999.000	< 0.001	7576000.000	< 0.001
25	32,000	10.00	6.46	193.296	15999.000	< 0.001		

Finalmente, el análisis correspondiente a los ítems de la dimensión Evaluación global se ilustra en la tabla 16. En este análisis, el ítem 25, que está expresado en una escala de intervalo, solamente se analizó con la prueba t de Student. Nuevamente, este análisis nos permite constatar el poder discriminativo de los tres ítems correspondientes a la dimensión de Evaluación global.

d) Análisis Factorial Exploratorio

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio con el fin de reducir las dimensiones e identificar si las dimensiones se agrupan y conforman factores.

En primera instancia, se calculó la prueba de KMO y Bartlett, y se obtuvo el siguiente resultado:

Tabla 17. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.971
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	912769.532
	gl	210
	Sig.	.000

Tenemos que el valor es de .971, lo cual habla de una alta correlación entre reactivos, y esto permitirá identificar los factores que se forman.

En la tabla 18, que aparece a continuación, se presentan los resultados del análisis factorial exploratorio; se optó por los buscar la agrupación de los cuatro factores que se indican en la página 7 de este artículo.

De estos cuatro componentes se tiene el 69.085% de la varianza total explicada, como aparece en la tabla 18, a continuación.

Tabla 18. Varianza total explicada

Componente	Total	Autovalores iniciales		Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación ^a
		% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	12.193	58.063	58.063	12.193	58.063	58.063	11.453
2	1.352	6.437	64.500	1.352	6.437	64.500	6.175
3	.963	4.585	69.085	.963	4.585	69.085	8.297

Este total de 69.085% acumulado supera lo que algunos autores han indicado como óptimo, que debería ser mayor a 50% en las ciencias sociales (Hair *et al.*, 1998).

Por otro lado, tenemos los factores que pueden hacerse en la tabla 19. En ella se observa que cada uno de los tres grupos que se generan como factores superan correlaciones de .460, lo cual es alto de acuerdo con la literatura especializada. El valor más alto que se encuentra es de 0.870, que refleja un acuerdo importante de los participantes por ubicar en este factor a este reactivo.

Tabla 19. Factores que se encuentran en los reactivos 2 al 22

Pregunta 2	0.868
Pregunta 3	0.759
Pregunta 4	0.570
Pregunta 5	0.734
Pregunta 6	0.649
Pregunta 7	0.808
Pregunta 8	0.828
Pregunta 9	0.733

Pregunta 10	0.746	
Pregunta 11	0.827	
Pregunta 12	0.855	
Pregunta 13	0.838	
Pregunta 14	0.699	
Pregunta 15	0.637	
Pregunta 16	0.749	
Pregunta 17	0.470	
Pregunta 18	0.756	
Pregunta 19		0.870
Pregunta 20		0.799
Pregunta 21		0.779
Pregunta 22		0.480

En esta tabla no se incluyen los reactivos que forman parte del factor de la autoevaluación global, ya que solamente cuenta con dos reactivos Likert, y en esa medida no cumple con criterios cuantitativos de número de reactivos.

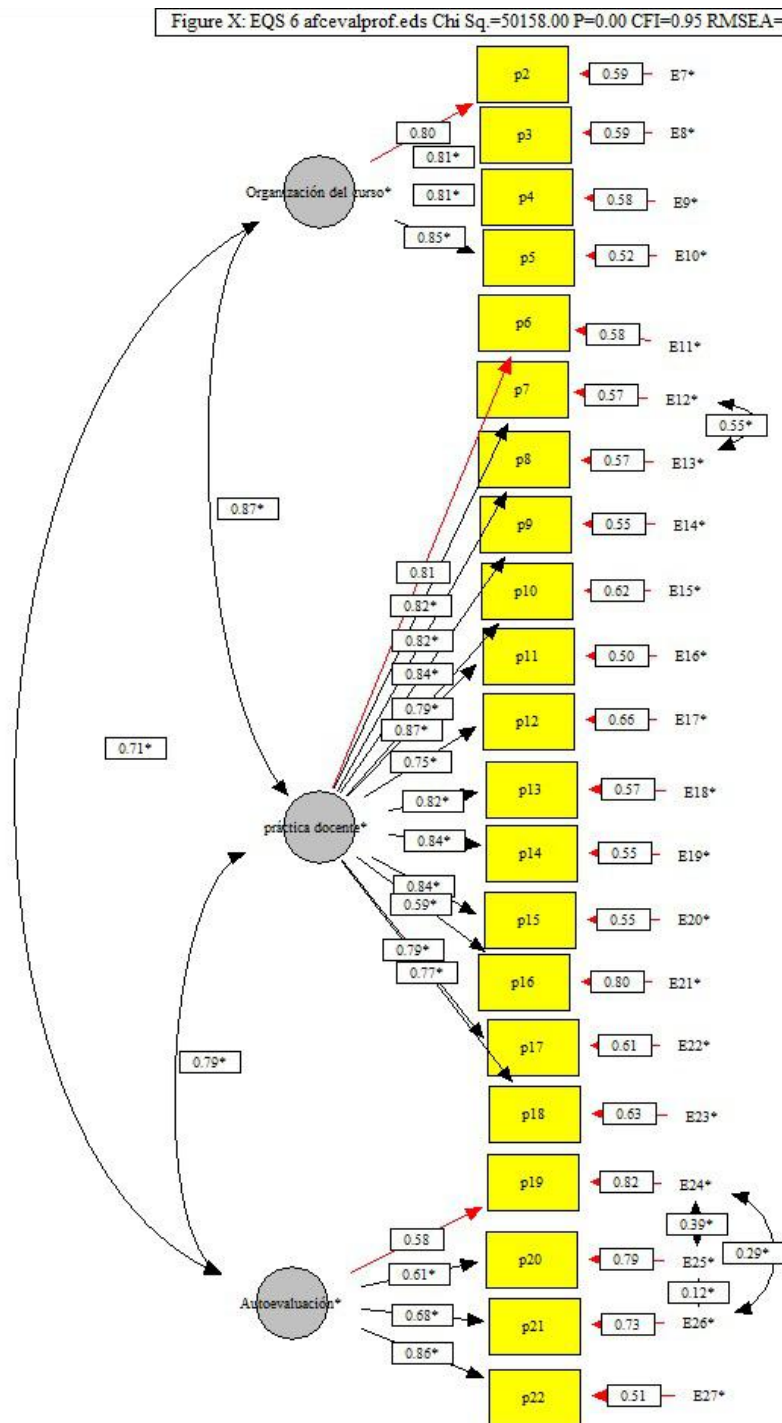
El instrumento final queda conformado por 21 reactivos, prácticamente todos los que contienen escala Likert, y se muestran en la tabla 2. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (912769, $gl=210$, $sig > .001$), y el indicador de adecuación del tamaño de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin fue adecuado (0.971). La varianza explicada total ascendió a 69.085%.

e) Análisis Factorial Confirmatorio

La figura 1 muestra la información y el gráfico resultante del Análisis Factorial Confirmatorio, que se calculó con ayuda del *software* para ecuaciones estructurales EQS. Este análisis permitió confirmar los factores que el Análisis Factorial Exploratorio propuso. Los mismos reactivos que en este análisis agrupan factores también lo hacen en el confirmatorio, con lo cual se valida el instrumento que se aplicó con el fin de evaluar a los profesores del trimestre 2020-O (Trimestre de Otoño del 2020) de la UAM.

En la figura 1 se muestra, en la parte superior, que aun cuando la X^2 es significativa, y no debería serlo, pues el modelo puesto a prueba no debería ser significativamente diferente del modelo de la realidad, es un hecho que cuando la muestra es amplia (que es el caso) los valores identificados pueden ser significativamente diferentes en este parámetro. Descartado esto, los valores que nos parecen importantes son: el CFI, que debe ser mayor o igual a 0.95, y el RMSEA, que debe ser menor o igual que 0.08 (Byrne, 2008). En este caso contamos con un valor de CFI de 0.95 y de RMSEA de 0.07, por lo que el modelo de tres factores se valida.

Figura 1. Análisis Factorial Confirmatorio



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El campo de la evaluación docente es un tema en permanente cambio y alrededor del cual se han desarrollado un conjunto de conceptos, métodos y alcances muy diversos. Si bien es cierto que desde sus inicios la evaluación docente ha sido considerada como un indicador (o conjunto de indicadores) al servicio de la medición de la calidad de la docencia y, en este contexto, muy vinculada a procesos laborales y de estímulos salariales, cada vez es mayor la insistencia en utilizar sus resultados con fines de retroalimentación y mejora, así como un ingrediente fundamental en la formación y desarrollo profesional docente. En cualquier caso, cada día es mayor el uso y desarrollo de diferentes herramientas evaluativas en las instituciones educativas y, en particular, de las instituciones de educación superior.

La evaluación docente, como todo proceso evaluativo, está estrechamente vinculada a la toma de decisiones. En consecuencia, la calidad de las decisiones está influida, al menos en parte, por la calidad de los instrumentos utilizados en su evaluación. Desafortunadamente, la tarea de valorar el desempeño docente no siempre recae en un equipo de especialistas en educación y/o en evaluación, como lo atestigua Rueda (2008). Por ello, aparentemente son pocas las instituciones educativas que se dan a la tarea de realizar procesos de análisis de validez y confiabilidad, que den razón de la calidad de sus instrumentos evaluativos. La Universidad Autónoma Metropolitana, consciente de esta carencia ha aprovechado la coyuntura de la actualización de su instrumento de evaluación docente para realizar esta tarea, la cual constituyó el propósito de esta investigación, la cual se abocó al análisis tanto de la validez como de la confiabilidad del cuestionario.

En el proceso de diseño del instrumento participó un equipo constituido por directivos, académicos y estudiantes de la Universidad con el objeto de contar con el punto de vista de los diferentes actores que participan en el proceso educativo. Esto garantizó que desde el proceso mismo de construcción del cuestionario se asegurara que el contenido evaluado correspondiera con las intenciones del mismo, en otras palabras, su validez del contenido.

Los resultados del análisis psicométrico realizado a partir de la aplicación del cuestionario muestran una consistencia interna adecuada, con un coeficiente Alfa de Chronbach de 0.96 para la prueba total y coeficientes Alfa parciales superiores a 0,8 en todas las dimensiones, lo cual pone de manifiesto que los constructos evaluados son consistentes con los ítems utilizados para evaluarlos. Por otra parte, el análisis de ítems, realizado mediante los métodos de distribución de frecuencias, correlaciones ítem-prueba total e ítem-dimensión y diferencias de medias entre grupos de puntajes en los dos extremos de la distribución muestra relaciones y diferencias estadísticamente significativas. De esta manera, no parece ser necesario remover o modificar ninguno de los ítems del cuestionario.

Por último, se emplearon dos pruebas multivariadas para realizar la validación de constructo del cuestionario, la cual se refiere al grado de confianza que podemos tener en la estructura del cuestionario. Este instrumento se diseñó para evaluar cuatro dimensiones (o rasgos latentes): Organización de la UEA, Práctica docente, autoevaluación y evaluación global. De esta manera, se esperaba que el comportamiento de los puntajes arrojados por los ítems fuera consistente con dicha estructura. La primera prueba consistió en un análisis factorial exploratorio, el cual arrojó tres factores con un 69.8% de varianza explicada, en el que 21 de los 25 ítems del cuestionario mostraron una distribución de las cargas factoriales acorde con la distribución de los ítems en tres de las cuatro dimensiones del cuestionario original. La cuarta dimensión no pudo ser analizada debido al número reducido de ítems. Las pruebas de esfericidad de Bartlett y el indicador de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin mostraron también valores adecuados. La segunda prueba consistió en un análisis factorial confirmatorio, mediante análisis de ecuaciones estructurales realizado con el software EQS. Los resultados confirmaron la estructura de tres dimensiones exhibida en el análisis factorial exploratorio, con índices de bondad de ajuste CFI de 0.95 y RMSEA de 0.07, los cuales confirman que el modelo arrojado por los datos ajusta con el modelo teórico que sirvió de base para el diseño del instrumento. Dado el tamaño amplio de la muestra, los resultados de la prueba χ^2 cuadrada deben ser tomados con precaución pues pueden generar diferencias significativas erróneas, razón por la cual se recomienda eliminarlos del análisis.

REFERENCIAS

- Arbesú, María Isabel (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23). 863-890.
- Byrne, Barbara. (2008). *Structural Equation Modeling with EQS: Basic Concepts, Applications and Programming*, Nueva York, Routledge.
- Buendía, Angélica; García, Susana; Grediaga, Rocío; Landesman, Monique; Rodríguez-Gómez, Roberto; Rondero, Norma; Rueda, Mario; y Vera, Héctor. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Sociológica*, 32(92). 309-326.
- Hair, Joseph F.; Anderson, Rolph E.; Tatham, Ronald L.; Black, William C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.
- Renkl, Alexander; Mandl, Heinz y Gruber, Hans (1996). Inert knowledge: analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115-121.
- Rueda, Mario (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 28 de noviembre de 2020, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>

- Rueda, Mario (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. Publicaciones. *Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 143–159. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7334
- Rueda Beltrán, Mario; Sánchez Mendoza, Marlen Yasmin
- Rueda, Mario. y Sánchez, Marlen Y. (2018). Trayectoria de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 76-89.
- Whitehead Alfred North (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. New York, NY: Free Press.
- UAM (2020). *Hacia la renovación de la evaluación de la docencia en la UAM*. En: <https://cbi.izt.uam.mx/images/Avisos/Evaluacion-de-la-Docencia-vF-22.pdf>

ARTÍCULO

Capitalismo académico en una universidad chilena: Percepción de los actores

Academic capitalism in a Chilean university: The actors perception

LILIANA PEDRAJA-REJAS*, JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER**,
EMILIO RODRÍGUEZ-PONCE***, JULIO LABRAÑA****

* , ** , ***Universidad de Tarapacá, Chile

** Universidad Diego Portales, Chile

Correo electrónico: juliolabranavargas@gmail.com

Se agradece el patrocinio recibido por parte de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, a través del Proyecto Fondecyt Regular N°1180746 – “Sistema Universitario Chileno: Gobernanza del Capitalismo Académico y Calidad de las Instituciones” y el Proyecto Fondecyt Iniciación-112000429

Recibido el 26 de febrero de 2021; Aprobado el 24 de noviembre del 2021

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las percepciones del capitalismo académico en directivos y académicos de una universidad chilena regional. Para esto se realizó un trabajo de campo de corte exploratorio y cualitativo que recoge sus percepciones sobre distintas dimensiones del capitalismo académico. Los hallazgos indican que existe una percepción compartida del impacto de la mercadización y mercantilización, especialmente en relación con la búsqueda de ventajas en la competencia por financiamiento estudiantil. En el plano organizacional, se reconoce la primacía del gerencialismo para posicionarse

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/>).

competitivamente en los mercados pertinentes. El artículo finaliza con un resumen y líneas de investigación.

PALABRAS CLAVES Capitalismo académico; Universidad estatal; Educación superior; Mercadización; Gerencialismo

ABSTRACT The objective of this article is to analyze the perceptions of academic capitalism in managers and academics of a regional Chilean university. For this purpose, an exploratory and qualitative fieldwork was carried out to gather their perceptions on different dimensions of academic capitalism. The findings indicate that there is a shared perception of the impact of commercialization and commoditization, especially in relation to the search for advantages in the competition for student funding. At the organizational level, the primacy of managerialism to position competitively the institution in relevant markets is widely recognized. The article concludes with a summary and lines of research.

KEYWORDS Academic capitalism; State university; Higher education; Marketization; Managerialism

INTRODUCCIÓN

Como señala la literatura internacional, en la actualidad las fuerzas del mercado juegan un papel cada vez más gravitante en el ámbito educativo (Verger, Steiner-Khamsi y Lubinski, 2017), sumado a la difusión de una lógica de competencia en otros ámbitos no económicos de las sociedades. Esto ha llevado a que la educación superior sea vista frecuentemente más como una industria o una mercancía que como una institución pública y un bien colectivo (Marginson, 2018; Vican, Friedman y Andreasen, 2019; Tomlinson y Watermeyer, 2020). Para adaptarse a este nuevo contexto las universidades se ven compelidas a adoptar una gestión más efectiva y eficiente, donde la disminución de costos, la generación de ingresos y el análisis de resultados financieros se incorporan como parte de un nuevo modelo de negocios (Wheaton, 2020). En este cuadro, el surgimiento de la idea de una universidad emprendedora, la incorporación del gerencialismo en las instituciones de educación superior, la performatividad de los desempeños y la importancia que adquieren los rankings a nivel nacional y global son aspectos expresivos del fenómeno del capitalismo académico (Slaughter y Rhoades, 2004; Jessop, 2017) que, en América Latina, ha sido estudiado en los casos de Brasil (Sigahi y Saltorato, 2019), Chile (Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2020) y México (Moreno Arellano, 2017)

En breve, la teoría del capitalismo académico explica la “actividad universitaria ligada a los mercados, al ingreso de recursos obtenidos por vía comercial y, en general, a la valorización económica de los productos y servicios de conocimiento” (Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, 2018:13). Tiene su origen en las investigaciones de un grupo de autores de la Universidad de Arizona, donde Sheila Slaughter, Gary Rhoades y Larry L. Leslie, los primeros dos sociólogos de profesión y el último economista, comenzaron a estudiar las circunstancias y las políticas que dieron lugar a la mercantilización de las universidades de los países desarrollados de alto ingreso, especialmente en los Estados Unidos (Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce, 2019a). Si bien inicialmente el trabajo se centró en las acciones de las instituciones por la disminución de los recursos estatales, la teoría luego se amplió para incorporar una serie de otros factores, tanto internos como externos, que facilitaron la transformación de los objetivos y normas de las universidades como organizaciones públicas generadores de conocimiento libre de precios y transacciones comerciales a la idea de organizaciones generadoras de ingresos por la venta de productos de conocimiento (Wheaton, 2020).

Según Slaughter y Rhoades (2004), las instituciones de educación superior que pasan a ser parte del fenómeno del capitalismo académico exhiben una o más de las siguientes características. Crean nuevos circuitos de valorización del conocimiento más allá de las redes profesionales y académicas tradicionales; desarrollan instancias intersticiales, es decir, estructuras y procesos administrativos para gestionar los ingresos de las actividades lucrativas; establecen redes de intermediación, esto es, canales de colaboración entre las universidades, el sector público, el mundo empresarial y la sociedad civil; y, por último, incrementan su capacidad gerencial con vistas a una explotación racional de nuevas oportunidades comerciales (Stephenson y Zanotti, 2017).

La idea de que las universidades debían administrarse como empresas culminó con la adopción de herramientas y métricas para evaluar el desempeño de los académicos, con el objetivo de planificar, monitorear, controlar y orientar su actividad hacia la agregación de valor para las universidades, tornándolas más competitivas en el mercado, tanto en el plano de la generación de recursos y últimamente, además, de un excedente económico, como también en la atracción de estudiantes, profesores y prestigio, aunque fuese al costo provocar una tensión con los ideales, valores y normas tradicionales de la profesión académica (Gil-Anton y Contreras Gómez, 2019; Shams, 2019). Un efecto especialmente perturbador para la cultura académica de molde humboldtiano (Della Volpe, 2017) ha sido la adopción, por parte de las universidades, del aparato de mediciones bibliométricas como principio evaluativo de la productividad de los académicos y del impacto de su trabajo (Hillebrandt y Huber, 2020).

La teoría del capitalismo académico ha sido estudiada por un gran número de investigadores en diferentes niveles de análisis (macroestructural, organizacional e individual)

y en una gran variedad de contextos (Sigahi Saltorato, 2019), si bien se reconoce que la mayor parte de la literatura sobre este tema se centra en sistemas de educación superior de países desarrollados, particularmente del área idiomática anglosajona (Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce, 2019b). En cambio, en Chile, al igual que en los demás países latinoamericanos, el enfoque del capitalismo académico no ha sido mayormente explorado, a pesar de que el sistema universitario chileno —debido al alto nivel de privatismo que lo caracteriza (Brunner *et al.*, 2018, basada en la lógica de la competencia y el mercado (Zabala-Villalón y Vidal-Molina, 2019)— ofrece un terreno que podría considerarse particularmente fértil para su aplicación.

El objetivo del artículo es contribuir al estado de arte a partir de un trabajo de campo exploratorio respecto a la percepción que tienen los miembros directivos y académicos de una universidad estatal regional chilena sobre las distintas dimensiones del capitalismo académico dentro de la institución. Con este objetivo, en primer lugar, proponemos un marco de análisis del capitalismo académico y reseñamos brevemente sus características en el caso del sistema chileno. Luego planteamos la metodología utilizada. En tercer lugar, presentamos los resultados de la investigación, identificando los impactos del capitalismo académico en una universidad estatal regional según la percepción de sus directivos y académicos. El artículo concluye con un breve resumen y posibles líneas de investigación.

CAPITALISMO ACADÉMICO: UN MARCO DE ANÁLISIS Y EL ESCENARIO CHILENO

En varios artículos anteriores, los autores y otros investigadores asociados hemos identificado las principales dinámicas que caracterizan al capitalismo académico como fenómeno multidimensional (Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2020). Siguiendo esta propuesta, distinguimos entre procesos de economía política y sus efectos dentro del plano de las organizaciones.

El plano de la economía política responde principalmente a la cuestión de la organización y el financiamiento de la educación superior (Jessop, 2012; Schuetze, Mendiola y Conrad, 2012). Nuestra revisión de la literatura del capitalismo académico nos ha permitido identificar un conjunto limitado de procesos en el ámbito de la economía política: mercadización en primer lugar y, asociados con ésta, procesos de privatización, mercantilización, comercialización y financierización (Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2020; Brunner, Labraña, Rodríguez-Ponce y Ganga, 2021).

La *mercadización* debe entenderse como la exposición de la educación a una coordinación e integración sistémica mediante mercados (Mok, 2008; Peters, 2013; Komljenovic

y Robertson, 2016). Desde el lado de los oferentes, la mercadización aparece relacionada principalmente con la autonomía institucional para operar en los mercados y autogobernarse, definiendo sus servicios y la distribución de los recursos obtenidos. Por su parte, desde el lado de los usuarios, este proceso conlleva una suerte de soberanía del consumidor, que manifestaría su satisfacción e insatisfacción con el servicio o experiencia educativa mediante respuestas de tipo hirshmanianas de salida, voz y lealtad (Hirshman, 1970).

A su turno, la *privatización* comprende dos fenómenos. Por un lado, el aumento en el volumen de provisión de educación superior ofrecida por instituciones privadas, con o sin fines de lucro, y reciban ellas o no un subsidio del Estado. Por otro lado, el incremento de la proporción de recursos provenientes de fuentes privadas que financian a las instituciones de educación superior —tanto estatales como privadas—, sea por concepto de aranceles de las familias o bien por concepto de contribuciones provenientes de otras entidades privadas, incluyendo donaciones filantrópicas, venta de servicios docentes y de investigación o prestaciones.

En seguida, la *mercantilización o comodificación*, entendida aquí como la conversión de la educación superior de un valor de uso a un valor de cambio (Weber, 2014:209), especialmente en lo que toca a la enseñanza regular de pregrado y su certificación. En este sentido, el concepto resalta la importancia del mercado de estudiantes de educación terciaria que buscan, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje, obtener un primer grado académico o profesional (ISECD 6) y de las medidas que las universidades adoptan para captarlos competitivamente.

La *comercialización*, en tanto, corresponde al acto de poner en situación de mercado a cualquier producto, servicio o actividad académica distinto de la recién descrita docencia regular conducente a un primer grado, incluyendo, por ende, actividades de educación especializada de nivel de maestrías profesionales, diplomados y capacitación en empresas; venta de productos y servicios de conocimiento resultado de la investigación, patentamiento y transferencia tecnológica y, en general, emprendimientos en el Modo de Producción 2 y actividades de triple hélice (Etzkowitz y Leydersdorff, 2000).

Finalmente, la *financiarización* refiere a la transformación de las universidades en *quasi-firms* que actúan en los mercados financieros para obtener préstamos y contratos de leasing, emitir bonos, manejar portafolios económicos, efectuar *risk management*, crear *endowments*, realizar planificación financiera, etc., todo esto con el propósito de financiar actividades de emprendimiento académico y generar beneficios financieros para las instituciones (Santiago, Tremblay, Basri y Arnal, 2008; Engelen, Fernandez y Hendrikse, 2014).

Por su lado, en el plano organizacional, nuestro marco de análisis del capitalismo académico considera la composición específica de instituciones, agentes, partes interesadas, públicos e individuos que interactúan en un sistema universitario nacional, condicionado

tanto por la infraestructura de economía política recién descrita como por las reglas y dinámicas propias —explícitas e implícitas (Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce y Labraña, 2021)— que caracterizan al campo en que se desenvuelven.

Dos fenómenos adquieren relevancia en este plano. Por una parte, una generalizada *empresarialización* entendida como la transformación de las universidades en organizaciones emprendedoras, proceso que, según Clark (1998), ocurriría en cinco dimensiones fundamentales: diversificación de la base de ingresos; fortalecimiento de la conducción institucional; desarrollo de una periferia institucional expandida para interactuar con el medio externo; estimulación del núcleo académico de departamentos y disciplinas para involucrarlos en los emprendimientos académicos y formación de una cultura de valores emprendedores común entre directivos, académicos y estudiantes.

Por otra parte, la emergencia del *nuevo gerencialismo*, entendido como el desplazamiento del gobierno universitario desde la administración y la política hacia la gestión, con énfasis en la idea de *management* (Deem, 2017:3). Generalmente, este nuevo gerencialismo altera el gobierno interno de las organizaciones académicas, introduciendo nuevas ideas, actores, procedimientos, tecnologías y prácticas orientados, según sus promotores, a modernizar la gestión de las universidades y hacer más eficaz y eficiente el cumplimiento de sus funciones y, según sus críticos, confirmar la primacía de un modelo neoliberal de la educación superior (Marginson y Considine, 2011; Baltaru y Soysal, 2018).

Consideradas estas dimensiones de economía política y del plano organizacional, el sistema universitario chileno es calificado en diversos estudios internacionales como un caso avanzado de privatismo de la educación superior, es decir, uno que posee una fuerte presencia de proveedores privados y de mercados competitivos. En este sentido, Brunner *et al.* (2018) muestran que en el caso chileno, el capitalismo académico reuniría actualmente las siguientes características claves: (i) Sería un capitalismo académico de mercado caracterizado por un alto grado de privatización de la provisión y el financiamiento, en el sentido que la mayoría de la matrícula se encuentra en instituciones privadas y alrededor de la mitad de los recursos proviene de fuentes privadas; (ii) Exhibiría un importante grado de mercadización, debido al rol coordinador que tienen los mercados en la creación y coordinación de un orden de intercambios que conduce competitivamente el desarrollo del sistema; (iii) Habría alcanzado un alto nivel de mercantilización de la enseñanza pero limitado de comercialización de productos y servicios de conocimientos; (iv) Mantiene un esquema de costos compartidos para el financiamiento de la educación superior, donde coexisten el pago directo de aranceles (regulados por la autoridad) por parte de estudiantes y familias, créditos estudiantiles subsidiados por el Estado, un programa de gratuidad financiado por renta nacional (para estudiantes del 60% de hogares de menores recursos) y otros recursos provenientes de fuentes privadas como donaciones; (v) Presenta un importante rasgo de financierización, donde hasta ahora opera un criticado mercado

de segundo piso para el refinanciamiento de créditos estudiantiles con aval del Estado y donde las universidades obtienen cuantiosos recursos del sistema bancario para el financiamiento de su infraestructura; y (vi) Ostenta un grado importante de gerencialismo —tanto del tipo *New Public Management* como de tipo empresarial privado— junto con la adopción de comportamientos propios de universidades emprendedoras, es decir, que buscan generar excedentes para financiar nuevos proyectos y administrar riesgos en un entorno cambiante.

El conjunto de estas características, interacciones y efectos convierte a las instituciones de educación superior chilenas en un caso excepcionalmente interesante para observar algunas dinámicas del capitalismo académico.

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación cuyos resultados se reportan aquí es de carácter cualitativo. La recopilación de información se llevó a cabo mediante una interacción directa con un grupo de individuos (Farrugia, 2019). En seguida, el estudio es de tipo exploratorio debido a que las percepciones del capitalismo académico en universidades estatales chilenas recién han comenzado a ser sistemáticamente estudiadas en la literatura nacional (Guzmán-Valenzuela y Barnett, 2013; Fardella, Sisto y Jiménez, 2016; Sisto, 2020). De modo tal que se optó por trabajar a pequeña escala con un objetivo exploratorio para identificar percepciones —por medio de las entrevistas— desde una visión general, de tipo aproximativa, acerca del fenómeno estudiado (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018).

Para este efecto se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 12 profesionales que se desempeñan en cargos directivos y/o académicos de jornada completa en una universidad estatal chilena de carácter regional, de tamaño medio (9 450 estudiantes de pregrado, comparado con un promedio nacional de 9 000 alumnos de pregrado para universidades regionales). Es una institución acreditada, con amplia cobertura de áreas docentes, más de 50 programas ofrecidos en 10 áreas de conocimiento diferentes y que opera en 2 sedes. Cuenta con un desarrollo inicial en el campo de la investigación y un amplio espectro de actividades de vinculación con el medio.

El procesamiento de datos se realizó con la ayuda del *software* NVivo 12. Para este fin, primero se analizaron y codificaron las respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas a los participantes en las siete dimensiones principales del capitalismo académico identificadas más arriba; esto es, mercadización, privatización, mercantilización, comercialización y financiarización, y sus efectos sobre el emprendimiento y el gerencialismo en la gestión de la organización. Luego, recurriendo a la opción Tree Map, se crearon grupos de datos (nodos) con el fin de poder clasificarlos, analizarlos y establecer relaciones entre ellos. La

Tabla 1 muestra los resultados de las correlaciones de Pearson (r) entre los clústeres identificados. Según puede observarse, todos los clústeres presentan correlaciones positivas y adecuados niveles de asociación ($r > 0,8$). Esto implica que los términos que conforman un conglomerado tienen una elevada relación entre sí.

Tabla 1: Correlaciones de Pearson (Fuente: Software Nvivo 12)

Nodo A // Nodo B	r
Mercadización // Gerencialismo	0,980195
Mercadización // Comercialización	0,966196
Mercantilización // Mercadización	0,962995
Mercadización // Financiarización	0,962587
Gerencialismo // Financiarización	0,95579
Financiarización // Comercialización	0,955678
Gerencialismo // Comercialización	0,954352
Mercadización // Emprendimiento	0,953352
Mercantilización // Gerencialismo	0,950305
Emprendimiento // Comercialización	0,938073
Gerencialismo // Emprendimiento	0,937588
Privatización // Mercadización	0,933659
Mercantilización // Financiarización	0,931611
Privatización // Gerencialismo	0,929995
Mercantilización // Emprendimiento	0,926033
Mercantilización // Comercialización	0,924209
Financiarización // Emprendimiento	0,922951
Privatización // Financiarización	0,917337
Privatización // Comercialización	0,916445
Privatización // Emprendimiento	0,903926
Privatización // Mercantilización	0,889617

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación presentamos el análisis de las percepciones entregadas por los participantes del estudio, distinguiendo entre dimensiones de la economía política (mercadización, privatización, mercantilización, comercialización y financiarización) y de campo organizacional (empresarialización y gerencialismo) (Brunner *et al.*, 2021).

ECONOMÍA POLÍTICA

Mercadización

En cuanto a la mercadización, los entrevistados opinan que “los mercados existen... [como] el mercado de funcionarios, el mercado directivo, el mercado de estudiantes, el mercado académico, [entre otros]” (E8) y que tienen “un rol protagónico para la definición de las políticas de las instituciones, ya sean [estas] estatales como... privadas” (E5). En tal sentido, Carrasco-Madariaga y Apablaza-Santis (2017) sostienen que la competitividad es la lógica que predomina y media las interacciones entre los diferentes actores. Consciente de esto, la universidad aquí estudiada ha invertido fuertemente durante los últimos años en incentivos para mejorar su nivel de competitividad, sobre todo ahora que “el Estado interviene esencialmente colocando los parámetros por los cuales debemos... actuar... de manera de... tener acceso a los recursos [que éste entrega]” (E6), donde “la mayoría de los ingresos que vienen desde el Ministerio van por la vía de las exigencias” (E4). Sostiene al efecto un entrevistado que la universidad ha hecho esfuerzos por aumentar los sueldos de los docentes con el fin de captar profesionales idóneos, es decir, con los perfiles de un “académico más integral [...] que sea productivo, que no solamente te haga clases, sino que también pueda ser competitivo” (E10), lo que se ve reforzado por la declaración que dice que las “remuneraciones acá son altas en comparación con el sistema universitario nacional” (E3). De igual forma, y con el objetivo de aumentar la competitividad de la institución a través del desempeño, existen incentivos por publicaciones de artículos científicos y adjudicación de proyectos Fondecyt y similares, reconociéndose que “se privilegia la obtención de eso y se premia también a... los académicos que [lo] logran” (E6), entregándoles además “un beneficio económico a partir de las publicaciones que se encuentran dentro de ciertos niveles [de impacto]” (E1). Esto, siguiendo la lógica analizada por Barra (2019), confirmaría que existen una relación lineal positiva entre número de años de acreditación institucional y número de publicaciones y proyectos Fondecyt obtenidos por las universidades del sistema chileno.

Otra de las razones que explican los esfuerzos institucionales por mantenerse competitiva es que en las regiones del país el financiamiento de la investigación recibe aportes adicionales provenientes de los Gobiernos Regionales a través de diferentes instrumentos (Brunner *et al.*, 2018). En esta línea, los entrevistados enfatizan que la universidad se ubica en una región designada como “privilegiada en ese aspecto porque el Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), que lo administra el GORE, el Gobierno Regional, ha sido muy dadivoso con la universidad” (E3), ya que ha entregado “recursos vía concurso de fondos públicos... [con] montos muy importantes” (E4).

Por último y en relación a la oferta de carreras por parte de la institución, se afirma que al momento de abrir un nuevo programa “siempre se ha solicitado, por parte del mismo Consejo Académico [y la] Junta Directiva, un estudio de mercado, es decir, no se va a abrir una carrera, pensando solamente en lo que a nosotros [los académicos] nos interesaría, sino pensando en lo que el mercado solicita” (E2), porque “sino, no tendría sustento... [ya que] al cabo de los 5 años, de los 6 años, de los 10 años [esa carrera] debería estar cerrada” (E8). Lo cual se conforma a lo planteado por Rodríguez-Cisneros, Reascos-Trujillo & Andrade-Cadena (2019), quienes señalan que la oferta de carreras por parte de las instituciones de educación superior debe estar alineada con las expectativas y necesidades de la sociedad, que demanda profesionales para determinadas actividades en función del territorio donde la carrera se crea.

Privatización

En este ámbito destacan las dificultades que enfrentarían las universidades estatales en comparación con las universidades privadas en términos, principalmente, de recursos y el mayor control al que aquellas se hallan sujetas. En efecto, se alega que tanto las universidades estatales como las universidades privadas tradicionales reciben subsidios directamente del Estado, y que incluso las universidades privadas nuevas obtienen indirectamente recursos fiscales a través de sus alumnos que gozan de gratuidad o que han obtenido créditos subvencionados con aval del Estado, pero solo las primeras —las universidades estatales— están sometidas al control de gastos por parte de la Contraloría General de la República, mientras que las privadas gozarían de mayor independencia y flexibilidad para su uso (López, Rojas, López y Espinoza, 2019).

En este sentido, los entrevistados manifiestan que “[a pesar de que] el sistema de hoy en día se concentra en las universidades estatales por su prestigio, su calidad y sobre todo... [por] su respaldo estatal..., los modelos económicos que existen en la actualidad... le dan ventaja a los modelos de negocios de las universidades privadas por sobre las universidades estatales..., [logrando así] que las universidades privadas tengan rangos de acción más amplios que les permiten diversificarse y a la vez tomar decisiones mucho más rápidas que una universidad estatal” (E7). Por esto mismo Rivera, Rivera y Alonso (2016) sostienen que las universidades privadas reciben el financiamiento del Estado en cantidades y condiciones más ventajosas que muchas instituciones públicas, por lo que se recalca que “las [instituciones] privadas sin duda tienen [mejor] posibilidad de manejo y pueden tomar decisiones más libremente” (E4) en comparación con “las instituciones públicas [las cuales] están en desmedro [...] porque tienen más restricciones con respecto al gasto y más restricciones con respecto a los recursos” (E9). De manera que la competencia propia de los mercados de la educación superior se refleja también en el plano

discursivo, contraponiendo a instituciones estatales versus privadas, donde las primera se sienten menoscabadas y resienten el avance de las formas de privatización experimentadas por el sistema chileno de educación superior.

Mercantilización

Se reconoce que una fuente decisiva de ingresos para la institución auscultada son los aranceles (mensualidades) de matrícula, señalándose incluso que “la docencia de pre y postgrado, obviamente es una cifra significativa dentro del presupuesto institucional anual” (E12). En todo caso, con la implementación de la política de gratuidad, cuyo objetivo fue liberar de pago a los estudiantes provenientes del 60% más vulnerable de la población y, por esa vía, aumentar la participación del Estado en el financiamiento del sector (Zancajo y Valiente, 2019), parecen producirse dos fenómenos significativos. Por un lado, la gratuidad permitiría garantizar una mayor igualdad de oportunidades en el acceso al sistema terciario en favor de los estudiantes que cuentan con los méritos requeridos, sin importar su situación económica menos favorecida (Espinoza, González-Fiegehen y Granda, 2019). Por otra parte, la gratuidad estaría propiciando una mayor dependencia institucional de los recursos estatales. En efecto, ella se traduce en una fijación de precios públicos por parte de la autoridad administrativa en reemplazo parcial de los aranceles lo que incide, a su vez, en una regulación de los precios privados que se cobran a los estudiantes que no gozan de gratuidad. Además, existen medidas adicionales que limitan la duración de la gratuidad al tiempo nominal de duración de las carreras, lo cual supone, para los estudiantes y las universidades afectadas, un mayor gasto (Brunner y Labraña, 2018). Todo esto genera incertidumbre respecto a los flujos futuros de ingresos. Algo de esto se refleja en la siguiente declaración: “[en relación al tema de] los aranceles, si uno mira [...] antes de la gratuidad, sin duda que [el aporte por concepto del pago de aranceles] era muy significativo en el presupuesto; más del 50%. Pero ahora como nosotros tenemos, como institución, sobre el 50% de los alumnos [con] la gratuidad, dependemos precisamente de los recursos que nos entregue el Estado” (E2), lo que lleva a que se afirme incluso que “la gratuidad es la que está moviendo los hilos en estos momentos” (E8).

En consonancia con lo anterior, se sostiene que “no significa de que eso [la gratuidad] sea suficiente para todas las necesidades de la universidad..., se requiere fondos para desarrollo... [ya que la gratuidad] va a satisfacer únicamente los costos formativos, principalmente del estudiante” (E9). Es por ello que la universidad se plantea como desafío la búsqueda de nuevas modalidades de ingresos, reconociendo incluso que “tenemos que salir a buscar, aumentar las matrículas, los proyectos, lo mismo [en lo] que se está trabajando [actualmente], la educación continua, todo lo que está haciendo ahora nuestro Rector, tratar de trabajar en esas nuevas políticas, en aumentar los ingresos, en disminuir los costos” (E11).

Comercialización

Las universidades contemporáneas se hallan en tren de transformarse en organizaciones que valorizan económicamente los productos y servicios de conocimiento que proveen en mercados crecientemente competitivos, experimentando con ello una serie de transformaciones en su cultura institucional y en las prácticas de sus académicos y estudiantes (Brunner *et al.*, 2018; Wheaton, 2020). En cuanto a las percepciones que tienen los entrevistados respecto a este ámbito, estas se basan principalmente en la investigación y su impacto en la competitividad de la institución. En este sentido, se declara que “nosotros, hoy [en] día, ..., estamos en una posición competitiva a nivel regional, [donde] tenemos una oportunidad de poder salir al mercado, [ya que] desde el punto de vista de investigación, creo que la universidad está muy bien posicionada” (E7).

Sin embargo, se señala que en cuanto a modalidades de comercialización de la investigación, la universidad se encuentra al debe, como por ejemplo en los ingresos obtenidos por la venta de productos y servicios de conocimiento, que sigue la tendencia nacional de representar una cifra no significativa en el presupuesto institucional (Brunner *et al.*, 2018). Por ejemplo, los entrevistados declaran que “no, no son relevantes, no se generan importantes ingresos por esa vía [proyectos]” (E4); si bien “tenemos [algunas] asesorías y capacitaciones, yo creo que tenemos capital humano suficiente, pero no lo explotamos tanto” (E1). De igual manera esto se puede ver reflejado en áreas como la creación de patentes, donde se reconoce que “todavía yo lo veo un poco lento, en términos de la universidad tenemos... [pero igual] no es el esfuerzo que a lo mejor hubiéramos esperado en este ámbito” (E1) O bien en el área de las ingenierías, donde se afirma que “necesitamos mucho más desarrollo, apuestas” (E7).

Esto puede deberse, según los mismos entrevistados, a factores como falta de vinculación con otro tipo de organizaciones; “no tenemos alianzas con instituciones... alianzas significativas con instituciones privadas [como] minería o empresas de servicios, no sé, yo creo que [en] eso estamos al debe” (E5). También a la falta de relaciones con otras instituciones de educación superior; según indica un entrevistado, “he visto que el desarrollo de innovación y tecnología es de manera colectiva, por lo tanto, nos falta conectarnos con otras universidades para poder alcanzar otro grado de desarrollo” (E7).

Financiarización

En un contexto en el cual la cantidad y variedad de universidades se ha ampliado, los mecanismos de financiamiento han pasado a ser una nueva forma de gobernabilidad del sistema. A nivel de universidades estatales, el Estado financia la educación superior en relación con el número de alumnos y tipo de carreras, y con el cumplimiento de estándares de acreditación, entregando recursos en función de indicadores de desempeño, como

la productividad académica y el potencial innovador (Sisto, 2017). En este ámbito, los entrevistados vuelven a manifestar sus planteamientos en relación con las diferencias que observan entre universidades estatales y privadas. Por ejemplo, se sostiene que “[las últimas] tienen mucho mayor flexibilidad al momento de obtener recursos vía matrícula... o prestación de servicios... teniendo mucha más libertad de la que operamos nosotros como universidad pública” (E11). Esto se traduciría en que las instituciones privadas tendrían una mayor participación en mercados financieros, comprando bonos o acciones, señalándose que “tienen una tremenda ventaja con respecto a su operación financiera en comparación a nosotros, las públicas” (E11), así como ocurre también con “la gran mayoría de [universidades] privadas no tradicionales” (E9) quienes poseerían líneas de crédito y capacidad de endeudamiento que les permite estar presente en el sistema financiero.

CAMPO ORGANIZACIONAL

Empresarialización

La aproximación hacia una universidad emprendedora se desarrolla actualmente bajo tres perspectivas: su interacción con el sector privado y el gobierno en torno a proyectos de tipo triple hélice; su adaptación al actual entorno cambiante y turbulento mediante comportamientos de tipo mercado y, por último, el desarrollo de liderazgos en un marco “glonocal” (Brunner *et al.*, 2019a; Marginson, 2004).

En relación con esta dimensión los entrevistados enfatizan que su universidad se halla -de cierta manera limitada- en este ámbito, ya que su esquema de financiamiento les resta autonomía de acción, al depender de un lado del Estado y del otro del mercado. Sobre todo, el Estado sería determinante en este ámbito para las universidades estatales, pues quien controla “los recursos y en el fondo, quien pone el dinero es quien determina qué es lo que se hace, cómo se hace y cómo se rinde” (E1). Un ejemplo de esto sería “la ley de Fortalecimiento de las Universidades del Estado [donde] se determinaron cinco áreas en las cuales les vamos a transferir recursos, [por lo que] se deben establecer proyectos en estas cinco líneas, [y] si quisiéramos hacer algo distinto, no se puede hacer” (E1), enfatizando que por lo mismo “la autonomía no es real” (E1).

Además, cabe tener presente que las decisiones adoptadas “están [también] en función de lo que el mercado te va diciendo, por donde tú tienes que ir” (E9). Lo anterior sería efecto del marco de una economía y de políticas de mercado en el cual las universidades deben competir, habiéndose convertido en cuasi-firmas que participan en mercados que escapan a su control (Ibarra, 2003).

Gerencialismo

Hoy día se considera a la universidad como un espacio complejo (Stensaker, 2018), cuando no contradictorio (Parker, Jacob y Schmitz, 2019), donde existen fricciones de poder entre diversos actores, márgenes de autonomía y autodefinición de la profesión académica y se expresan resistencias frente a los nuevos estilos de *management* (gerencialismo) promovidos por una cultura de rendición de cuentas (Fardella, Sisto y Jiménez, 2015) que se orienta hacia la competencia y la lógica de la eficiencia (Naidoo, 2016). Por esto Vican, Friedman y Andreasen (2019) señalan que durante los últimos años los administradores de este tipo de instituciones han debido recurrir a una lógica cada vez más administrativo-gerencial, limitando por ejemplo la autonomía profesional de las facultades al aumentar la corporatización de las universidades con una fuerte concentración de control gerencial.

En tal sentido, los entrevistados consideran que “la autonomía de la universidad con estas nuevas leyes, cada vez se ve más restringida y más limitada, además que hoy en día ya no funciona únicamente como una junta directiva como antes, sino que a la vez tienes representantes del Gobierno que son elegidos y que te van a ir limitando las reglas del juego de cómo funciona tu institución... [por lo que] la proyección que uno puede hacer a partir de esto es bastante pesimista, pensando en el término de autonomía universitaria, puesto que vamos a tener que redefinir los estatutos... [los cuales] obviamente no va a ser en base 100% de lo que la universidad quiere para sí misma, sino de lo que el Gobierno y el Estado pretendan” (E10). Asimismo, se destaca el intenso control ejercido sobre el trabajo académico por parte de los funcionarios directivos, lo que es una característica típica del gerencialismo (Shepherd, 2017). Como señala un entrevistado: “no nos podemos escapar del sistema” (E3), ya que “el Estado supervisa todo desde una lógica de mercado a través de concursos, investigaciones o del funcionamiento de CONICYT” (E4), orientando así a la universidad hacia políticas de mercado que satisfagan las necesidades socioeconómicas (Shepherd, 2017).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En definitiva, de acuerdo con el análisis de las entrevistas realizadas a un grupo de miembros directivos y académicos de una universidad estatal regional chilena, es posible establecer las siguientes relaciones entre los conceptos que animan el enfoque del capitalismo académico expuesto en Brunner *et al.* (2021) y Brunner *et al.* (2019a, 2019b) (Figura 1). El óvalo central representa el concepto matriz de este estudio. Los rectángulos redondos con borde grueso representan los nodos principales, en este caso las dimensiones de mercadización, privatización, mercantilización, comercialización, financiarización y su

- 3) En el plano interno, los actores perciben una mayor *capacidad emprendedora de la universidad* en cuanto a la búsqueda de una gestión más eficiente inspirada en *principios gerenciales*, asociado al foco del desempeño, las evaluaciones e indicadores. A diferencia pues de la noción de universidad emprendedora de los países desarrollados del norte, asociada a diversas actividades de tipo triple hélice, en particular aquellas en relación con el sector privado, aquí el rasgo emprendedor parece más bien una característica de la nueva gestión universitaria, impuesta como una condición de sobrevivencia en la competencia.
- 4) La *dimensión de privatización* no aparece percibida como un fenómeno interno de la organización sino, mas bien, como un aspecto de la mercadización general del sistema que otorgaría ventajas competitivas a las universidades privadas frente a las estatales. La privatización sería así parte de las políticas en el sector de la educación superior y un rasgo esencial del sistema construido durante las últimas décadas pero que no llegaría a alterar la naturaleza estatal de la institución, aunque la afecte como condición de borde e incida de diversas maneras sobre su comportamiento.
- 5) La *mercantilización* entre tanto, que ha supuesto un cambio importante del régimen de economía política de la enseñanza ofrecida, estaría viéndose afectada y modificada por la gratuidad. En efecto, ya no se compite por estudiantes en un mercado liberalizado sino por estudiantes portadores del subsidio de gratuidad, en una suerte de mercado administrado por la autoridad pública. El Estado entra pues a jugar un rol distinto, y más incidente, en el mercado de las carreras de pregrado, cuyas consecuencias son todavía inciertas.
- 6) La *comercialización*, en los términos aquí definidos, es percibida como escasamente relevante, debido a las limitaciones del mercado regional de demandas por productos y servicios de conocimiento, por un lado, y, por el otro, a las limitaciones de la oferta de la propia universidad cuya base de investigación y transferencia de conocimiento se encuentra todavía en fase inicial de instalación.
- 7) Lo mismo indicado en el punto anterior cabe señalar respecto de la *financiarización*, pero en este caso debido a las limitaciones que el propio Estado impone a sus universidades en cuanto a su participación en el mercado financiero nacional o internacional. Además, este tema parece ser relativamente ajeno a la cultura institucional; más bien, tiende a atribuirse, con mayor o menor tono crítico, al sector privado de instituciones.
- 8) De los dos dimensiones internas postuladas como relevantes por nuestro marco conceptual del capitalismo académico, como ya se dijo, la *gestión gerencialista* emerge como la más importante, expresándose aquí en la presión generalizada por optimizar el trabajo individual y de las unidades académicas para, de ese modo, mejorar la eficiencia y competitividad de la institución.

- 9) En contraste, la *empresarialización* aparece como un dimensión menor, separada de la necesidad de generar recursos en el mercado, y por esa vía obtener un excedente anual para nuevos proyectos y para enfrentar riesgos, hallándose al contrario más relacionada con los desafíos de la gestión y eficiencia interna. No aparece tanto como una cuestión decisiva del balance de final de año, que se sabe depende determinante de los recursos asignados por el presupuesto nacional y las agencias regionales, sino como un derivado de la nueva gestión pública y su impacto sobre la organización interna de la universidad y el comportamiento de los académicos.
- 10) En suma, pueden sintetizarse los hallazgos de esta investigación exploratoria, y por ende la percepción que transmiten los directivos y académicos de esta universidad estatal regional, como la expresión de un capitalismo académico que también puede clasificarse de estatal y regional, es decir, orientado hacia mercados regulados, administrado o cuasi mercados, con incidencia en aumento de recursos regulaciones y reglas públicas. Donde se mantiene una dimensión intensa de mercadización, se controla la mercantilización y la privatización es percibida como un rasgo general del sistema, conduciendo a las universidades estatales comportarse estratégicamente en función de la competencia y el vínculo estatal simultáneamente, descansando para ello en desarrollo de las propias capacidades gerenciales de la institución.

CONCLUSIONES

Este estudio pretende contribuir a la literatura identificando las percepciones de un grupo de miembros de una universidad estatal regional chilena (directivos y/o académicos) en relación con las diferentes dimensiones y procesos del capitalismo académico. En este sentido, proponemos entender el capitalismo como procesos que afectan simultáneamente la economía política de los sistemas nacionales de educación superior, especialmente mediante la primacía de lógicas de mercadización, privatización, mercantilización, comercialización y financiarización, y a las organizaciones académicas impulsando su *empresarialización* y gerencialismo.

Como mostramos, estos procesos adquieren expresiones características en el caso analizado. La mercadización y mercantilización son especialmente relevantes a nivel de economía política, si bien adquieren un tono especial en el contexto del financiamiento mixto público y privado y por efectos de la política gratuidad adoptada en el último lustro. Por su parte, en el plano organizacional interno, el gerencialismo adquiere particular relevancia como estrategia para posicionarse competitivamente en los mercados pertinentes.

Si bien, los hallazgos deben contextualizarse dentro de las limitaciones del número de entrevistas realizadas y las percepciones recopiladas, este estudio busca una primera

aproximación exploratoria a las variedades de capitalismo académico en Chile. Hacia el futuro esta línea de investigación continuará siendo explorada incorporando otros tipos de universidades privadas y ampliando el número de universidades estatales estudiadas. Si se sigue la literatura disponible, es posible hipotetizar que la dependencia de la institución de recursos estatales o privados, así como el grado de desarrollo de la investigación en cada una de ellas, deberían ser factores relevantes al momento de observar sus efectos. Lo mismo cabe esperar de las diversas formas de gobernanza de las instituciones y sus modelos de gestión.

A su vez, esos estudios ofrecerían la oportunidad para avanzar en la investigación comparada de variedades nacionales de capitalismo académico (Brunner *et al.*, 2021) o del capitalismo académico variegado (Jessop, 2017). En efecto, como vimos, el caso chileno de capitalismo académico es inusual en perspectiva comparada por su carácter internamente variegado —entre universidades estatales, privadas con subsidio estatal y privadas puramente de mercado— y por su alto nivel de privatismo en el conjunto del sistema. El marco de capitalismo académico aquí utilizado, centrado en las dimensiones de economía política y campo organizacional, posee suficiente flexibilidad como para identificar diferencias entre sistemas nacionales en lo que respecta al impacto de los procesos de mercadización, privatización, mercantilización, comercialización, financiarización, empresarialización y gerencialismo.

Los estudios sobre variedades del capitalismo académico conforman una línea de investigación que se halla recién en sus inicios en el campo de la educación superior (Schulze-Cleven y Olson, 2017). Es necesario, por tanto, encontrar enfoques que posean la capacidad de reconocer las circunstancias nacionales y que, a la vez, permitan avanzar en investigaciones comparadas.

REFERENCIAS

- Barra, Ana (2019). La Importancia de la Productividad Científica en la Acreditación Institucional de Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 12(3), 101-110.
- Bernasconi, Andrés & Rodríguez-Ponce, Emilio (2018). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo, el Clima Académico y la Calidad de la Formación de Pregrado. *Formación universitaria*, 11(3), 29-40.
- Brunner, José Joaquín & Ganga-Contreras, Francisco (2018). Reforma a la educación superior: un análisis crítico del enfoque chileno. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 138-146.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Rodríguez-Ponce, Emilio, & Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas* (forthcoming).

- Brunner, José Joaquín; Pedraja Rejas; Liliana, & Labraña, Julio (2020). Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3), 25–44.
- Brunner, José Joaquín & Labraña, Julio (2018). Financiamiento de la educación superior, gratuidad y proyecto de nuevo crédito estudiantil. *Centro de Estudios Públicos*, 31. Disponible en https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20181115/20181115124945/dpp_031_noviembre2018_jjbrunner_jlabrana.pdf (Revisado el 26/02/2021)
- Brunner, José Joaquín; Ganga-Contreras, Francisco, & Rodríguez-Ponce, Emilio (2018). Gobernanza del capitalismo académico: aproximaciones desde Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 11-35.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga, Francisco, & Rodríguez-Ponce, Emilio (2019a). Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e33, 1-13.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga, Francisco, & Rodríguez-Ponce, Emilio (2019b). Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79).
- Carrasco-Madariaga; Jimena, & Apablaza-Santis, Marcela (2017). Tecnologías de gobierno en la formación de profesionales de la salud en una universidad tradicional. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 647-662.
- Clark, Burton (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon-Elsevier.
- Deem, Rosemary (2017). New managerialism in higher education. En Pedro Teixeira & Jung-Cheol Shin (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer.
- Della Volpe, Maddalena (2017). Entrepreneurial university and academic capitalism: an international debate. *Soft Power*, 4(2), 274-288.
- Engelen, Ewald; Fernandez, Rodrio, & Hendrikse, Reijer (2014). How finance penetrates its other: A cautionary tale on the financialization of a Dutch university. *Antipode*, 46(4), 1072–1091.
- Espinoza, Óscar, & González, Luis (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 7(10), 35-51.
- Espinoza, Óscar; González-Fiegehen, Luis, & Granda, María (2019). Avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de Chile y Ecuador: la perspectiva sobre el acceso y el financiamiento. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 25-50.
- Etzkowitz, Henry, & Leydesdorff, Loet (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “mode 2” to a triple helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29, 109–123.
- Fardella, Carla; Sisto, Víctor, & Jiménez, Felipe (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(SPE5), 1625-1636.
- Farrugia, Beatrice (2019). WASP (Write a Scientific Paper): sampling in qualitative research. *Early Human Development*, 133, 69-71.
- Gil-Antón, Manuel & Contreras Gómez, Leobardo (2019). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21.

- Guzmán-Valenzuela, Carolina, & Barnett, Ronald (2013). Marketing time: evolving timescapes in academia. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1120–1134.
- Hillebrandt, Maarten & Huber, Michael (2020). Quantifying higher education: Governing universities and academics by numbers. *Politics and Governance*, 8(2), 1-5.
- Ibarra, Eduardo (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067.
- Jessop, Bob (2012). A cultural political economy of competitiveness. En D. W. Livingstone & David Guile (Eds.), *The knowledge economy and education: v. 4. The knowledge economy and lifelong learning: A critical reader* (pp. 57–83). Sense Publishers.
- Schuetze, Hans; Mendiola, Germán, & Conrad, Diane (2012). *State and market in higher education reforms: Trends, policies and experiences in comparative perspective. Comparative and international education, a diversity of voices*. Sense Publishers.
- Baltaru, Roxana, & Soysal, Yasemin (2018). Administrators in higher education: organizational expansion in a transforming institution. *Higher Education*, 76(2), 213–229.
- Pedraja-Rejas, Liliana; Rodríguez-Ponce, Emilio, & Labraña, Julio (2021). ¿Qué sabemos de la cultura académica? Revisión del concepto en la literatura especializada en educación superior. *Educação E Pesquisa* (forthcoming)
- Jessop, Bob (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. *Higher Education*, 73(6), 853–870.
- Komljenovic, Janja, & Robertson, Susan (2016). The dynamics of ‘market-making’ in higher education. *Journal of Education Policy*, 31(5), 622–636.
- Hirschman, Albert (1970). *Exit, voice and loyalty*. Harvard University Press.
- López, Daniel; Rojas, María; López, Boris, & Espinoza, Óscar (2019). Quality assurance and the classification of universities: the case of Chile. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 33-48.
- Marginson, Simon (2018). Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, 43(2), 322-337.
- Marginson, Simon, & Considine, Mark (2011). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge University Press.
- Marginson, Simon (2004). Competition and Markets in Higher Education: a ‘glonacal’ analysis. *Policy Futures in Education*, 2(2), 175–244.
- Marginson, Simon, & Considine, Mark (2011). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge University Press.
- Mok, Ka Ho (2008). Varieties of regulatory regimes in Asia: The liberalization of the higher education market and changing governance in Hong Kong, Singapore and Malaysia. *The Pacific Review*, 21(2), 147–170.
- Moreno Arellano, Carlos (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la educación superior*, 46(182), 27-44.
- Naidoo, Rajani (2016). The competition fetish in higher education: varieties, animators and consequences. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 1-10
- Parker, Lee; Jacobs, Kerry, & Schmitz, Jana (2019). New public management and the rise of public sector performance audit: evidence from the Australian case. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 32(1), 280- 306.
- Peters, Michael (2013). Competing conceptions of the creative university. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 713–717.
- Rivera, Felipe; Rivera, Pablo, & Alonso, Christina (2016). Universidad de Aysén: Nuevos desafíos y oportunidades regionales para la educación chilena. *Revista Perspectivas*, 27, 165-186.

- Rodríguez-Cisneros; Luz, Reascos-Trujillo, Amparo, & Andrade-Cadena, José (2019). Metodología para la formulación de proyectos de carrera en el sistema de educación superior. *Experiencia de aplicación. Revista Electrónica Educare*, 23(1), 367-388.
- Santiago, Paulo, Tremblay, Karine; Basri, Ester & Arnal, Elena (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. OECD.
- Schulze-Cleven, Tobias, & Olson, Jennifer (2017). Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 813–831.
- Shams, Farshid (2019). Managing academic identity tensions in a Canadian public university: the role of identity work in coping with managerialism. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(6), 619-632.
- Shepherd, Sue (2017). Managerialism: an ideal type. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1668–1678.
- Sigahi, Tiago, & Saltorato, Patricia (2019). Academic capitalism: distinguishing without disjoining through classification schemes. *Higher Education*.
- Sisto, Vicente (2017). Gobernados por números: El financiamiento como forma de gobierno de la Universidad en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(3), 64-75.
- Sisto, Vicente (2020). Desbordadas/os: Rendición de Cuentas e Intensificación del Trabajo en la Universidad Neoliberal. El Caso de Chile. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 28(7), 1–26.
- Slaughter, Sheila, & Rhoades, Gary (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Johns Hopkins University Press.
- Stensaker, Bjørn (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274-285.
- Stephenson Jr, Max, & Zanotti, Laura (2017). Neoliberalism, academic capitalism and higher education: Exploring the challenges of one university in rural Haiti. *International Journal of Educational Development*, 65, 115-122.
- Tomlinson, Michael, & Watermeyer, Richard (2020). When masses meet markets: credentialism and commodification in twenty-first century higher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-15.
- Verger, Antoni; Steiner-Khamsi, Gita, & Lubienski, Christopher. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325-340.
- Vican, Shawna; Friedman, Asia, & Andreasen, Robin (2019). Metrics, Money, and Managerialism: Faculty Experiences of Competing Logics in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 1–26.
- Weber, Max (2014). *Economía y sociedad. Ed. revisada y anotada por Francisco Gil Villegas*. Fondo de Cultura Económica.
- Wheaton, Aimee (2020). Shift happens; moving from the ivory tower to the mushroom factory. *Higher Education Research & Development*, 39(1), 67–80.
- Zabala-Villalón, Gloria, & Vidal-Molina, Paula (2019). El Trabajo bajo el neoliberalismo: subcontratación en una universidad estatal chilena. *Polis (Santiago)*, 18(54), 268-293.
- Zancajo, Adrián, & Valiente, Óscar (2019). TVET policy reforms in Chile 2006–2018: between human capital and the right to education. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(4), 579-599.

ARTÍCULO

Diferencias en razonamiento cuantitativo de los universitarios colombianos por modalidad de formación y género

Differences in quantitative reasoning of Colombian university students by type of training and gender

MAURICIO RINCÓN MORENO, MARCO AGUILERA-PRADO,
JULIO LEÓN LUQUEZ Y GRACE ANGULO PICO

Universitaria Agustiniana, Colombia

Correo electrónico: grace.angulop@uniagustiniana.edu.co

Recibido el 3 de diciembre de 2020; Aprobado el 29 de noviembre del 2021

RESUMEN

El presente texto determina la significancia de las diferencias por género, grupo de referencia y modalidad del programa de estudio de los resultados de la prueba de razonamiento cuantitativo de los universitarios colombianos en 2018. La significancia se establece mediante un análisis multifactorial de varianza que muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas por género y por grupo de referencia, suavizadas al controlar por modalidad. Existe diferencia en favor de los hombres si se agrega toda la población. En la modalidad virtual existen diferencias no significativas en algunos programas o a favor de las mujeres en Ciencias Sociales y Humanidades.

PALABRAS CLAVE:

educación a distancia, pruebas Saber, razonamiento cuantitativo, diferencias de género.

ABSTRACT This text explains the significance of the differences by gender, reference group and modality of the study program of the quantitative reasoning test results of Colombian university students in 2018. The significance is established through a multifactorial analysis of variance that shows the existence of statistically significant differences by gender and reference group, soften when controlling by modality. There is a difference in favor of men if the entire population is added. In the virtual mode, there are not significant differences in some programs or in favor of women in Social Sciences and Humanities.

KEYWORDS: distance education, Saber tests, quantitative reasoning, gender differences

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos para el gobierno colombiano y el sistema nacional de educación superior, en las dos últimas décadas del siglo xx fue mejorar los indicadores de calidad y cobertura, especialmente a nivel pregrado. En lo que respecta a los niveles de cobertura la estrategia empleada se centró en fomentar la creación de programas en modalidad distancia y posteriormente el tránsito hacia la mediación virtual, con el desarrollo de este tipo de programas se logró que un número importante de personas que por diversas condiciones no podía acceder a la educación superior tradicional lo hicieran bajo estas nuevas condiciones.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2009), la educación a distancia surgió en el contexto social:

como una solución a los problemas de cobertura y calidad que aquejaban a un número elevado de personas, quienes deseaban beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones, pero que eran inaccesibles por la ubicación geográfica o bien por los elevados costos que implicaba un desplazamiento frecuente o definitivo a esas sedes (p.1).

Posteriormente, de la mano de la revolución tecnológica y el crecimiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), la educación a distancia se transformó e incorporó el componente tecnológico de una manera intensiva, entonces surgió el término educación virtual.

En este sentido, en Colombia, la normatividad de educación superior permite que cualquier programa académico se oferte en tres modalidades: presencial, a distancia o

virtual. A grandes rasgos, la diferencia entre éstas se relaciona con la coincidencia en espacio y tiempo entre docentes y estudiantes, así como con el uso de la tecnología para el desarrollo de la formación.

Los decretos 1295 de 2010 y 1075 de 2015 definían los programas de educación superior a distancia como “aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza – aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo”. Mientras que los programas virtuales “adicionalmente, exigen el uso de las redes telemáticas como entorno principal, en el cual se lleven a cabo todas o al menos el ochenta por ciento (80 %) de las actividades académicas”.

Por su parte el Decreto 1280 de 2018, cuya aplicación debería iniciar a partir del primero de agosto de 2019, según lo establecido en el Decreto 2389 de 2018 precisa un poco más las definiciones tanto de la modalidad a distancia, como de la virtual. En el primer caso, a lo propuesto en los anteriores decretos, agrega como característica: “el uso de medios y recursos tecnológicos; comunicación bidireccional, que puede incluir tutorías, y que propende porque el estudiante sea el principal impulsor de su aprendizaje”. De manera similar, en el segundo caso indica que: “los programas virtuales pueden adoptar prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionales en los que, típicamente, se da una combinación de las interacciones cara a cara mediante el aprendizaje en línea”.

De acuerdo con lo anterior, tanto en modalidad a distancia como virtual es posible la mediación de la tecnología como forma de superar barreras geográficas; la diferencia radica en la intensidad en el uso de redes telemáticas, TICs y el ciberespacio y las posibilidades de encuentro sincrónicos y presenciales de estudiantes y maestros, lo cual, sin duda genera otro tipo de exigencias y habilidades en los actores de la modalidad virtual que determinan los resultados en el logro educativo.

Ahora bien, el país no ha sido ajeno al fenómeno mundial del crecimiento de programas de educación superior virtual. Actualmente, según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES¹), estos representan el 5.17 % del total de la oferta, seguidos por aquellos a distancia con 3.92 %, mientras que los presenciales continúan dominando con un 90.91 %.

De acuerdo con los datos de la Tabla 1, el país en marzo del 2019 contaba con 726 programas virtuales activos en todos los niveles, salvo en doctorado o especialización médico quirúrgica. Los de mayor número son los de nivel universitario y de especialización universitaria, sin embargo, es en el contexto técnico y tecnológico, tanto en pregrado como en posgrado, donde hay una mayor representatividad porcentual en comparación a las demás modalidades.

¹ <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/snies/>

Tabla 1. Programas activos en modalidad virtual

Nivel de Formación	Cantidad	Porcentaje frente al total de programas en SNIES
Doctorado	0	0 %
Maestría	79	3.9 %
Especialización Médico Quirúrgica	0	0 %
Especialización Universitaria	189	5.63 %
Especialización Tecnológica	24	6.67 %
Especialización Técnica Profesional	1	10 %
Universitaria	189	4.28 %
Tecnológica	141	6.91 %
Formación Técnica Profesional	103	11.09 %
Total general	726	100 %

Nota. Elaboración de los autores con base en SNIES (2019).

Es importante destacar cómo la educación a distancia y virtual, que iniciaron como una estrategia para aumentar los niveles de cobertura de la educación superior se han convertido, con el paso de los años y el auge de las TICs, en una alternativa real para la academia colombiana; sus cifras están en constante crecimiento, aunque son innegables los desafíos en infraestructura y enseñanza que enfrentan cada una de estas modalidades, también es cierto que son una opción para un número creciente de colombianos y una alternativa para el desarrollo de la educación superior del país.

A su vez, la literatura internacional muestra que ambientes educativos en línea han avanzado en la disminución de ciertas brechas de género como la participación de la mujer en espacios educativos (Ono & Zavodny, 2003), las diferencias en el manejo de computadores y uso de internet (Price, 2006; Kramarae, 2003) o las brechas de género e inclusión digital (Sánchez y Pinto, 2013). Sin embargo, los estudios no son concluyentes respecto de las diferencias de género en aspectos como: percepción de la educación virtual, hábitos de estudio, participación, formas de comunicarse, desempeños o logro educativo. Para algunos, las mujeres presentan mejores motivaciones, hábitos de estudio y desempeños (Allen & Seeman, 2004; Chyung, 2007; Price, 2006; Rovai & Baker, 2005), mientras que otros estudios en poblaciones diferentes (jóvenes, adultos, cursos universitarios) muestran que dichas diferencias no son significativas (Yukselturk & Bulut, 2009; Astleitner & Steinberg, 2005; Sierra & Wang, 2002).

En esa dirección, este capítulo evalúa la significancia de las diferencias de género en los resultados de la prueba de razonamiento cuantitativo entre los futuros profesionales colombianos en modalidad presencial y no-presencial (distancia y virtual) en el año 2018, mediante un análisis de varianza multifactorial para la prueba aplicada en 2018 que se

montó en la plataforma Stata con los microdatos del portal de ICFES (<ftp://ftp.icfes.gov.co/>), quien hace las pruebas.

El texto, luego de esta introducción presenta algunos estudios que relacionan logro educativo con género y educación virtual, describe el origen de los datos empleados, detalla la estrategia metodológica describiendo el análisis estadístico empleado, muestra los resultados y concluye en torno a la existencia de diferencias por género en los resultados de estudiantes de educación virtual, dejando abierta la formulación de hipótesis para futuros trabajos sobre logro educativo y educación virtual en la universidad.

ASPECTOS TEÓRICOS

La literatura académica muestra un amplio debate en torno al logro educativo de hombres y mujeres en educación superior. El debate inicia en los setenta cuando surgen las propuestas de instrucción diferenciada y el ideal de igualdad de género (Ramírez-Correa, Arenas-Gaitán, & Rondán-Cataluña, 2015) redundando en los estudios recientes sobre similitudes y diferencias en el rendimiento académico entre hombres y mujeres.

A su vez, la aceptación, puesta en marcha y masificación de la formación virtual ha permitido considerar la equidad de género como un factor a tener en cuenta en el diseño de los cursos (Ramírez-Correa, Arenas-Gaitán, & Rondán-Cataluña, 2015). La educación virtual ha facilitado que estudiantes con estilos de vida ocupados y flexibilidad limitada, tengan la posibilidad de obtener una formación de calidad (Paul & Jefferson, 2019). Sin embargo, un amplio grupo de investigaciones ha revelado que existen diferencias de género en las experiencias de aprendizaje en ambientes virtuales (Marley, 2007). La mayoría de estos trabajos muestran que las mujeres presentan desventajas en el rendimiento en clases en ambientes virtuales (McSparran & Young, 2011) debido a que los hombres son más propensos a utilizar computadoras y tecnologías de la información (Rovai & Baker, 2005), lo cual representa una desventaja para las mujeres que acceden al aprendizaje a través de medios electrónicos (Cuadrado-García, Ruiz-Molina, & Montoro-Pons, 2010).

Asimismo, se evidencia la existencia de cierta tendencia a encontrar mayor ansiedad entre las mujeres al enfrentarse al uso de la tecnología en sus procesos educativos, lo que reduce sus niveles de autoeficacia informática, ralentiza la finalización de sus tareas e impide la comprensión de los contenidos de aprendizaje virtual (Chua, Chen, & Wong, 1999). La autoeficacia informática se relaciona con la de utilidad percibida del servicio al cual acceden; en un contexto de aprendizaje virtual (Compeau & Higgins, 1995), esa utilidad percibida refleja las expectativas de los estudiantes sobre los resultados educativos de la modalidad (Ong & Lai, 2006; Yau & Cheng, 2012).

Sumado a la desventaja de las mujeres en el aprendizaje virtual, la literatura científica también destaca la existencia de brechas de género en el rendimiento académico en áreas STEM (Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas), evidenciándose que las mujeres obtienen resultados inferiores que los hombres en dichas áreas (Kahn & Ginther, 2017). Esta situación representa un limitante para el acceso femenino a programas post-graduales con alto contenido de asignaturas cuantitativas que son, de acuerdo con las estadísticas los que reportan las mejores remuneraciones (Joensen & Nielsen, 2016; Abadía & Bernal, 2017). Además, se evidencia que las diferencias de género en matemáticas tienen grandes repercusiones sobre la representatividad femenina en la ciencia (Penner & Paret, 2008) y en los índices nacionales de equidad (Contini, Tommaso, & Mendolia, 2017).

DATOS Y MÉTODO

Para el cumplimiento del objetivo, la presente investigación empleó los resultados de la prueba estandarizada estatal de razonamiento cuantitativo para estudiantes próximos a graduarse de educación superior (Saber Pro). La prueba Saber Pro es un examen de papel y lápiz aplicado a estudiantes de programas de nivel de formación universitaria que busca evaluar el desarrollo de cinco competencias genéricas y otras específicas, una vez los estudiantes se encuentran en el tramo final del proceso que han superado al menos el 75 % de los créditos que deben cursar en su respectivo programa. Son cinco las competencias genéricas contempladas en la prueba SaberPro: competencias ciudadanas, comunicación escrita, inglés, lectura crítica y razonamiento cuantitativo y se evalúan en pruebas separadas compuestas por 160 preguntas cuyos resultados son cuantificables en la escala del 0 al 300 (ICFES, 2016).

En específico, la prueba de razonamiento cuantitativo indaga por las habilidades matemáticas de los futuros profesionales mediante la evaluación de las competencias: interpretación y representación (comprensión y manipulación de representaciones de datos cuantitativos u objetos matemáticos en diversas formas), formulación y ejecución (generación de estrategias para la resolución de problemas con información cuantitativa) y argumentación (justificación de afirmaciones en situaciones mediadas por información cuantitativa) (ICFES, 2016).

En 2018, los resultados promedio de la prueba para los 228,924 estudiantes de universidades e instituciones universitarias que la presentaron (hombres: 91,872; mujeres: 137,052) muestran ventajas de los hombres respecto a las mujeres (hombres: 159,75; mujeres: 143,64). Esta diferencia en el promedio de la prueba se mantiene si se controla por grupo de referencia, siendo Ciencias naturales y exactas donde se presenta el mayor tamaño de la brecha entre promedios de hombres (185,06) y mujeres (169,20). Este grupo

de referencia presenta los puntajes promedio más altos para hombres y mujeres. Luego del grupo de Ciencias naturales y exactas, los mejores puntajes promedio se presentan en: Economía (172,85), Ingeniería (169,30), Medicina (167,76), Arquitectura y urbanismo (156,97). Los menores promedios se reportan en: Enfermería (143,07), Derecho (142,23), Ciencias sociales (138,69), Psicología (136,61) y Educación (133,08).

Al controlar por género y por modalidad, las mujeres de los programas presenciales tienen mejores resultados (147,58) que sus pares de programas virtuales (136,28) y a distancia (130,39). Este comportamiento se presenta en casi todos los grupos de referencia donde existen las tres modalidades, la excepción es Ciencias sociales donde las mujeres de modalidad virtual son mejores (153,54) que sus pares de modalidad presencial (135,31) y a distancia (119,12). Para los hombres el comportamiento es similar: los que asisten a programas presenciales tienen mejor promedio (164,44) que sus pares de modalidad virtual (150,15) y a distancia (143,07), el comportamiento se repite en los grupos de referencia salvo en Bellas artes y diseño donde aquellos de modalidad a distancia son mejores (158,71) que quienes van a programas presenciales (156,10) y virtuales (152,83) y en Contaduría y afines donde los estudiantes de modalidad virtual obtuvieron mejor promedio (159,38) que aquellos de programas presenciales (158,12) o a distancia (147,74) (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados Saber Pro de razonamiento cuantitativo 2018

Género / Grupo de referencia	Presencial	Distancia	Virtual	Total general
Mujer	147,58	130,39	136,28	143,64
Ciencias naturales y exactas	169,23	163,33		169,20
Economía	166,72		145,56	166,09
Medicina	164,11			164,11
Ingeniería	164,89	143,29	143,48	162,93
Arquitectura y urbanismo	154,73			154,73
Ciencias agropecuarias	154,02	135,54		152,53
Bellas artes y diseño	150,48	129,33	147,71	150,45
Humanidades	147,92	128,47	144,28	147,51
Contaduría y afines	147,85	140,61	143,16	145,56
Salud	145,70	128,75		143,86
Recreación y deportes	143,08			143,08
Administración y afines	146,87	134,03	138,32	141,65
Comunicación, periodismo y publicidad	141,67	131,20	133,77	141,04
Enfermería	140,84			140,84
Ciencias militares y navales	139,89			139,89

Género / Grupo de referencia	Presencial	Distancia	Virtual	Total general
Derecho	138,99		110,00	138,98
Psicología	137,62	127,57	132,45	134,56
Ciencias sociales	135,31	119,12	153,54	134,41
Educación	135,32	120,76	124,22	128,64
Hombre	162,44	143,07	150,15	159,75
Ciencias naturales y exactas	185,09	165,00		185,06
Economía	179,71	160,00	165,29	179,13
Medicina	173,09			173,09
Ingeniería	175,50	152,49	155,53	173,04
Arquitectura y urbanismo	158,80			158,80
Ciencias agropecuarias	160,77	141,43	132,50	158,40
Bellas artes y diseño	156,10	158,71	152,83	156,10
Contaduría y afines	158,12	147,74	159,38	155,77
Salud	157,40	137,16		154,95
Enfermería	154,82			154,82
Humanidades	155,56	135,14	136,49	153,04
Ciencias sociales	154,08	127,60	141,41	152,95
Administración y afines	157,61	142,22	149,50	152,93
Recreación y deportes	149,08			149,08
Comunicación, periodismo y publicidad	148,46	139,02	141,63	147,86
Psicología	150,78	135,17	141,55	146,54
Derecho	146,41		134,67	146,41
Educación	146,77	131,59	143,14	143,95
Ciencias militares y navales	143,87			143,87
Total general	153,96	133,94	141,06	150,11

Nota. Elaboración de los autores utilizando datos del ICFES.

En lo referido a la metodología el trabajo sigue un enfoque cuantitativo multivariado de análisis de varianza (ANOVA) multifactorial (Ito, 1980) que permite establecer si las diferencias identificadas (Tabla 2) son estadísticamente significativas.

El ANOVA permite identificar si una variable numérica continua está relacionada con un conjunto de variables categóricas llamadas factores. El planteamiento del ANOVA apunta a responder si las variables categóricas tienen efecto sobre la variable respuesta, lo que es equivalente a observar diferencias significativas sobre la variable continua (Ito, 1980; Timm, 2002). A su vez, el análisis multifactorial permite verificar si la combinación de los factores o variables categóricas tiene alguna influencia sobre la variable respuesta;

es decir se desea observar si el efecto de cada factor se mantiene al modificar los niveles o categorías. El cumplimiento de esta premisa verifica la existencia de interacción entre los factores.

El primer caso se denomina modelo ANOVA multifactorial sin interacción, el cual supone una sola variable respuesta y dos factores. Cada observación se denota con Y_{ij} , bajo el supuesto de que se mantiene en el nivel i y el factor se mantiene en j . Si μ se representa la media global como el modelo ANOVA sin interacción se representa así (Ito, 1980; Timm, 2002):

$$Y_{ij} = \mu + \alpha_i + \beta_j + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

Dónde:

α_i : es el efecto del factor F_1 en el nivel i

β_j : es el efecto del factor F_2 en el nivel j

ε_{ij} : es el residuo.

Para verificar si F_1 y F_2 son factores significativos, se realiza la siguiente prueba de hipótesis:

$$H_0 = \alpha_i = 0 \text{ para todo } i$$

$$H_1 = \text{algún } \alpha_i \neq 0$$

El segundo caso se denomina modelo ANOVA con interacción, el cual se representa con la siguiente ecuación:

$$Y_{ij} = \mu + \alpha_i + \beta_j + (\alpha\beta)_{ij} + \varepsilon_{ij} \quad (2)$$

Donde α_i y β_j tienen el mismo sentido que en el modelo anterior y $(\alpha\beta)_{ij}$ es el efecto de interacción entre F_1 en el nivel i y F_2 en el nivel j . Los contrastes sobre la significancia de F_1 y F_2 son análogos al modelo anterior. Además, se debe comprobar si existe interacción entre los factores, a partir de las siguientes hipótesis:

$$H_0 = (\alpha\beta)_{ij} = 0 \text{ para todo } i, j$$

$$H_1 = \text{algún } (\alpha\beta)_{ij} \neq 0$$

Las pruebas de hipótesis para el ANOVA se realizaron en STATA versión 15, previa verificación de los siguientes supuestos: i) existencia de una variable dependiente continua, ii) variables categóricas (factores) con más de dos categorías, iii) independencia de las observaciones, es decir, cada categoría de los factores es mutuamente excluyente, iv) la variable dependiente no posee valores atípicos y v) la variable dependiente se distribuye aproximadamente normal.

RESULTADOS

Los resultados del análisis de varianza muestran que los tres factores de manera conjunta influyen en el puntaje de la prueba de razonamiento cuantitativo. A su vez, de manera individual se puede decir que existen diferencias significativas en el resultado de la prueba, por género, modalidad y grupos de referencia. El análisis sin interacciones muestra que pertenecer al género masculino tiene un efecto positivo sobre el puntaje de la prueba (situación que corrobora la ventaja de los hombres respecto a las mujeres en este sentido), al igual que pertenecer a las modalidades presencial y virtual; en promedio un estudiante en modalidad presencial obtuvo trece puntos por encima que aquellos de a distancia y nueve más que los de virtual (Tabla 3).

El análisis sin interacciones muestra que, comparados con los estudiantes de Administración y afines, la mayoría de los grupos tienen ventaja a excepción de: Ciencias militares y navales, Ciencias sociales, Comunicación, periodismo y publicidad, Derecho, Educación, Enfermería, Psicología, Recreación y deportes y Salud. Los grupos de referencia con mayor ventaja son Ciencias Naturales y Exactas y Medicina, pues son los que representan el mayor aporte positivo al resultado. No tienen diferencias significativas: Bellas artes y diseño; Ciencias agropecuarias, Comunicación, periodismo y publicidad, Economía y Humanidades (Tabla 3).

Las interacciones entre género y modalidad muestran resultados favorables a los hombres en modalidad virtual seguidos de aquellos hombres en modalidad presencial comparados con las mujeres en esas modalidades. Para las interacciones entre género y grupo de referencia, el análisis evidencia que, comparando mujeres de Administración y afines con hombres del resto de grupo de referencia, ellos tienen ventaja si pertenecen a los grupos Economía, Educación o Enfermería y desventaja si egresan de Arquitectura y Urbanismo, Derecho, Medicina o Recreación y deportes (Tabla 3).

Las interacciones entre modalidad y grupos de referencia arrojan diferencias significativas a favor de los egresados presenciales de Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales, Educación, Ingeniería y Salud y en contra de los de Contaduría y afines y Psicología. Para modalidad virtual, mientras los de Ciencias sociales tienen la mayor ventaja (30,13) respecto de sus pares en las otras modalidades, los de Ingeniería tienen desventaja (Tabla 3).

La interacción de los tres factores, género, modalidad y grupo de referencia, tomando como base mujeres en modalidad a distancia de Administración y afines, muestra que los hombres en modalidad virtual de Ciencias sociales y Humanidades tienen desventaja, mientras que sus congéneres de Educación obtienen resultados significativamente mejores. En el caso de los hombres en modalidad presencial, les va significativamente mejor a aquellos egresados de Ciencias sociales y Psicología, mientras que los de Educación obtienen peores resultados.

Tabla 3. Resultados de la ANOVA para género, modalidad y grupo de referencia

Factores	Modelo sin interacción	Modelo con interacciones
Género		
Masculino	8,195***	
Modalidad		
Virtual	4,293***	
Presencial	12,84***	
Grupo de referencia		
Arquitectura y urbanismo	7,864***	
Ciencias militares y navales	-6,981***	
Ciencias Naturales y exactas	29,30***	
Ciencias sociales	-14,91***	
Contaduría y afines	6,576***	
Derecho	-7,882***	
Educación	-13,26***	
Enfermería	-6,029***	
Ingeniería	9,260***	
Medicina	17,24***	
Psicología	-6,462***	
Recreación y deportes	-3,791**	
Salud	-5,283***	
Interacciones entre género y modalidad		
Masculino & Virtual		2,983***
Masculino & Presencial		2,542***
Interacciones género y grupo de referencia		
Masculino & Arquitectura y urbanismo		-6,671***
Masculino & Ciencias militares y navales		-6,758**
Masculino & Derecho		-3,315***
Masculino & Economía		2,249**
Masculino & Educación		2,626***
Masculino & Enfermería		3,243***
Masculino & Medicina		-1,758**
Masculino & Recreación y deportes		-4,740**
Interacciones modalidad y grupo de referencia		
Virtual & Ciencias Sociales		30,13***
Virtual & Ingeniería		-4,105***
Presencial & Ciencias Agropecuarias		5,639**
Presencial & Ciencias Sociales		3,353**
Presencial & Contaduría y Afines		-5,591***

Factores	Modelo sin interacción	Modelo con interacciones
Presencial & Educación		1,713***
Presencial & Ingeniería		8,763***
Presencial & Psicología		-2,784***
Presencial & Salud		4,114***
Interacciones género, modalidad y grupo de referencia		
Masculino & Virtual & Ciencias Sociales		-23,60***
Masculino & Virtual & Educación		5,116**
Masculino & Virtual & Humanidades		-17,44*
Masculino & Presencial & Ciencias Sociales		7,739*
Masculino & Presencial & Educación		-1,915*
Masculino & Presencial & Psicología		3,002**

Nota. Las categorías de comparación son: género: Femenino; modalidad: Distancia; Grupo de referencia: Administración y afines.

De esa manera, la evidencia analizada permite asegurar que las diferencias en las pruebas de razonamiento cuantitativo no son generalizadas ni generalizables por género o modalidad, aunque la diferencia en favor de los hombres de modalidad presencial es evidente. Sin embargo, la mirada detallada permite hallar situaciones en las que las mujeres y los estudiantes de modalidad virtual obtienen mejores resultados, por ejemplo: i) los hombres de Arquitectura y Urbanismo, Ciencias militares y navales, Medicina y Recreación y Deportes que tienen resultados más bajos que las mujeres de Administración y afines, ii) los resultados de estudiantes de modalidad virtual de Ciencias Sociales que son mejores que los de a distancia de Administración y afines, iii) los hombres de Educación en modalidad virtual que son mejores que las mujeres de Administración y afines en modalidad a distancia.

Lo anterior, permite inferir la presencia de diferencias de género en los resultados de la prueba de razonamiento cuantitativo que se suavizan según la modalidad, no así por grupos de referencia. Es decir, si se comparan los resultados de hombres y mujeres al interior de cada grupo de referencia, la diferencia por género en general debe mantenerse, pero si se toma la diferencia al interior de las modalidades de cada grupo de referencia, ésta se suaviza; puede existir o no e incluso ser a favor de las mujeres. Hay varias alternativas que explicarían dicho comportamiento: no todos los grupos de referencia presentan las tres modalidades (Medicina, Arquitectura y Urbanismo, Ciencia Militares y Navales y Enfermería solo son presenciales; Ciencias Naturales y Exactas, Salud y Derecho no presentan modalidad virtual), en algunos grupos no hay mujeres (Economía a distancia, Ciencias Agropecuarias virtual) o las mujeres de modalidad virtual han avanzado en su competencia matemática, lo cual iría de la mano de la no significancia para la interacción

entre género y modalidad y apuntaría a que las mujeres tienen mejores percepciones sobre la mediación del Internet y mejores comportamientos en espacios virtuales (Chyung, 2007; Price, 2006) y ello daría para un mayor desarrollo de ciertas competencias.

CONCLUSIONES

La evidencia muestra que en 2018 hubo diferencias significativas por género y grupo de referencia en los resultados de las pruebas de razonamiento cuantitativo que presentaron los universitarios colombianos. El análisis apunta a que la influencia del grupo de referencia es a favor de los hombres, la de la modalidad es la misma para hombres y mujeres y la de modalidad y grupo de referencia es diferente para hombres y mujeres, lo cual arroja un efecto conjunto de los tres factores en favor de los hombres. Sin embargo, la existencia de tres modalidades (presencial, a distancia, virtual) en los programas que conforman los grupos de referencia parece suavizar la diferencia por género; en varios grupos de modalidad virtual la diferencia no es significativa o se da en favor de las mujeres.

Estos resultados permiten la emergencia de un conjunto de preguntas en torno al papel de la educación virtual en la formación de competencias matemáticas y las formas de extender el buen desempeño evidenciado en algunos grupos de referencia como una manera de evaluación de la conveniencia o no del crecimiento de programas virtuales en el país y como una guía que permita allanar el camino del desarrollo de competencias en espacios virtuales.

Dado el crecimiento de la oferta de los programas en modalidad distancia y virtual, y el auge de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, se hace necesario desarrollar investigaciones que aborden aspectos relacionados con la calidad de los programas, el desempeño de los egresados y las condiciones necesarias para que los programas bajo la modalidad distancia tradicional realicen el tránsito hacia la virtualidad.

Finalmente, es de recalcar que el alcance del presente trabajo no da cuenta de los efectos en los resultados de las pruebas que puedan tener factores asociados al proceso de enseñanza, factores sociodemográficos de los estudiantes, el uso de la tecnología asociada al proceso de formación y las condiciones de calidad de las instituciones. La idea fue mostrar cuáles diferencias son estadísticamente diferencias para, a partir de allí indagar por las particularidades y explicaciones de esas diferencias en futuros trabajos.

REFERENCIAS

- Abadía, Luz Karime & Bernal, Gloria (2017, 10 17). A Widening Gap? A Gender-Based Analysis of Performance on the Colombian High School Exit Examination. *Revista de Economía del Rosario*, 20(1), 28.
- Allen, Elaine & Seeman, Jeff (2004). *Entering the mainstream: The quality and extent of online education in the United States, 2003 and 2004*. Needham, MA: Sloan Center for Online Learning in Education.
- Astleitner, Hermann & Steinberg, Richard (2005). Are there gender differences in web-based learning? An integrated model and related effect sizes. *AACE Journal*, 13(1), 47-63.
- Chua, Siew Lian; Chen, Der-Thanq & Wong, Angela (1999, 9). Computer anxiety and its correlates: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 15(5), 609-623.
- Chyung, Seung Youn (2007). Age and gender differences in online behavior, self-efficacy and academic performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3), 213-222.
- Compeau, Deborah & Higgins, Christopher (1995, 6). Computer Self-Efficacy: Development of a Measure and Initial Test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189.
- Contini, Dalit; Di Tommaso, María Laura & Mendolia, Silvia (2017, 6). The gender gap in mathematics achievement: Evidence from Italian data. *Economics of Education Review*, 58, 32-42.
- Cuadrado-García, Manuel; Ruiz-Molina, María Eugenia & Montoro-Pons, Juan (2010). Are there gender differences in e-learning use and assessment? Evidence from an interuniversity online project in Europe. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 367-371.
- ICFES. (2016). *Módulo de Razonamiento cuantitativo. Saber Pro 2016-2*. Bogotá: ICFES. MEN.
- Ito, P. K. (1980). Robustness of ANOVA and MANOVA test procedures. In P. R. Krishnaiah (Ed.), *Handbook of statistics* (Vol. 1, pp. 199-236). Amsterdam: Elsevier.
- Joensen, Juanna & Nielsen, Helena (2016, 6 1). Mathematics and Gender: Heterogeneity in Causes and Consequences. *The Economic Journal*, 126(593), 1129-1163.
- Kahn, Shulamit & Ginther, Donna (2017). *Women and STEM*. National Bureau of Economic Research.
- Kramarae, Cheris (2003). Gender equity online, when there is no door to knock on. In D. Moore, & W. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 261-272). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marley, Judith (2007). Gender differences and distance education: Major research findings and implications for LIS education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 48(1), 13-20.
- McSparran, Mae & Young, Stuart (2011, 12 30). Does gender matter in online learning? *Research in Learning Technology*, 9(2).
- Ong, Chong-Shyong & Lai, Jung-Yu (2006, 9). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 816-829.
- Ono, Hiroshi & Zavodny, Madeline (2003). Gender and the Internet. *Social Science Quarterly*, 84(1), 111-121.
- Paul, Jasmine & Jefferson, Felicia (2019, 11 12). A Comparative Analysis of Student Performance in an Online vs. Face-to-Face Environmental Science Course From 2009 to 2016. *Frontiers in Computer Science*, 1.

- Penner, Andrew & Paret, Marcel (2008, 3). Gender differences in mathematics achievement: Exploring the early grades and the extremes. *Social Science Research*, 37(1), 239-253.
- Price, Linda (2006). Gender differences and similarities in online courses: challenging stereotypical views of women. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 349-359.
- Ramírez-Correa, Patricio; Arenas-Gaitán, Jorge & Rondán-Cataluña, F. Javier (2015, 10 14). Gender and Acceptance of E-Learning: A Multi-Group Analysis Based on a Structural Equation Model among College Students in Chile and Spain. *PLOS ONE*, 10(10), e0140460.
- Rovai, Alfred P., & Baker, Jason D. (2005). Gender differences in online learning: Sense of community, perceived learning, and interpersonal interactions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 31-44.
- Rovai, Alfred & Baker, Jason (2005). Gender Differences in Online Learning: Sense of Community, Perceived Learning, and Interpersonal Interactions. *ERIC*, 6(1), 31-44.
- Sierra, Christina & Wang, Minjuan (2002). Gender, discourse style, and equal participation in online learning. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of E-Learn 2002 Conference* (pp. 2364-2367). Chesapeake, VA: AACE.
- Timm, Neil H. (2002). *Applied Multivariate Analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Yau, Hon Keung & Cheng, Alison Lai Fong (2012, 5 1). Gender Difference of Confidence in Using Technology for Learning. *The Journal of Technology Studies*, 38(2).
- Yukselturk, Erman, & Bulut, Safure (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12(3), 12-22.

ARTÍCULO

A una década del Plan Bolonia: posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona

*To a decade of the Bologna Process:
possibilities and limits of its implementation
in the Universidad de Barcelona*

CRISTIÁN ARÁNGUIZ SALAZAR*, PABLO RIVERA-VARGAS**,
Y FRANCISCO IMBERNÓN***

* Universidad de Playa Ancha, Chile

** Universidad de Barcelona, España y Universidad Andrés Bello, Chile

*** Universidad de Barcelona, España

Correo electrónico: pablorivera@ub.edu

Recibido el 17 de agosto de 2020; Aprobado el 17 de noviembre del 2021

RESUMEN

El presente artículo expone los principales resultados de una investigación realizada en la Universidad de Barcelona, cuyo objetivo ha sido analizar la valoración del estudiantado de grado, sobre su trayectoria formativa en relación al aprendizaje por competencias transversales promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior. A través del análisis de contenido relacional, se han caracterizado las representaciones significativas identificadas desde las voces de los estudiantes, profesores y coordinadores de grado utilizando estrategias

de recolección y análisis cualitativo. Los resultados nos han permitido reconocer algunas debilidades en la elaboración de los planes y en la intencionalidad formativa, evidenciando una baja comprensión respecto a los procesos de aprendizaje del estudiantado.

PALABRAS CLAVES: Espacio europeo de educación superior; Universidad; Competencias transversales; Plan Bolonia; Estudiantes

ABSTRACT This article presents the main results of a research carried out at the Universidad de Barcelona, which aim has been to analyze the assessment of undergraduate students about their educational trajectory in relation to learning through transversal competences promoted by the European Higher Education Area. Through the analysis of relational content, the significant representations identified from the voices of the students, teachers and grade coordinators have been characterized using collection strategies and qualitative analysis. The results have allowed us to recognize some weaknesses in the elaboration of the plans and in the training intentionality, showing a low understanding regarding the learning processes of the students.

KEYWORDS: European higher education area; University; Transversal competences; Bologna process; Students

INTRODUCCIÓN

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la universidad española evidencia profundas transformaciones en la forma de comprender el proceso de enseñanza, situando en el centro del proceso al estudiante como sujeto de aprendizaje (De la Orden Hoz, 2011), con énfasis en el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje (Pimienta, 2011). Lo anterior, evoca un importante desafío por cuanto el estudiante ha de ser capaz, autónomamente, de resolver los problemas mediante estrategias reflexivas y autónomas (García y Lalueza, 2019). Es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje no considera, únicamente, al estudiante como resultados de estrategias pedagógicas realizadas por los docentes, sino como agentes principales de sus aprendizajes. De esta forma, las prácticas educativas deben modelar las situaciones problemáticas de la realidad científica y social, fomentando el desarrollo integral del estudiante e incorporando el aprendizaje por competencias transversales como referente en los planes de estudio de las titulaciones de grado (Universidad de Barcelona, 2008).

En este contexto, el presente artículo expone los principales resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido interpretar y caracterizar las representaciones significativas identificadas a partir de las voces del estudiantado, complementado con los actores involucrados en la experiencia educativa en la universidad (profesorado y jefes de carrera), respecto a la implementación del modelo por competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona (UB). Abordar este objetivo ha implicado: (i) analizar el ámbito normativo de la universidad y su relación con el diseño de las enseñanzas; y, (ii) identificar la comprensión respecto al vínculo entre los requerimientos de transferibilidad y la integración, así como la movilización educativa de las competencias transversales.

Es necesario en primer lugar, un posicionamiento teórico respecto a las transformaciones de la sociedad actual y su correlato con el modelo por competencias transversales, incorporando las principales normativas europeas y del Estado Español. En segundo lugar, se presenta la propuesta metodológica utilizada. En tercer lugar, se exponen los resultados del análisis de contenido relacional, con la identificación de las representaciones significativas procedentes desde los relatos de los actores partícipes del estudio. Finalmente, en las conclusiones se incorpora un Mapa de Significación que posiciona los hallazgos del análisis con el objetivo del estudio y el marco de referencia contextual.

ANTECEDENTES GENERALES

Transformaciones sociales como imperativo del modelo por competencias transversales

Hoy en día asistimos a una redefinición histórica en las relaciones de experiencia de las sociedades occidentales. En el plano económico productivo, para Selwyn (2000), desde fines del siglo XX resulta significativo el rol que comienza a consolidarse del sistema educativo en el capitalismo informacional, el cual se caracteriza por el aumento de la productividad, específicamente en el ámbito del uso de las tecnologías de la información y la innovación. En la actualidad, es indispensable la actualización constante de la cualificación en áreas de la competitividad del mercado de trabajo, tal como lo demuestran los lineamientos del EEES (EEES, 2007; European Higher Education Area, EHEA, 2018), así como estudios relacionados con la relevancia de las competencias transversales para la empleabilidad, con énfasis en la digitalización del mercado de trabajo o la industria 4.0 (Villardón, 2015; Carrizosa, 2019), así como la consistencia entre el modelo por competencias transversales y la elaboración de los títulos de Grado (Martínez y González, 2018). De esta forma, la educación superior es concebida en términos de competencias útiles para la economía laboral, mediante dispositivos de racionalización instrumental de la sociedad, con una

alta burocratización científica y técnica (Brunner, Labraña, Ganga, y Rodríguez, 2019). El nuevo capital humano apela al ámbito de la subjetividad del trabajo, es decir, al desplazamiento hacia las competencias transversales que no pueden ser automatizadas, ni racionalizadas por el aparato productivo (García y Lalueza, 2019).

Hoy en día se identifican diversos fenómenos socioculturales que tensionan la relación del individuo con la sociedad y, también, con el proceso educativo. En primer lugar, se encuentra el fenómeno de la crisis de sentido en la modernidad, concepto acuñado hace dos décadas por Berger y Luckmann (1997), refrendado en la actualidad por continuos procesos de reestructuración del espacio y el tiempo en la vida cotidiana (Harvel, 2017). En segundo lugar, el fenómeno de la globalización implica la emergencia de diversas problemáticas donde es posible observar la coexistencia de la expansión de las opciones, de los riesgos, la indeterminación, la contingencia y la ambivalencia, frente al orden establecido, auto confrontándose la sociedad consigo misma a través del proceso de modernización reflexiva (Beck, Giddens, y Lash, 1997). En tercer lugar, el estar situado en la sociedad digital implica otorgar una importancia central al fenómeno de la sociedad red (Castells, 2001), al proceso de informacionalización (Lash, 2005) y a la comunicación digital en los procesos sociales (Selwyn, 2019).

El espacio europeo de educación superior: principales características

El advenimiento de la sociedad del conocimiento y de la información han resultado fundamentales para la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (denominado usualmente Plan Bolonia), especialmente en lo que refiere al papel que la universidad debe cumplir en este nuevo ciclo educativo y social. La premisa que subyace es que la educación superior debe adecuar sus modelos formativos a la satisfacción de las necesidades de asimilación de competencias que tiene la ciudadanía para desenvolverse en la sociedad en que vivimos (Rivera-Vargas, P. & Cobo Romani, C., 2019). De esta forma, desde la Declaración de Bolonia (EEES, 1999) a la fecha, se han generado diversas políticas educativas que están transformando la universidad en su configuración más tradicional. Entre estas transformaciones destacan: adopción de títulos con suplemento europeo, aprendizaje continuo (EEES, 2003), creación de un Sistema de Créditos Transferibles (EEES, 2007), y la construcción de un Marco Europeo de Cualificaciones profesionales (EEES, 2009) con el fin de preparar a los estudiantes en conocimientos, habilidades y competencias para su futuro profesional, incrementando el uso de las redes, así como su empleabilidad.

Debido a ello, las universidades han debido reformar sus currícula en función de mejorar los resultados de enseñanza a través del aprendizaje por competencias, incorporando como centro del proceso al estudiante, con métodos didácticos innovadores, optimizando la calidad de la enseñanza y la movilidad de los alumnos, así como profesores.

Las Conferencias de Ministros de Educación de Europa más recientes (Yereván – 2015, París – 2018), abocan el énfasis en desarrollar competencias y habilidades acordes al mercado laboral europeo, incrementando el contexto internacional, con especial atención a los altos niveles de desempleo, el incremento de la marginalización de los jóvenes, los cambios demográficos, las nuevas migraciones y los potenciales conflictos entre países. En el ámbito económico, el rol de la universidad apela a continuar proporcionando al estudiantado oportunidades para el desarrollo de la vida personal, y mejorando sus perspectivas de empleabilidad a través del incremento del rol de los ECTS basados en ciclos cortos de cualificaciones (EHEA, 2015; EHEA, 2018).

En España, desde el año 2001 con la promulgación de la Ley Orgánica de Universidad (BOE, 2001), se explicita el desarrollo de una universidad en la sociedad de la información y del conocimiento, con énfasis en las transformaciones sociales y la demanda cultural, científica y tecnológica requerida para el siglo XXI. Lo anterior, ha sido inicialmente reforzado con la Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades (BOE, 2007), la cual tuvo como finalidad el fomentar la integración de la formación por ciclos, el fomento a la movilidad, así como el vínculo entre investigación universitaria y el fomento productivo. Del mismo modo, se promueve a la universidad como transmisora de los valores sociales y el compromiso con la igualdad en la sociedad.

Complementando las Leyes de Universidad, el Gobierno Español ha promulgado Reales Decretos con la finalidad adecuar la normativa del EES a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. El Real Decreto 1125/2003 (BOE, 2003) establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial; el Real Decreto 1393/2007 (BOE, 2007), establece la nueva estructura de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios, a través de tres ciclos formativos. El año 2011 se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, con la finalidad de informar a la sociedad y a los estudiantes sobre las exigencias de aprendizaje de cada nivel y suministrar información a los empleadores sobre las competencias de los futuros profesionales (BOE, 2011). Finalmente, el año 2019 se proponen medidas para los organismos y entidades del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación, con el objetivo de fomentar la inversión, incorporación de talentos y dotar de instrumentos para la consecución de sus objetivos, lo cual implica una serie de medidas para la Universidades (BOE, 2019).

El aprendizaje por competencias transversales en la universidad

La formación universitaria se encuentra en un cambio de mirada epistemológica respecto al foco tradicional desde el enseñar, hacia el foco en el aprender (Villa, 2011). Este cambio en el énfasis formativo va asociado a incrementar los resultados de aprendizaje de los

estudiantes, considerando el desarrollo global del individuo, con énfasis en la creación de sentido y utilidad, así como en la construcción de significados respecto a su relación con el mundo (Deeley, 2016).

La realización de este proceso de aprendizaje requiere de la adquisición de competencias, que prioricen el desarrollo de saberes, lo cual supone diversas modificaciones en los métodos de enseñanza, en la organización educativa, en la innovación docente, en el desarrollo del currículum, y especialmente en la evaluación de las competencias esperadas (De la Orden Hoz, 2011; Aránguiz, C., 2015). Del mismo modo, se requiere revisar los modelos de formación inicial del profesorado, así como la capacidad formativa de las instituciones, entendidas como espacio de práctica, conocimiento y reflexión educativa (Imbernón, F., 2017).

En esta investigación, entendemos por aprendizaje de competencias transversales, el ser competente en términos de aptitud en el ejercicio de conocimientos con relación a criterios funcionales de desempeño, en distintos niveles esperados en la integración de hábitos del pensamiento (Ribes, 2011). Es decir, a diferentes criterios funcionales de logro, se visualizan diferentes habilidades, las cuales denotan la capacidad de actuar integralmente con relación a los problemas, articulando el saber, el saber hacer y el saber estar (Ribes, 2011), a través de un atributo de la acción ejercida sobre un objeto de conocimiento o pensamiento que requieren ser integrados y movilizados, promovidos por la intencionalidad pedagógica (Martínez y Viader, 2008). Es decir, las competencias transversales y sus resultados de aprendizaje, se asocian a la integración de hábitos del pensamiento, vinculado a confrontar a los estudiantes con preguntas y situaciones complejas en el contexto de una sociedad globalizada y plural. Su finalidad es el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión interdisciplinar, el análisis deliberativo y la valoración de múltiples miradas respecto a la vida en sociedad (Association of American Colleges and Universities, 2017).

En términos específicos, desde el año 2008 y hasta la fecha (2020), la Universidad de Barcelona (2008) identifica seis competencias transversales, que deben incorporarse a los Planes de Estudio de las titulaciones de grado: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, capacidad creativa y emprendedora, sostenibilidad, y capacidad comunicativa.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

En el marco de la investigación educativa, se ha seleccionado como estrategia de investigación la metodología cualitativa. Su finalidad es comprender, analizar e interpretar una

determinada realidad social de carácter transversal en una población determinada. Se han utilizado dos técnicas distintas para la recogida de datos: la investigación documental y la entrevista semiestructurada. Respecto a la investigación documental, se han utilizado datos secundarios, tales como Declaraciones del EEES, Leyes, y Reales Decretos en España, informes e investigaciones españolas y europeas relacionadas con el diseño e intervención educativa asociadas a la implementación del aprendizaje por competencias transversales (Tuning Educational Structures in Europe, 2003; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, 2005; Alonso, Fernández y Nyssen, 2009; Centro Europeo para el Desarrollo de la formación Profesional, CEDEFOP, 2012). Adicionalmente, se han utilizado normativas de la UB, así como planes de estudio de titulaciones, con la finalidad de conocer cómo se posicionan los lineamientos del EEES en los documentos oficiales universitarios. En relación a la entrevista semiestructurada, esta fue utilizada con la intención de identificar, a través de las voces de los participantes, esquemas de distinción e interpretación discursiva, con énfasis en la recolección de datos textuales sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes de la realidad social (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). De este modo, se indaga el problema a través de la comprensión y la interpretación, bajo las premisas de investigación sociológica centradas en la fenomenología y la mirada hermenéutica (García, Alvira, Alonso, Escobar, 2016).

Descripción de la muestra y participantes del estudio

Respecto a la construcción selección de la muestra, se han construido esquemas de análisis adecuado a un modelo de matriz de análisis de datos (Samaja, 2016), cuya finalidad es interrogar la realidad educativa sobre la base del objeto de investigación, lo cual implica una indagación cualitativa en profundidad sin perspectiva probabilística. Como se expone en la Tabla 1, se ha delimitado la unidad de análisis, estudiantes de cuarto curso, como principal fuente de obtención de datos, lo cual tiene como fundamento pedagógico la trayectoria académica en el grado. En segundo lugar, se delimita la unidad contextual, los profesores y responsables de carrera, los cuales entregan información de contexto experiencial, formativo e institucional.

Respecto a los participantes del estudio, se ha utilizado un tipo de muestreo denominado intencionado (Hernández-Sampieri, *et al.*, 2014). Para el caso de los estudiantes, estos se han seleccionado en base a criterios de transversalidad sincrónica, casos típicos, y participación voluntaria. Para el caso de los profesores y responsables de carrera, se han utilizado criterios de heterogeneidad, accesibilidad y temporalidad (Hernández-Sampieri, *et al.*, 2014).

Tabla 1. Selección de la muestra: criterios estudiantes, profesorado y responsables de carrera

Area del Conocimiento	Grados	Criterios	Unidad Análisis	Unidad Contextual	Criterios
			Estudiantes	Profesorado Responsables de Carrera	
			N	N	
Ciencias Sociales	Derecho		4	3	
Ciencias	Ciencias Ambientales	Transversalidad Sincrónica	4	3	Heterogeneidad
Humanidades	Historia	Casos Típicos	4	3	Accesibilidad
Salud	Medicina	Voluntarios	4	3	Temporalidad
			16	12	

Selección de la muestra: criterios estudiantes, profesorado y responsables de carrera

La selección de los grados se ha hecho en base a los siguientes criterios: heterogeneidad en las áreas de conocimiento de la UB, trayectorias académicas consolidadas, e implementación curricular del modelo por competencias. En relación a la unidad experto, ver Tabla 2, se han seleccionado docentes investigadores de diferentes universidades españolas con publicaciones relevantes en el ámbito de las competencias transversales.

Tabla 2. Investigadores expertos universidades España

Criterios	Unidad Experto	
	Investigadores	
	Universidad	N
Publicaciones	Universidad Educación a Distancia	1
Competencias Transversales	Universidad de Barcelona	1
	Universidad Complutense de Madrid	1
	Universidad de Barcelona	3
		7

Investigadores expertos universidades España

En total, se han realizado 35 entrevistas. El número final se asocia a cumplir con la premisa de saturación de la información con relación al objetivo del estudio.

PLAN DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

En relación con el proceso de análisis de información, este se ha realizado a través de la construcción de un plan con sus técnicas de análisis. El plan de análisis es un proceso en el cual, sobre la base del dato construido, se genera un producto textual que se indaga a través de la técnica de análisis de contenido relacional, con la finalidad de identificar los significados relevantes para el desarrollo del proceso interpretativo. Es decir, la identificación de representaciones significativas (Samaja, 2016).

La técnica de análisis de contenido consiste en la decodificación del texto estableciendo las conexiones existentes entre el nivel sintáctico en conjunto con sus referencias semánticas y pragmáticas. A su vez, la articulación de procedimientos de contexto comunicativo, permiten identificar niveles de comunicación estableciendo criterios, tales como la homogeneidad semántica o el criterio semántico diferencial (Hernández-Sampieri, 2014).

Las estrategias de exhaustividad e intertextualidad han guiado el proceso de análisis de contenido, a través de una modalidad secuencial, con los siguientes procedimientos: transcripción de las unidades de registro, identificación de unidades de referencia semántica como unidades de significado, codificación de los datos, identificación significativa de categorías, y contraste con el contexto comunicativo.

ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAJE

Con la finalidad de sistematizar las representaciones significativas respecto al proceso de aprendizaje por competencias transversales, identificamos dos ámbitos centrales: el ámbito pedagógico que incorpora la dimensión normativa y la dimensión educativa, y, en segundo lugar, la dimensión social, que incorpora la dimensión cambio social y la dimensión de acción social. Ambos ámbitos provienen del análisis interpretativo de carácter inductivo, con relación a los hallazgos temáticos, la emergencia de categorías analíticas y su clasificación en dimensiones. La Tabla 3 presenta una síntesis de las representaciones significativas del análisis cualitativo.

Tabla 3. Resultados Análisis Representaciones Significativas

Ámbito	Dimensión	Categorías	Temáticas
Pedagógico	Normativa	Misión de la Universidad	Contribución a la Sociedad
		Cambios en la Universidad	Aumento de Tasas y Recortes Presupuestarios
	Educativa	Organización Educativa	Organización del Grado
		Práctica Educativa	Intenciones Formativas
Social	Cambio Social	Socialización	Ciudadanía y Valores
		Perfiles de Empleabilidad	Certificación Acreditativa
	Acción Social	Integración y Movilización de los Aprendizajes	Habilidades Laborales
			Reflexividad de Aprendizajes
		Movilización de Aprendizajes	

Resultados Análisis Representaciones Significativas

Ámbito Pedagógico

El ámbito pedagógico se refiere a las concepciones de aprendizaje centradas en el estudiante, a través de la adecuación de aspectos normativos desde la universidad. Este ámbito es asequible a la comprensión a través de la representación significativa que construye el estudiante respecto a la universidad, a su titulación, a la organización y práctica educativa. Los resultados nos permiten identificar dos dimensiones de interés:

a) Dimensión Normativa.

En esta dimensión emerge la categoría misión de la universidad, con relación a su contribución a la sociedad. Los principales discursos van asociados al vínculo con la sociedad y el rol de los profesionales del futuro. Es relevante la consideración de la universidad como lugar donde se produce el saber, el cual permite entregar a los estudiantes una visión del mundo particular, que relaciona los distintos conocimientos, sobre la base de ir construyendo mejores ideas:

Yo creo que la función más importante de la universidad es precisamente darte una visión del mundo y un poder crítico.... No es tanto como la formación o conceptos, sino una manera de pensar y de trabajar que te aporta la universidad y es que ésta es la única ventaja que tienes tú frente a una persona que no ha estudiado. Es una manera de hacer las cosas, una disciplina (Estudiante del grado de Ciencias Ambientales).

Del mismo modo, emerge como categoría los cambios de la universidad en los últimos años con énfasis en los recortes presupuestarios y el aumento de las tasas. En el último

caso se aprecia una demanda por el aumento de la calidad de la formación, a través de reclamos por los servicios que brinda la universidad. Además, se denota una percepción de mercantilización y elitización de la universidad, toda vez que se disminuyen las becas y subvenciones. Del mismo modo, los recortes presupuestarios, estarían afectando la motivación del profesorado.

b) Dimensión Educativa.

En esta dimensión emergen dos categorías de análisis. En primer lugar, la organización educativa, donde el principal hallazgo temático es la organización general del grado. Los hallazgos evidencian un sentimiento de molestia, desilusión, y baja coherencia entre las estructuras y el objetivo de la titulación. Existe una invisibilidad de las mejoras y de los resultados, escasa información respecto a los cambios en las titulaciones, así como con los objetivos de la movilidad europea. Del mismo modo, se aprecian que la falta de especialización de la titulación respecto a conocer un oficio, la dificultad de autogestionar el tiempo entre las actividades curriculares, las actividades complementarias de la titulación y la vida cotidiana; generando inconsistencias entre los relatos normativos y la práctica educativa:

La transformación del propio grado, y el diseño de los grados, responden a esos cambios, forzados por que seguramente los cambios que introduce Bolonia han obligado quieras o no a hacerlo, si te obligan a cambiar el plan de estudios...Yo creo que es la implantación de un modelo que no era propio de esta tradición, por eso todo chirría un poco. O sea, en el fondo aquí es implantar un modelo anglosajón, qué y por tanto, no es ni una cosa ni otra lo que acaba siendo (Jefe de Carrera, Derecho).

Otro hallazgo temático son las intenciones formativas, las cuales demuestran un débil posicionamiento entre el aprendizaje y el desarrollo de competencias, centrado en lo acreditativo más que en lo formativo, evidenciando las complejidades en el cambio del modelo tradicional de enseñanza. Es decir, se aprecia una escasa apropiación discursiva respecto al concepto de competencia y su relación con el proceso de aprendizaje.

La segunda categoría que emerge es práctica educativa. Al respecto, los principales hallazgos temáticos dicen relación con las estrategias de aprendizaje, en la cual continúa predominando la clase magistral, acompañados de incipientes estrategias participativas que realiza el profesorado innovador, lo cual influye en la motivación, a la retroalimentación e implicación del estudiante. La utilización de estrategias didácticas en el aula, en general, continúan utilizando métodos tradicionales, dificultando el uso de innovaciones en los aprendizajes de los estudiantes:

La mayoría son clases magistrales, es el modelo básico... luego hay algunas más participativas, pero depende mucho de los temas y del profesor (Estudiante del grado de Ciencias Ambientales). Yo pido que, si yo voy a una clase, no tenga a un profesor que me esté leyendo el *power point* porque eso ya lo sé, entonces, yo necesito que me des las claves para que yo pueda interpretar los hechos, y no me lo estás dando, eso es un cambio considerable (Estudiante del grado de Historia).

Un segundo hallazgo temático es la evaluación de los aprendizajes. Se aprecia una frecuente evaluación a lo disciplinar y en algunos casos procedimental, no llegando a evaluar actitudes. A su vez, la secuencia didáctica es un proceso con criterios confusos y escasa visibilidad de resultados formativos, donde la evaluación continua es debilitada por el énfasis en la acreditación:

Aunque yo creo que no se hacen de una forma correcta aquí, porque es solo examen *test*... están dirigidos al MIR... no te hacen pensar y reflexionar en un caso o anatomía (Estudiante del grado de Medicina). Entonces si das continua lo lógico es que si ya tienes las prácticas... no necesitas aprobar el examen final... no puede ser que el examen final sea igual para evaluación única que para continuada (Estudiante del grado de Derecho).

Desde el profesorado, se aprecia lo siguiente:

Nosotros damos una formación al estudiante, pero la formación clínica de verdad no la ha dado la Facultad, sino que lo da el sistema MIR (jefe de Carrera, Medicina). Es mucho trabajo para grupos de noventa para el profesor lograr evidencias, es un sistema complejo, es el punto negro de las competencias transversales (Profesor de Derecho).

Un tercer hallazgo temático, son los escenarios de aprendizaje, donde los discursos señalan que la incorporación de prácticas contribuye al aprendizaje de competencias transversales, aunque aún existe una débil valoración de las actividades vinculadas a la comunidad, como aprendizaje y servicio. Al respecto, estudiantes señalan.

Las prácticas en comunidad te las montas por tu cuenta, no es algo que lo aprendas desde el grado. Todo se hace en la facultad, en el ordenador, las clases son magistrales (Estudiante del grado de Ciencias Ambientales). En Derecho tenemos el Derecho al Derecho en una clínica jurídica con menores extranjeros, pero no hago un caso sino procedimientos, no interacción con el niño (Estudiante del grado de Derecho). Bueno, yo personalmente aprendo mucho en la práctica clínica, es cuando más se

me quedan las cosas del día a día, y luego aprendo mucho en mi casa cuando estoy estudiando para los exámenes...es cuando más aprendo, en la práctica clínica y en mi casa (Estudiante del grado de Medicina).

Ámbito Social

El ámbito social se constituye a través de la identificación de representaciones significativas que construye el estudiante respecto a las demandas de la sociedad mediante atributos normativos, vinculadas a las transferencias que fomenten la empleabilidad y la construcción de ciudadanía, a la cual hemos denominado dimensión cambio social. Del mismo modo, se incorporan requerimientos de transferibilidad respecto al hacer inteligible la integración y movilización de los saberes adquiridos, al cual hemos denominado dimensión acción social.

c) Dimensión Cambio Social.

En esta dimensión emerge como categoría de análisis la socialización, entendida como la conciencia del rol social en sociedad, respecto a los derechos y deberes del ciudadano. Al respecto uno de los estudiantes señala:

Yo entiendo la ciudadanía como los rasgos necesarios que deben tener las personas que viven en comunidad, para que la convivencia sea posible...un buen comportamiento ciudadano, es lo que permite que podamos vivir en un espacio... como es la ciudad, cada vez más masificado y con más gente. Desde un punto de vista social, esto la convivencia (Estudiante del grado de Historia).

Del mismo modo, se aprecian consideraciones respecto a que la universidad debe contribuir a la formación en valores sociales, el cual, si bien es considerado como relevante, el estudiante, aún no logra la inteligibilidad en su práctica y trayectoria académica. Ahora bien, en esta falta de referencialidad consciente, queda en evidencia la emergencia de sentidos latentes en la formación universitaria que, si contribuyen a la formación de la persona, incorporando algunos aspectos de carácter ético, lo cual se puede asociar más a las especificidades de las titulaciones, que al desarrollo homogéneo de alguna competencia transversal incorporada en los Planes de Estudio o los Planes Docentes.

Junto a lo anterior, emerge como categoría de análisis los perfiles de empleabilidad. Centrándonos en las voces de los estudiantes, podemos identificar dos hallazgos temáticos: en primer lugar, la certificación acreditativa; y, en segundo lugar, las habilidades laborales.

Respecto a la certificación acreditativa, esta tiene una alta valoración social, pero con dudas respecto a la valoración para la empleabilidad con relación a los contextos de la economía. Al respecto, los relatos señalan lo siguiente:

A la persona lo marca la titulación, y sería... para la formación tener un título, si no tienes título no eres nada, en la actualidad...necesitas tener una formación que te permita ser algo más (Estudiante del grado de Historia). No sé si es la titulación la que fomenta la empleabilidad...a veces hay campos abiertos, pero depende del mercado de trabajo (jefe de Carrera, Ciencias Ambientales).

Respecto a las habilidades laborales, estas aparecen como relevantes a la hora de conseguir un empleo. Se identifican discursos que nos permiten vincular sus voces con algunas habilidades y capacidades que permiten establecer relaciones respecto a lo que el estudiante piensa que debe saber con relación a sus cualificaciones a transferir. Cabe señalar, que estas miradas de los estudiantes son tomadas sobre la base de sus expectativas, independientemente si, desde su propia intelección ha conseguido interiorizar estos saberes:

El tener un conocimiento para poder tener una opinión crítica sobre lo que te sucede alrededor, creo que es importante a la hora de trabajar; el hecho de tener un buen sueldo y que se te valore por el trabajo que haces, eso también es muy importante. Y sobre todo el poder tener ese acceso al trabajo (Estudiante del grado de Historia).

Desde el profesorado se incorporan algunas apreciaciones relevantes con relación al desarrollo de habilidades que servirán para el futuro laboral, tales como el trabajo en equipo:

Lo que nosotros hacemos desde la práctica de la innovación docente, es hacer entender al estudiante y a nosotros mismos que para trabajar en equipo no hace falta ser amigos del alma, o sea en la empresa privada se trabaja en equipo y quizás estás trabajando con un tío que te da tres patadas en el delgadillo, pero trabajas con él y tiras para adelante esos proyectos porque tienen que salir, no (Profesorado de Historia).

d) Dimensión Acción Social.

Esta dimensión analiza los discursos de los estudiantes respecto a cómo hacen inteligible su acción en sociedad, con relación a la integración de las competencias declaradas en el proceso formativo de la UB (2008), así como la movilización de las competencias transversales que el estudiante declara haber adquirido en su trayectoria académica.

En esta dimensión emerge la categoría integración y movilización de los aprendizajes. El primer hallazgo temático es la relación con la reflexividad que realiza el estudiante respecto a sus aprendizajes. Se identifica una divergente comprensión entre las competencias transversales declaradas por la Universidad de Barcelona y los aprendizajes declarados por

los estudiantes. Es decir, no reconocen los aprendizajes como competencias, sino como saberes o aprendizajes disciplinares. No obstante, desde la interpretación de los datos, se aprecian aprendizajes transversales relevantes: capacidad crítica, tomar decisiones, responsabilidad, trabajo en equipo, gestión de información, saberes culturales y habilidades comunicativas. Lo que indica que se van asumiendo competencias transversales de forma implícita.

En segundo hallazgo temático, dice relación con la movilización de los aprendizajes adquiridos, donde se aprecia una débil valoración respecto a las enseñanzas disciplinares y el logro de desempeños específicos. Del mismo modo, las voces de los estudiantes señalan que las titulaciones ofrecen una dispersión de conocimientos, lo cual dificulta especializarse en un área de la disciplina, con desorientaciones a lo que realmente se debe hacer en el oficio, lo cual se constituye como una crítica al escaso vínculo entre la titulación y el trabajo, entre la teoría y la práctica. Al respecto, algunos discursos señalan lo siguiente:

Si me preguntas que sé hacer, pues se gestionar, dar mi opinión sobre cosas, decirte lo que yo creo que va a pasar con datos que veo o tengo, lo que yo haría, pero realmente es una cosa muy genérica; este si es un problema muy importante (Estudiante del grado de Ciencias Ambientales). En principio, en lo que más estamos preparados es para preparar la bibliografía y relacionarla, y exponer nuestras conclusiones, ser críticos... eso es importante, saber criticar las fuentes...sería básicamente eso; en ese sentido, creo que a la carrera le falta mucho (Estudiante del grado de Historia).

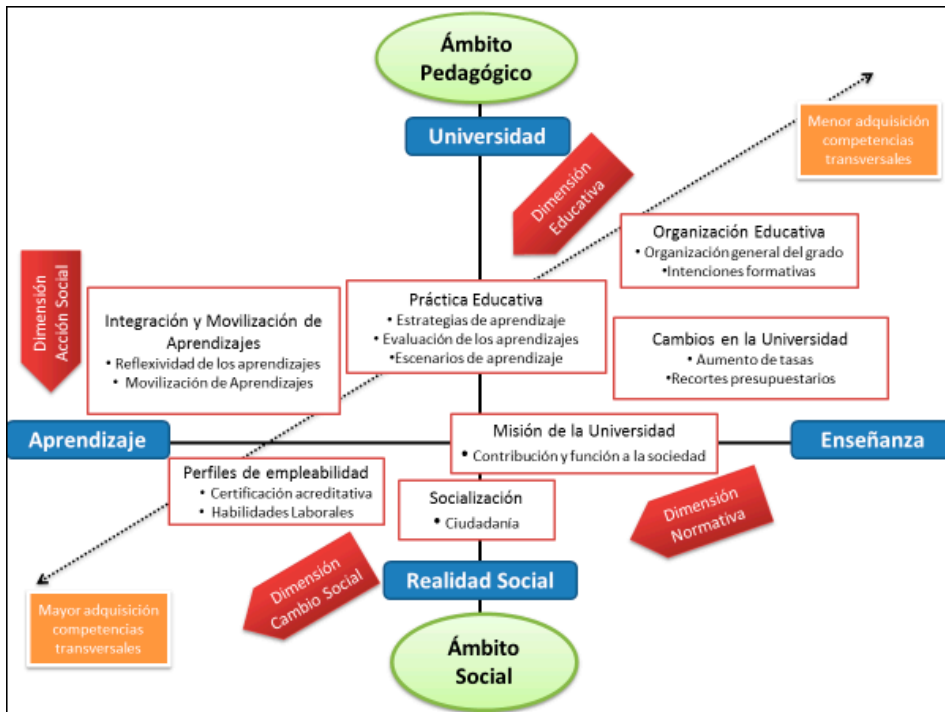
CONCLUSIONES

Los requerimientos de la sociedad, con relación a las competencias transversales, se encuentran delimitados desde los lineamientos del Proceso del EES y los Reales Decretos en España. En términos estratégicos, sus directrices apuntan a armonizar, homologar y transparentar los perfiles profesionales de los ciclos formativos, como fomento a la empleabilidad y a la construcción de ciudadanía. Lo anterior, desde el ámbito pedagógico, incorpora diversas transformaciones en la dimensión educativa de las enseñanzas, las cuales, para el caso de la UB se han posicionado a través de normas universitarias y comisiones promotoras para el diseño de los grados.

La Figura 1 expone un Mapa de Significación de doble entrada donde se posicionan los resultados de la investigación. El eje vertical, se constituye por los dos ámbitos centrales identificados: el ámbito pedagógico, que incorpora a la universidad con sus procesos pedagógicos, y el ámbito social que incorpora a la realidad social, con sus expectativas de transferibilidad. El eje horizontal, se posicionan en el extremo derecho la enseñanza,

entendida como el diseño educativo de las titulaciones, y en el extremo izquierdo, el aprendizaje, entendido como resultado esperados.

Figura 1: Mapa de Significación – Representaciones Significativas



Las conclusiones permiten identificar y caracterizar las representaciones significativas identificadas con relación al proceso de implementación de las competencias transversales en la UB. En primer lugar, se exponen las representaciones significativas identificadas respecto a la dimensión normativa y educativa de la universidad. El posicionamiento de la dimensión normativa se encuentra asociado al diseño de las enseñanzas, así como a los requerimientos desde la realidad social. La misión de la universidad es vinculada a su contribución a la sociedad en términos de construcción del ser social y profesional, lo cual es coherente con el desarrollo de competencias y habilidades requeridas en los lineamientos del EES (EHEA, 2018). No obstante, las descripciones valorativas respecto a los cambios de la universidad en el siglo XXI están asociados a aspectos económicos con énfasis en la mercantilización, aumentos de tasas y recortes presupuestarios, alejándose del foco de las políticas europeas centradas en el desarrollo de competencias requeridas para este nuevo ciclo social.

A su vez, la dimensión educativa se encuentra asociada al ámbito de los procesos pedagógicos de la universidad con equivalencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje. En términos específicos, la organización educativa denota que, en la organización del grado, así como en las intenciones formativas, se observan debilidades en la coherencia entre la estructura y los objetivos de la titulación, con relación a los planes de estudio, planes docentes y las competencias transversales declaradas por la universidad. A su vez, la práctica educativa presenta divergencias que la sitúan en aspectos centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje, tales como predominio de estrategias tradicionales transmisoras y evaluación acreditativa. No obstante, la incorporación de estrategias participativas desde el profesorado innovador, teniendo en cuenta que la metodología de la enseñanza forma parte del contenido a aprender (Imbernón, F., 2017), y, por tanto, de competencias introducidas en el trabajo de aula, así como escenarios de aprendizaje con la realidad social, presentan luces respecto al foco hacia los resultados de aprendizajes competenciales.

En segundo lugar, se exponen las representaciones significativas asociadas a las dimensiones cambio social, así como a la dimensión acción social. Los hallazgos nos permiten llegar a dos conclusiones.

Respecto a la dimensión cambio social, esta se posiciona en el ámbito social entre la realidad social y los resultados de aprendizaje. Los estudiantes asignan sentido al aprendizaje asociado al proceso de socialización, entendido como formación para la ciudadanía y los valores para convivir en sociedad, lo cual posiciona esta categoría en la realidad social con coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje, vinculado a la formación integral de la persona (Deeley, 2016). Respecto a los perfiles de empleabilidad, la valoración de los estudiantes no se encuentra vinculada a los lineamientos del EEES, sino a la certificación acreditativa del título profesional que permita ser vinculante con el oficio y obtener un empleo. Este hallazgo adquiere mayor cercanía con la teoría asociada a la competitividad y habilidades laborales disciplinares requeridas en el mercado de trabajo (Brunner, *et al*, 2019), y menos a los lineamientos del EEES referidos a la transparencia, armonización y homologación de las titulaciones (EEES, 2007, 2009).

Respecto a la acción social, esta se posiciona en el ámbito pedagógico entre los procesos de la universidad y los resultados de aprendizaje. Las representaciones significativas identificadas con relación a la reflexividad de los aprendizajes demuestran una disímil comprensión de los estudiantes respecto a los aprendizajes disciplinares y las competencias transversales, toda vez que su valoración está centrada en los procesos de la universidad y no en las transferencias esperadas por la sociedad. Ahora bien, respecto a la movilización de los aprendizajes, el estudiante destaca saberes disciplinares y transversales como necesarios para la vida en sociedad, pero con una débil valoración como parte de las enseñanzas del grado.

Las evidencias nos demuestran que el aprendizaje por competencias transversales no es una propiedad educativa con un único principio de clasificación por sus resultados, sino

por sus procesos, toda vez que está constituida en un continuo relacional entre el ámbito pedagógico y el ámbito social. Es decir, el cumplimiento de las dimensiones normativas y educativas, requieren un diseño de las enseñanzas con mayor vinculación a las expectativas de transferibilidad de las competencias transversales. A su vez, los resultados de aprendizaje requieren evidenciar el fomento reflexivo que el estudiante realiza sobre su proceso de aprendizaje y cómo este está asociado a los cambios de la sociedad actual, así como a su desempeño profesional.

Los dinamismos de la esfera económica productiva, el aumento de la competitividad e incertidumbre en los mercados de trabajo, la automatización y digitalización laboral, así como el aumento de la racionalización y burocratización de las competencias requeridas para el mercado laboral, desafían a la universidad a definir los alcances de sus enseñanzas, toda vez que desde el EES ha sido un vínculo forzado.

Del mismo modo, a partir de lo planteado por Beck, Giddens y Lash (1997) asistimos a una sociedad con altas problemáticas y complejidades que tensionan el rol del individuo frente al proceso educativo y su rol como ciudadano. En este aspecto, si bien existe una comprensión general de la misión de la universidad como parte del proceso de contribución a la sociedad, la comunidad de la universidad no identifica la conexión entre esta valoración ciudadana y los alcances sociales del proceso de globalización en una sociedad altamente digitalizada e informacional (Lash, 2005; Selwyn, 2019).

En síntesis, el debate respecto a la misión de la universidad, sus procesos educativos, y sus alcances de transferibilidad de competencias transversales, deben considerar si estas contribuyen a disminuir los riesgos y ambivalencias en el actual modelo económico productivo. Del mismo modo, si el fomento a los aprendizajes vinculados a la ciudadanía, disminuyen la pérdida de certezas, implicando a la comunidad universitaria con los procesos de transformación social que la sociedad demanda.

REFERENCIAS

- Association of American Colleges and Universities (2017). *On Solid Ground. Value Report*. Washington, DC: AACU Press. Recuperado de: <https://www.luminafoundation.org/files/resources/on-solid-ground.pdf>
- Alonso, Luis Enrique; Fernández, Carlos y Nyssen, José (2009). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf
- Aránguiz Salazar, Héctor Cristián. (2015) Relaciones entre construcción de ciudadanía, perfiles de empleabilidad, enseñanza y aprendizaje por competencias transversales (Tesis de doctorado. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/63523/1/HCAS_TESIS.pdf
- Beck, Ulrich., Giddens, Anthony y Lash, Scott (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Barcelona: Alianza Editorial

- Berger, Peter., y Luckmann, Thomas. (1997). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona: Paidós.
- Boletín Oficial del Estado (2001, diciembre 21) *Ley Orgánica Universidad 6/2001*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2003, septiembre 5). *Real Decreto 1125/2003: Por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo territorio nacional*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2007, octubre 29). *Real Decreto 1393/2007: Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2011, julio 15). *Real Decreto 1027/2011: Por el que se establece el marco español de cualificaciones para la educación superior*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2019, febrero 9). *Real Decreto 3/2019: Medidas urgentes en el ámbito de la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y la Universidad*. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2019/02/08/3/dof/spa/pdf>
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga-Contreras, Francisco A. y Rodríguez-Ponce, Emilio (2019): Idea Moderna de Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140, doi: 10.5944/educXX1.22480.
- Carrizosa, Esther. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1), 83-112.
- Castells, Manuel (2001). *La Galaxia Internet*. Madrid: Areté.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2012). Prevenir la obsolescencia de las competencias. Comisión Europea. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9070_es.pdf
- Deeley, Susan J. (2016). *El aprendizaje – servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- De la Orden Hoz, Arturo (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordon, Revista de Pedagogía*. 63(1), 47-61.
- Espacio Europeo Educación Superior. (1999, junio 19). *Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior*. Bolonia. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Espacio Europeo Educación Superior. (2003, septiembre 19). *Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior*. Berlín. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Espacio Europeo Educación Superior. (2007, mayo 18). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. London. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- Espacio Europeo Educación Superior. (2009, abril 28 y 29). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven y Nueva Lovaina. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- European Higher Education Area. (2015, may 14 & 15). *Declaration on the European Higher Education Area*. Yerevan. Recuperado de: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

- European Higher Education Area. (2018, may 24 & 25). *Declaration on the European Higher Education Area*. Paris. Recuperado de: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- García, Manuel; Alvira, Francisco; Alonso, Luis y Escobar, Modesto (2016). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García, David & Lalueza, José Luis (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68, doi: 10.5944/educXX1.22716.
- Harvey, David (2017): *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Imbernón, Francisco (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lash, Scott. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, Pilar, y González, Natalia (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262, doi: 10.5944/educXX1.20194
- Martínez, Miquel y Viader, Manel (2008): Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario: La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación, número extraordinario*. Número extraordinario, 213-234.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *The Definition and Selection of Key Competences, executive summary*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ribes, Emilio (2011). El concepto de competencia: su pertenencia en el desarrollo psicológico y la educación, *Bordon Revista de Pedagogía, Monográfico*. pp. 33-45.
- Rivera-Vargas, Pablo, & Cobo Romaní, C. (2019). La universidad en la sociedad digital: entre la herencia analógica y la socialización del conocimiento. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17(1), 17-32, doi:10.4995/redu.2019.11276
- Samaja, Juan (2016). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Selwyn, Neil (2000): Researching computers and education – glimpses of the wider picture. *Computers & Education*. 34(2), 93-101. doi: [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00006-3](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00006-3)
- Selwyn, Neil (2019): *What's is the digital sociology?* Cambridge, UK: Cambridge Polity Press.
- Tuning Educational Structures in Europe (2003). Informe Final Fase Uno, 2003. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Universitat de Barcelona. (2008). Competències transversals de la Universitat de Barcelona. Consell de Govern, 10 d'abril de 2008. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf
- Villa, Aurelio (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordon, Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villardón-Gallego, Lourdes (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.

ARTÍCULO

El camino hacia la carrera docente en España. Los secretos del éxito de la formación del profesorado en Finlandia y Singapur

The path to a teaching career in Spain. The secrets of successful teacher training in Finland and Singapore

VERÓNICA SEVILLANO MONJE Y ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN

Universidad de Sevilla, España

Correo electrónico: vsevillano@us.es

Recibido el 12 de abril de 2021; Aprobado el 3 de diciembre del 2021

RESUMEN

A lo largo de este artículo analizamos diversos indicadores asociados a la formación inicial del profesorado, a su incorporación a la carrera docente y a las condiciones laborales de este colectivo. Utilizamos para ello una metodología comparada aplicada a los países de Finlandia, Singapur y España. Tras el análisis de los resultados se encuentran notables coincidencias entre Finlandia y Singapur y mayores diferencias con España. Se concluye que el sistema de formación español necesita aumentar la exigencia en la selección del profesorado para la formación inicial, una estrategia que, entre otras cosas, permitiría menos gasto, al mantener un mayor equilibrio entre el número

de estudiantes que acceden a la carrera de magisterio y las plazas de profesores disponibles.

PALABRAS CLAVE: Carrera docente; Condiciones laborales del profesorado; Formación inicial de profesores; Prácticum; Selección de profesores

ABSTRACT Throughout this article, we analyze various indicators associated with the initial training of teachers, their incorporation into the teaching career and the working conditions of this group. We use a comparative methodology applied to the countries of Finland, Singapore and Spain. After the analysis of the results, we find remarkable coincidences between Finland and Singapore and greater differences with Spain. The conclusion is that the Spanish training system needs to increase the entry requirements for initial teacher training applicants. Among other things, this strategy would be more cost-effective, as it would help ensure a better balance between the number of students who start teacher training programmes and the available vacancies.

KEYWORDS: Teaching career; Teachers' work conditions; Initial teacher training; Teaching practice; Teacher selection

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha crecido notablemente el interés por la formación inicial del profesorado, es decir, la formación que reciben los estudiantes de magisterio en la universidad. Entre otros motivos, este interés responde a que se ha verificado que esta etapa es esencial en la mejora de los sistemas educativos. Buena parte de sus beneficios han sido especialmente valorados tanto en los foros como en los estudios e informes internacionales que han descrito, ampliamente, los motivos de su influencia en la calidad educativa. Así cabe señalar, por un lado, en el marco institucional, a organismos internacionales como la OCDE (2010) que han expresado recomendaciones en este sentido mencionando, entre otras, la necesidad de “fortalecer la formación inicial docente o de atraer a los mejores candidatos y elevar la exigencia de acceso a la profesión”, o la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013), que también ha insistido en estos términos. Y por otro lado cabe subrayar los estudios realizados por investigadores del ámbito de la educación (Barber & Mourshed, 2007; Hanushek, 2010; Marina, Pellicer, & Manso, 2015; Martínez Martín, 2016), los cuales han valorado con rigor, la oportunidad de mejorar la formación inicial del profesorado como una clave directa en la mejora educativa. En cada caso, aunque con

sus propios matices, se ha puesto especial énfasis tanto en la selección de los candidatos, en los requisitos y pre-requisitos exigidos para su admisión, en la idoneidad de los estudios realizados como en las materias que forman parte del currículum, incluyendo el prácticum como eje central de la carrera. Asimismo, es fácil comprobar que los países que prestan más atención a la formación del docente son también los que mejor posición alcanzan en los rankings internacionales.

A lo largo del artículo analizaremos diversos indicadores, todos ellos, especialmente significativos y determinantes en la formación inicial, pero a su vez, garantes de la profesión docente. Ciertamente, las características de esa formación impregnan los estilos docentes y el modelo profesional que se ejerce, por lo que el Grado en Educación parece tener un valor incontrovertible de cara al futuro de la educación en España.

Por tanto, no parece baladí mirar hacia aquellos países que en estos momentos se encuentran a la cabeza de las evaluaciones internacionales si, en buena medida, los resultados que se alcanzan en los rankings tiene que ver con el nivel y la calidad de la formación inicial. Ambos indicadores parecen ir de la mano. En este sentido, Hattie (2003) argumentaba que el rendimiento de un estudiante medio se debía –hasta en un 30%- a la intervención de los docentes que habían participado en su vida escolar y académica. Un argumento como éste nos lleva a elegir para este estudio, el caso de Singapur y Finlandia ya que ambos ocupan buenas posiciones en las clasificaciones internacionales, tal como se advierte en la última edición del Informe PISA 2018 (*Programme for International Student Assessment*). Dicho Informe coloca a Singapur en la segunda posición del ranking (556 puntos) y a Finlandia en la décima posición (516 puntos). Además de este indicador, a ambos países les une la alta consideración social de su profesorado (Enkvist, 2010). Este apoyo también se materializa en sus resultados.

Valoramos las semejanzas que puedan existir entre ellos aunque, tal como iremos comprobando, no siempre coinciden en sus procedimientos, dadas las singularidades de cada país.

El tercer país objeto de nuestro estudio es España, cuyos resultados en Matemáticas (481), Ciencias (483) y Comprensión Lectura (477) lo alejan claramente de los países más destacados. A pesar de la renovación de la formación inicial del profesorado que se inició hace más de quince años con el plan de convergencia europea, conocido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), mejorar la calidad del profesorado sigue siendo un reto en nuestro país. Analizaremos éste y otros indicadores que nos ayudarán a tomar el pulso de la educación en España y, desde un análisis comparativo, a valorar las semejanzas, las diferencias y también las relaciones que definen a la formación del profesorado y a la carrera docente de los países que presentamos.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. LAS CLAVES DEL ÉXITO EDUCATIVO

Si echamos una mirada a cualquier etapa del sistema educativo comprobamos que, buena parte de los contenidos curriculares, de la metodología o de los procesos de evaluación tienen que ser revisados de forma periódica para adaptarse a las nuevas demandas sociales, educativas, tecnológicas o curriculares. Si esto resulta indiscutible en la educación primaria y secundaria (Useda y Delgado, 2019), aún parece más evidente que ocurra en las enseñanzas profesionales y universitarias, donde la formación de sus graduados está desconectada, en muchas ocasiones, con las necesidades del mercado laboral (Ruiz-Corbella, Bautista-Cerro y García-Blanco, 2019; Ruiz-Corbella, García-Blanco y Bautista-Cerro, 2014; Torres-Valdés, Santa y Lorenzo, 2018; Weller, 2007). Hoy por hoy, la sociedad cambia a un ritmo tan acelerado que no podemos perder de vista su vinculación con los estudios superiores. En el caso de la formación de los maestros, esta circunstancia no solo es inexcusable, sino que es obligatoria si realmente quiere formar especialistas de la educación del siglo XXI.

En esta sociedad del conocimiento, ya no tiene sentido que el profesor sea únicamente un mero transmisor de conceptos y saberes. Más bien, se debería insistir en otros logros relacionados con una formación de pensamiento, con el desarrollo de actitudes, con la necesidad de procurar una preparación sólida en didáctica general y específica, con adquirir un cuerpo de conocimientos que fundamente su práctica docente o con el desarrollo de cualidades necesarias para promover un modelo de aprendizaje significativo y capaz de adaptarse a las situaciones con poder de decisión (Cantón, Cañón, & Arias, 2013). Estas condiciones nos plantean una inquietud en torno a la buena o mala preparación de nuestros profesores. ¿Es bueno o malo el sistema actual? ¿Cuánto influye esa preparación en los resultados de los estudiantes o en la calidad de la educación de un país? No parece fácil responder a estas preguntas, tampoco sería justo hacer un análisis únicamente de los resultados sin valorar los procesos. En uno y en otro hay factores decisivos, factores influyentes y factores relacionados. Posiblemente, los estudiantes de Singapur, Japón, Finlandia o Corea del Sur que han participado en el último Informe PISA 2018 no sólo han obtenido buenos resultados porque desarrollan una excelente formación inicial de sus candidatos a la enseñanza (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011), que también, sino por otros motivos colaterales que colaboran en este sentido (Schleicher, 2016, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a).

Probablemente, en ningún caso, los procesos de cambio se han suscitado al margen de las circunstancias socioeconómicas, políticas y culturales del momento. Han sido propuestas que se han orientado hacia la consolidación de los retos educativos teniendo al

profesorado como eje principal de las mismas. Y pensando concretamente en Singapur y Finlandia, ambos han vivido un proceso histórico de independencia que ha marcado, en cierto modo, el modelo de desarrollo educativo emprendido por dichos países. Tanto la independencia de la Federación de Malasia en 1965 para Singapur, como Finlandia de Rusia en 1917 se gestó confiando en la educación como el motor del cambio. Posiblemente, de otra manera, ninguno de estos dos países hubiera alcanzado las cotas de prestigio que tienen, actualmente, en materia educativa.

Los expertos que han analizado el sistema finlandés han valorado ampliamente la legitimidad de su modelo, señalando, por ejemplo: “su entusiasmo por la educación, la fe en los alumnos y en los profesores y, de manera general, por la sensatez” (Enkvist, 2011, p. 96). En esta misma línea, en Singapur, valores como el mérito, el orden, la prudencia, el esfuerzo, la calidad y la excelencia se consolidaron como los principales rectores de las políticas públicas y como claves para la superación de sus limitaciones (Gopinathan, 2012). Su proceso, que afectó a todo el sistema escolar y por tanto también a la formación inicial de su profesorado, tuvo como principal impulsor al informe conocido como Goh Report, correspondiente al Report on the Ministry of Education de 1979.

Ciertamente, cada política educativa presenta la idiosincrasia propia de cada país, de su cultura, de su modelo de administración e incluso de su propia economía. El docente necesita construirse desde el interior, desde una dimensión más subjetiva pero, al mismo tiempo, se debe fortalecer desde otras dimensiones más externas, alineadas con los valores de la propia sociedad. En Finlandia, la enseñanza se ha convertido en la profesión más buscada después de la medicina (Darling-Hammond, 2017). Este valor que adquiere la carrera docente por la consideración social de la misma es, a su vez, un valor añadido a la propia enseñanza y a los profesionales que la ejercen.

En Finlandia es fundamental la colaboración con otros profesores y el educar la capacidad de estudiar y desarrollar su propia práctica, basándose en la investigación educativa. Uno de los pilares de esta formación es el desarrollo del perfil investigador de los docentes (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011; Darling-Hammond, 2017). En este proceso estas autoras defienden el papel que tienen los docentes para alcanzar determinados logros en la sociedad. Un reto para el que se deben formar en las etapas preparatorias, adquiriendo las competencias necesarias para desarrollar su profesión en contextos cambiantes. Finlandia presenta, para la formación inicial de sus docentes, un camino de excelencia desde el cual garantizar los resultados de su modelo educativo.

Para lograr el éxito en la profesión docente hay varias claves y algunas de ellas, tal como estamos considerando, están relacionadas con la formación inicial y con los diversos procesos vinculados a este período. Los analizamos a continuación.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordamos este trabajo desde una perspectiva comparada. Por su propia naturaleza, un estudio de este tipo participa, aunque solo sea con información, en las políticas educativas de cada país. Para ello, y a pesar de las diferentes posturas que caracterizan a la metodología comparada, coincidimos con Holmes (1986) al considerar que ésta se enriquece con las teorías sociales. En esta misma línea, García Garrido, García Ruiz y Gavari (2012) han vinculado “el método comparativo con la experimentación de una teoría social y de un método de las ciencias sociales a partir de un problema educativo en unos entornos geográficos dados” (p.77).

Con todo, dentro de este enfoque, buena parte de los elementos asociados a la cultura, a la economía, a los valores sociales o a la política de cada país van a definir, sustancialmente, el modelo de formación del profesorado que se proyecta en cada caso.

Siguiendo la propuesta de Bereday (1968) comenzamos revisando los informes nacionales e internacionales que dan luz a este tema (Barber & Mourshed, 2007; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a; 2019b; OCDE, 2010) que nos permite describir la realidad que caracteriza la carrera docente en los países de Singapur, Finlandia y España. Junto a ello planteamos dos hipótesis de partida que pretenden dar respuesta a las motivaciones del estudio: en primer lugar, valoramos la calidad educativa íntimamente asociada al profesorado y encontramos en este aserto que, un proceso riguroso de selección de los candidatos a la formación inicial es definitivo en los buenos resultados del modelo de educación de ese país. En segundo lugar y unido al ámbito profesional, sostenemos que las condiciones laborales influyen en la calidad educativa y en los resultados académicos de sus estudiantes. Los informes internacionales TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) 2018 y PISA, 2018, así como los Informes de la UNESCO (2007, 2014) avalan dicha condición y nos permiten sustentar la elección de los diversos indicadores que conforman este estudio.

Con esta metodología proponemos, entre las unidades de comparación, la muestra de países ya citados. Finlandia y Singapur se caracterizan por conceder a la formación del profesorado un valor incontrovertible, por el contrario, en España, los docentes de infantil, primaria y secundaria no disfrutaban de un estatus social elevado. Estas circunstancias afectan, por un lado, a la imagen de la profesión pero también al entusiasmo e interés que los propios candidatos puedan mostrar hacia ella. Los tres mantienen un modelo de gestión educativa descentralizada, sin olvidar las particularidades de cada país o los matices de cada administración educativa. Todos han participado en las tres últimas convocatorias del Programa PISA, sin embargo, en cada caso, encontramos diferencias entre los resultados obtenidos por parte de los estudiantes. En buena medida, todo ello puede ser un reflejo de las políticas educativas destinadas a la formación del profesorado.

La comparación de los países se basa en indicadores educativos que, aunque no puedan explicar por sí mismos las relaciones causales de la realidad que representan ni extraer conclusiones unívocas, facilitan la comprensión de dicha realidad y aportan elementos de juicio para poder interpretarla. Además, a pesar de las críticas que han recibido, han favorecido la reflexión y el debate educativo de manera objetiva, han ofrecido información comprensible y significativa y han facilitado la construcción de la práctica (Tiana, 2013).

ANÁLISIS COMPARATIVO

El camino de la carrera docente tiene distintas paradas. Cada una de ellas cuenta con su propio baluarte pero, a la vez todas juntas, lograrán fortalecer al docente y de manera singular los modelos educativos de cada país. Identificamos en este proceso tres paradas que son, asimismo, tres momentos destacados de su itinerario: el acceso a la formación, la etapa de formación inicial y el ingreso en la carrera docente. Siguiendo nuestra propuesta de describir y comparar esos tres momentos clave de la carrera docente en los tres países, señalamos a continuación los elementos e indicadores más significativos.

El acceso a la formación inicial. Beneficios y perjuicios de un proceso riguroso

Si la formación inicial es un tema esencial para mejorar la calidad del sistema y la profesión docente a medio y largo plazo, no lo son menos los criterios de acceso a la educación terciaria que asisten en cada país. Son realmente muy diversos y podemos encontrar casos en los que la administración central asume la organización y admisión de los estudiantes o bien otros en los que las instituciones educativas o centros de enseñanza superior son los responsables junto a la administración central de este acceso (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). En este caso podemos situar tanto a Finlandia como a Singapur. Si diversas son las instituciones implicadas, también lo son los exámenes requeridos e incluso las pruebas específicas que se llevan a cabo. De hecho, en buena medida, los procesos de selección ya no solo se centran en haber superado un examen o en mostrar un buen expediente académico, sino en culminar otras pruebas ad hoc, en función de la carrera a la que se desea acceder. En la formación inicial del profesorado, este escalón es crucial para seleccionar, convenientemente, a los candidatos.

Realmente, el acceso a la formación puede ser restringido o libre y puede constar de una o dos fases de acceso (modelo de formación simultáneo o consecutivo respectivamente). La tendencia europea según Melgarejo (2013) es que el acceso sea cada vez más restringido porque se considera que el desarrollo social y económico depende en buena parte de la cualificación de los profesores.

Montero (2006) opina que esto sería mucho más coherente “...que la de abrir de par en par las puertas de la formación inicial a candidatos que no desean ser profesores y que eligen esta opción por otras razones, la cual representa una inaceptable desvalorización de la formación inicial” (p. 79).

Finlandia, gracias al modelo de formación simultáneo, puede optimizar gastos en la formación docente y garantizar que prácticamente la totalidad de los aspirantes acaben sus estudios y trabajen para el Estado. Esto también provoca que la tasa de paro entre los graduados en Educación sea casi inexistente (Melgarejo, 2013).

En España, al contrario, se forma a muchos estudiantes, existiendo incluso cierta masificación en la formación inicial; una circunstancia que puede afectar a la calidad. En todo caso, la selección se traslada al final del proceso, tras superar la formación inicial, lo que puede llegar a provocar que un buen número de candidatos lleguen a ejercer la carrera docente, aunque quizás no deseen realmente trabajar como profesores.

Requisitos de acceso

En la Tabla 1 podemos observar el nivel de exigencia que se requiere tanto en Finlandia como en Singapur para acceder a la formación inicial del profesorado. Esto supone el acceso exclusivo de los estudiantes con mejor expediente académico a la carrera docente, una característica a destacar sabiendo que ambos países se encuentran entre los mejores en las evaluaciones educativas internacionales.

Tabla 1. Los requisitos de acceso a la formación inicial del profesorado.

España	Finlandia	Singapur
Prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad. Existe una nota de corte según oferta y demanda.	Fase 1: expediente académico con nota media superior a 9 y participación en voluntariados. Fase 2: entrevista por parte de la Universidad.	Prueba de Acceso a la Universidad de nivel avanzado tras finalizar la etapa preuniversitaria (General Certification Education Advanced Levels), Examen de acceso a Bachelor (Entrance Proficiency Test) y entrevista.

Fuente: Elaboración propia (2020)

En España, sin embargo, sólo es necesario tener una nota superior a la nota de corte en la Prueba de Acceso a la Universidad que se realiza tras finalizar los estudios iniciales. El acceso de los estudiantes españoles a la carrera docente depende, por tanto, de las plazas que cada universidad disponga, que empiezan a cubrirse desde las notas más altas hasta completar todas las plazas. La última nota en conseguir una plaza es la que genera la nota de corte, por lo que varía cada año. Como vemos, solo se tiene en cuenta la calificación

numérica en una prueba general para el acceso a la Universidad de todas las carreras, pero no se valora ningún aspecto relacionado con la carrera docente en sí.

No obstante, en Finlandia y Singapur, además de un excelente expediente académico, los aspirantes tienen que superar un proceso de selección. En Finlandia deben demostrar su sensibilidad social a través de la participación en actividades de voluntariado en una primera fase. En la segunda fase de selección, las universidades valoran si los aspirantes tienen las características imprescindibles para ser profesor: la comunicación, la actitud social y la empatía (Melgarejo, 2013). En Singapur, los aspirantes, en primer lugar, son entrevistados por un comité que evalúa sus capacidades intelectuales, sus intereses y cualidades personales. En segundo lugar, se evalúa su compromiso con la profesión docente, su servicio al colectivo de estudiantes y las contribuciones realizadas a la comunidad (Bautista, Wong, & Gopinathan, 2015). Asimismo, en ese proceso de selección, también se evalúa la capacidad de comunicación, el espíritu innovador y las cualidades de liderazgo que muestran los candidatos. Otro aspecto a destacar es el elevado número de estudiantes que encontramos en la formación inicial en España, una circunstancia que Finlandia y Singapur evitan gracias al duro proceso de selección. Concretamente, en Singapur, sólo uno de cada 8 candidatos es aceptado para formarse como profesor (Low & Tan, 2017). Este proceso repercute de forma muy positiva en estos países propiciando una mejor gestión de la formación teórico-práctica y permitiendo que se aporte más cantidad de recursos económicos a una capacitación docente de calidad.

La formación inicial. Valores y contenidos durante la carrera

Entre los indicadores de la formación inicial nos detenemos en analizar los siguientes aspectos: la duración de la formación y los períodos de prácticas. Estos dos elementos nos ayudan a valorar la importancia que tienen tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos en la formación de los docentes.

Duración de la formación

El número de años que corresponde a la formación inicial varía de manera significativa entre estos tres países. En España, esta formación se desarrollaba a lo largo de tres años hasta la implantación en 2010 del EEEES, que generalizó los años de estudios universitarios a cuatro. Además, la oposición para acceder a la carrera docente impone, sutilmente, la realización de algún máster de un año de duración para obtener más puntos en el baremo de la oposición, aumentando así las posibilidades de acceder a una plaza. En el caso de Finlandia, la duración mínima es de cinco años porque en el último ya se está iniciando la carrera docente al tener cada uno de los estudiantes acceso directo al puesto de trabajo (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011).

Singapur divide la formación de su profesorado en distintos programas. Concretamente, los programas de Bachelor (cuatro años), a los que se accede con el CGE “A” o diplomas politécnicos, combinan lo mejor de un grado académico con una base en el campo de la educación para que los egresados puedan trabajar en campos educativos. El Diploma in Education General prepara a los aspirantes para ser profesores generalistas de Educación Primaria y el Diploma in Education Specialisation permite dar clases de Educación Primaria y Secundaria en Arte, Música y Economía doméstica. Estos programas tienen dos años de duración. También se ofrece el programa Diploma in Special Education (DISE) de un año de duración para enseñar a niños y jóvenes con cualquier tipo de discapacidad.

Los aspirantes pueden complementar su formación con el Postgraduate Diploma in Education (con una duración de dos años para impartir clases en Educación Primaria, Secundaria y Junior Collage y que conlleva un aumento de sueldo). Además, existe una formación de menor nivel a la que se puede acceder con el examen nacional tras la Educación Secundaria (General Certificate Education Ordinary Levels), llamado Teacher Training Schemes for Art, Music and Chinese que solo capacita para dar clases en las citadas asignaturas en el nivel educativo de Educación Primaria.

Por tanto, la formación inicial de Singapur está compuesta por un mínimo de seis años, que pueden ser ampliados si el aspirante quiere dar clases en un nivel educativo superior, en alguna especialización o recibir un aumento de sueldo.

Es interesante mencionar que la formación que se imparte en España en estos años es mucho más general, prestando poca atención a la investigación educativa y sin conseguir que los profesores afronten situaciones didácticas complejas como ya comentábamos. No obstante, Finlandia y Singapur aumentan sus esfuerzos en formar a sus aspirantes en pedagogía e investigación, lo que supone una formación de mayor calidad, más resolutiva y en busca constante de mejoras e innovaciones en la propia aula (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011).

Periodo de prácticas

El período de prácticas durante la formación inicial se puede considerar una parte esencial de esta formación pues es donde los aspirantes a maestros ponen a prueba sus propias habilidades y generan una serie de competencias profesionales muy útiles en la profesión.

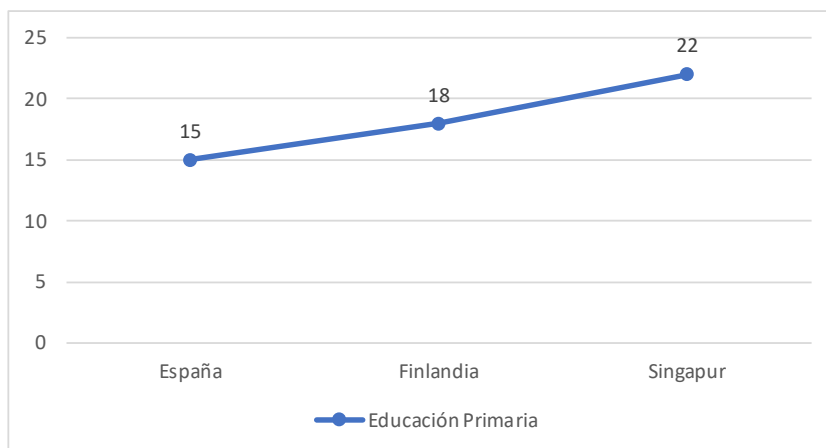
Tanto Finlandia como Singapur dedican más tiempo a este período de prácticas, siendo en España significativamente menor (15 semanas). A esto hay que añadirle las percepciones controvertibles sobre las prácticas que recoge el estudio de Cantón *et al.* (2013) al estimar que existe poca coherencia entre la formación y las necesidades prácticas para ejercer su profesión en diferentes ámbitos. A pesar de las reformas producidas en esta materia en España, continúan los problemas en cuanto a la masificación de alumnos y la

baja empleabilidad de estos, la falta de preparación de los centros colaboradores e insuficientes profesores tutores preparados y con el correspondiente reconocimiento económico y profesional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En Singapur, dada las distintas modalidades de formación, se dan distintos períodos de prácticas para cada modalidad. Las prácticas de Bachelor tienen un total de 22 semanas y, entre 10 y 15 semanas de formación práctica, dependiendo de la especialización que cada aspirante elija en el Diploma in Education. En el caso de que el aspirante a maestro quisiera seguir formándose en el Postgraduate Diploma in Education, serían 15 semanas organizadas en los dos años de formación. También hay que añadir que, en este país, los estudiantes excelentes tienen la oportunidad de realizar 5 semanas de prácticas en el extranjero, en universidades de Europa, América, Asia y Oceanía.

La poca cantidad de estudiantes que acceden a Magisterio en Finlandia y Singapur permite que las prácticas sean más individualizadas y que se puedan adaptar mejor al estudiante. En el caso de Finlandia, los profesores que guían a los aspirantes en los colegios tienen menor carga lectiva y son profesores supervisores con unas características concretas, expectativas altas y que ven la supervisión del alumnado como una oportunidad para llevar la educación a otro nivel, permitiéndoles de esta forma mejorar y reflexionar sobre su propia práctica educativa, y no como una carga mayor de trabajo (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011).

Figura 1. Duración del periodo de prácticas en semanas.



Fuente: Elaboración propia (2020)

En Singapur, la coordinación, guía, tutorización y evaluación de las prácticas y de los practicantes están a cargo de diversos profesionales. Concretamente, participan: School

Coordinating Mentors (SCMs), el Cooperating Teachers (CTs) y el NIE Supervisors (NIES). Se encargan de la asistencia, supervisión y asesoramiento, llevando a cabo una observación sistemática. Esta diversidad de instituciones activa nuevas competencias que resultan, en general, de interés, en la formación de los estudiantes.

El prácticum, en el que se combina una formación pedagógica con otra técnica y de conocimientos, sirve de entrenamiento para los candidatos a la carrera docente. Según Tejada y Ruiz (2013) este período tiene implicaciones y consecuencias para el aprendizaje de competencias profesionales. Ofrece nuevos valores a la formación del docente y al desarrollo profesional del mismo, fomenta la visión crítica y reflexiva gracias a la práctica contextualizada y, unida a la teoría, fomenta la autonomía, la responsabilidad, la ética y el análisis de los problemas que se plantean, y proporciona la creación del saber, saber hacer, saber ser y saber estar.

Los aspirantes a profesores finlandeses tienen como objetivo en las prácticas “convertirse en profesores pedagógicamente reflexivos, desarrollarse profesionalmente y tomar conciencia de sus propias teorías y posiciones prácticas sobre los temas educativos” (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011, p. 80) además de asumir la responsabilidad de desarrollarse a sí mismos como profesores.

Según González-Garzón y Laorden (2012) una de las dificultades que tiene las prácticas es la reflexión, que no consiste simplemente en contar la experiencia vivida sino ir más allá, decodificándola, valorándola e incluyéndola en los esquemas cognitivos. Para facilitar el proceso, estas autoras recomiendan sesiones de reflexión en la Universidad que ayuden a unir adecuadamente la teoría con la práctica. Para ello, es esencial el papel de los agentes intervinientes en el prácticum y concretamente, de los tutores académicos y profesionales los cuales guían al estudiante en su formación y en la adquisición de competencias profesionales de forma colaborativa para que éste pueda crear su propia identidad profesional (Tejada y Ruiz, 2013). Esta colaboración es especialmente dinámica en los prácticum de Singapur y Finlandia.

La carrera docente. El ingreso y algunos signos de identidad

De los tres momentos de la función docente que estamos analizando, éste último, que supone el acceso al mundo laboral, lo valoramos desde diversos indicadores. Elegimos varios factores que reflejan, en buena medida, la cultura de la profesión en cada uno de los países elegidos. Diversos estudios, entre ellos, algunos publicados por la OCDE en torno al profesorado, tratan de analizar la relación que existe entre una enseñanza de calidad y la excelencia docente. Posiblemente no es baladí esta relación. Los argumentos, en su mayoría, giran en torno a indicadores tales como el salario docente, la ratio, el número de horas de enseñanza o los requisitos para el acceso a la profesión. Estas características, muy

unidas a la profesión docente, pueden justificar su atractivo o, por el contrario, su falta de interés, tal como viene siendo una tendencia habitual en la mayoría de los informes publicados. Probablemente, en la medida en que se logre incrementar lo primero, también se alcanzará más holgadamente, retener a los buenos docentes y seguir abriendo caminos para que se incorporen con interés, motivación, sabiduría y vocación a esta profesión.

La selección para el ejercicio docente

Dependiendo del país, el proceso de selección se ajusta, principalmente, a dos modalidades. Por un lado, aquellos donde el propio centro atiende a sus intereses y necesidades, y son los encargados de convocar las plazas docentes, de su publicación y posterior selección de los candidatos. Por otro lado, el proceso está en manos de órganos superiores, los cuales se encargan de esta gestión, de la convocatoria de plazas y de la adjudicación de las mismas tras superar un proceso de concurso de méritos y examen-oposición. En ningún caso, estas opciones son incompatibles con superar un período de prácticas. Sin embargo, la diferencia estriba al reconocer que dicho período de prácticas está vinculado a la formación previa en la Universidad y que habilita para, posteriormente, confirmar una plaza en un centro educativo. Sería el modelo de Finlandia, cuyo acceso está relacionado con la selección previa que deben superar los estudiantes para comenzar la formación inicial.

Un ejemplo claro de este sistema es Singapur donde, el solo hecho de egresar de los programas del Instituto Nacional de Educación (NIE), certifica al docente para el ejercicio profesional, dado que esta institución es la única encargada de formar a los profesores (Cámara de Diputados de Chile, 2015). Por tanto, como nos recuerdan Marina *et al.* (2015) “los profesores son contratados de acuerdo con la legislación laboral general por parte de la administración pública (sobre todo, en este caso, suele ser de nivel local/municipal o incluso el propio centro educativo el que realice el contrato)” (p.60).

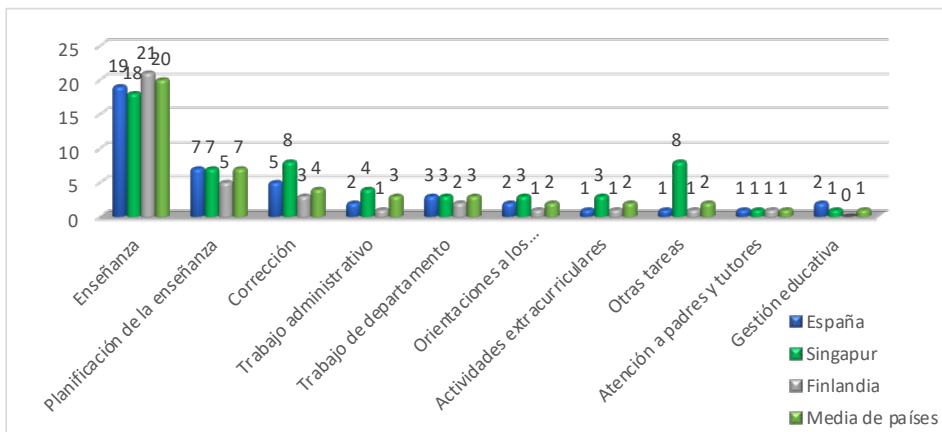
En el caso español prevalece el sistema de concurso-oposición donde el aspirante, a pesar de tener la titulación adecuada, tiene que superar nuevas pruebas al no coincidir los criterios de evaluación de las universidades con lo exigido en el proceso que le da acceso a la carrera docente (Melgarejo, 2013). Además, tras superarla, se realiza una fase final de cualificación en el lugar de trabajo que, como critica Esteve (2006), en España, se trata de un proceso burocrático para conseguir la plaza definitiva y no como un período de cualificación remunerada.

La carga docente

Al examinar la carga docente que se le atribuye al profesorado en España, Singapur y Finlandia, contemplamos que las horas de trabajo se distribuyen -pero no en partes iguales- entre las horas de docencia y del resto de actividades. Tal como veremos, la mayor parte del profesorado dedica su tiempo a la enseñanza, sin embargo, hay otras tareas de

planificación o de corrección de trabajos que también ocupan un lugar destacado. Todas estas acciones, que son muy características de la naturaleza de la profesión, pueden incidir notablemente en el mayor o menor atractivo de la carrera. El tiempo en la actividad docente no solo es significativo por la cantidad, también lo es por la calidad.

Figura 2. Distribución de tareas docentes y horas de dedicación a las mismas.



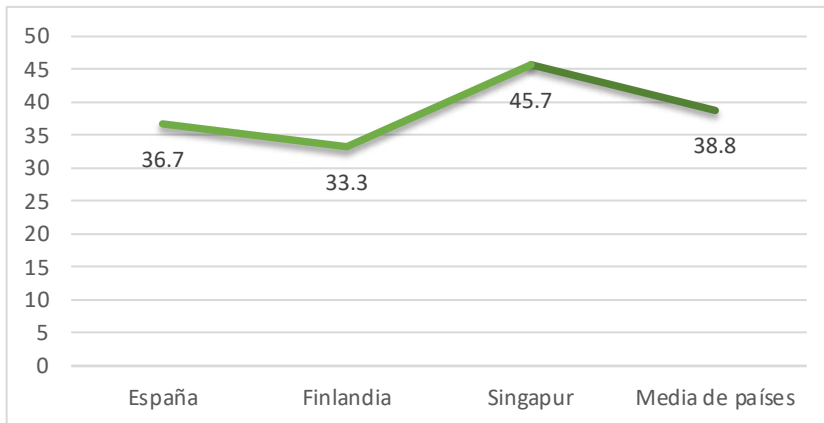
Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b).

De los tiempos de enseñanza, Finlandia sobresale con 21 horas por semana, frente a Singapur que computa 17 horas. España, en esta dedicación, coincide en su mayoría con la media de los países de la OCDE (19 horas).

Sin embargo, es interesante analizar el total de horas que dedican los docentes en el centro educativo en cada país. En la figura 3 lo podemos apreciar más detenidamente. A la vista de los resultados Singapur sobresale por su menor número de horas de enseñanza, sin embargo, podríamos deducir que su calidad no se resume en las horas docentes impartidas exclusivamente en el aula, sino en las que dedica, en general, a su tarea como profesor. Ciertamente, los períodos de preparación, así como los de evaluación de la actividad docente tienen, para los responsables de este país, un valor incontrovertible.

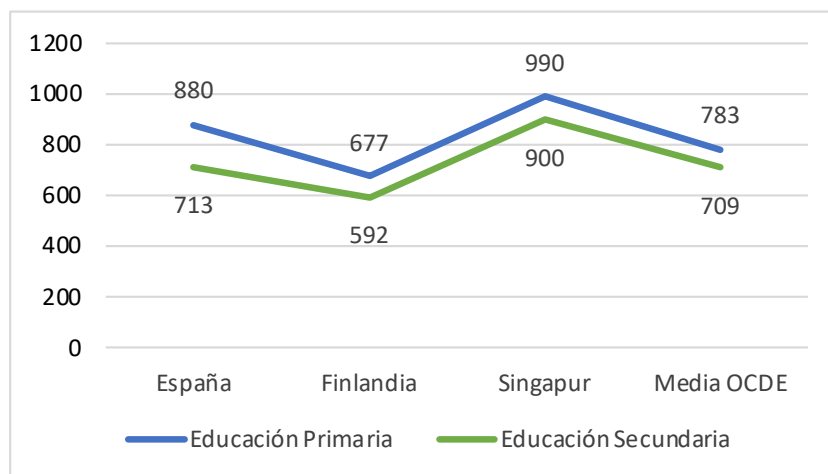
Si echamos una mirada atrás, en 2011, las horas docentes invertidas en las instituciones públicas en Finlandia estaban por debajo del promedio de la OCDE en los niveles de primaria, secundaria inferior y secundaria superior. Progresivamente este número de horas se ha incrementado. Esta iniciativa, sin ser determinante para la calidad, puede repercutir positivamente en ello.

Figura 3. Número total de horas semanales de trabajo docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b).

Figura 4. Número total de horas de instrucción obligatorias



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

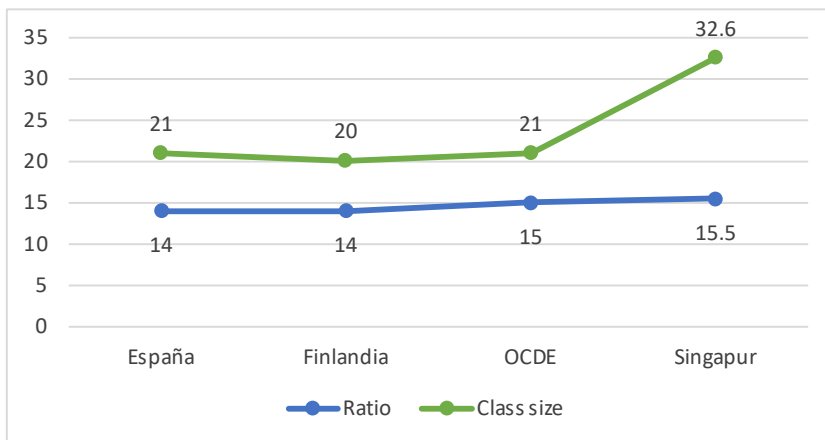
El número medio de estudiantes por profesor (Ratio) y de estudiantes por clase (Class size) en Educación Primaria

Analizamos a continuación estos dos indicadores pero glosamos previamente cada uno de ellos. El tamaño de las clases (class size) es el número promedio de estudiantes por clase y la Ratio hace referencia al número medio de estudiantes por profesor a tiempo completo.

Esa proporción es lo que se conoce como Pupil-Teacher Ratio (PTR). En la valoración de la calidad educativa de los países, éste suele ser un indicador a considerar. Realmente no se trata de un factor determinante pero sí resulta muy significativo en el conjunto del sistema escolar, ya que a través de estas cifras podemos conocer el equilibrio, la sobreadundancia o el déficit de docentes que asume cada sistema. Este análisis tiene especial significatividad si se comparan los datos de manera interna y no solo en relación con otros países. Es decir, conocer cómo ha sido su propia evolución a lo largo de los años transmite información de los propios logros educativos y de la capacidad, por ejemplo, en materia de financiación educativa.

Como veremos, ambos indicadores son ligeramente distintos en los países que estamos analizando.

Figura 5. Ratio y Class size



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

Con respecto a la ratio de estudiantes por profesor, tanto España (14) como Finlandia (14) se sitúan por debajo de la media de los países de la OCDE (15). Sin embargo, despunta sobremanera el caso de Singapur (32,6) que supone más del doble de los datos de la media de la OCDE. Ese valor tan elevado se podría entender, a priori, como algo negativo en el rendimiento de los estudiantes, sin embargo, esta circunstancia genera el efecto contrario, al valorarse positivamente. No es un dato insignificante, si tenemos en cuenta que este país se sitúa en segundo lugar (556) después de China (Beijing, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang) (578) del Informe PISA de 2018. Esto también puede verse en otros estudios como (Blatchford, Bassett, & Brown, 2011; Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan, & Yoshikawa, 2017). En general, en los países con alto rendimiento, este dato no influye

negativamente dado que prevalece la alta cualificación de los docentes para poder afrontar dinámicas con más estudiantes. Singapur, que es el ejemplo más significativo, compensa el número elevado de estudiantes por clase con un menor número de horas de enseñanza en el aula junto a un salario óptimo. Probablemente, países que tienen más alumnos por clase equilibran esta estructura con otros elementos, sobre todo, en cuanto a salario se refiere. Para que esto sea posible, el gasto en educación también debe estar en consonancia.

El estudio de Van Damme, Liu, Vanhee, & Pustjens (2010) argumenta la escasa influencia que tiene la modificación del tamaño de las clases sobre las puntuaciones que obtienen los distintos países en la evaluación periódica *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Sin embargo, investigaciones como “Tennessee’s Student Teacher Achievement Ratio” (STAR) realizadas a finales de la década de 1980, se obtuvieron evidencias del valor positivo que alcanzaban los estudiantes que habían sido asignados a clases más pequeñas, frente a esos otros estudiantes ubicados en grupos más numerosos en las materias de matemáticas y lengua. En uno y otro caso, la calidad no la define la cantidad.

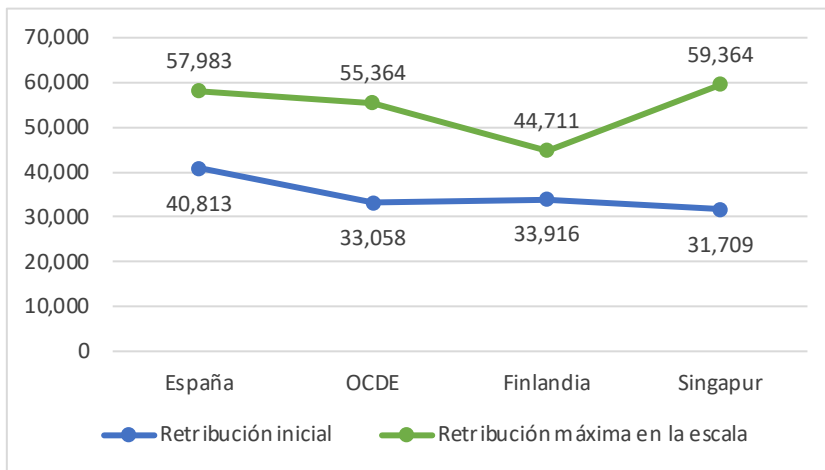
El salario

Como sabemos, el salario es un buen incentivo para atraer a la carrera docente a los estudiantes con mejor expediente académico, pero no es el único factor influyente. Siguiendo el Informe McKinsey&Company (Barber & Mourshed, 2007) la retribución inicial del profesorado debe ser similar a los de otras carreras profesionales porque, de lo contrario, ningún posible aspirante se interesaría en ella. Además, explica que los sistemas educativos con mejor desempeño han llegado a la conclusión que si bien es importante aumentar los salarios iniciales en relación con otras actividades profesionales, incrementarlos por encima del promedio del mercado de graduados no asegura el aumento en la calidad o cantidad de aspirantes.

En la figura 6 podemos ver que España es un país que, en términos generales, paga bien a su profesorado, aunque, como se explica en el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a) los profesores españoles necesitan más tiempo para recibir la retribución máxima. En la misma línea, todos los países muestran una progresión entre el salario inicial y el salario máximo. Sin embargo, en Finlandia, aunque tienen un salario inicial elevado que atrae a aspirantes con buenos expedientes, la progresión del salario es menos importante, lo que asegura, según Barber & Mourshed (2007) que los profesores que de verdad están interesados por la docencia, se mantengan en su puesto de trabajo, mientras que los que no lo están abandonan, al ver que su salario no aumenta como en otras profesiones.

La diversidad de salarios entre los docentes de Singapur es común y responde no sólo a los años de docencia, algo habitual en todos los países, sino a los incentivos que logren los profesionales en función de las tareas o los programas en los que participe.

Figura 6. Retribución anual del profesorado de escuelas públicas en dólares convertidos en Paridad de Poder Adquisitivo



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

Entre otros se valora la evaluación anual de los supervisores, la continuidad, experiencia y compromiso. En algunos casos dichos incentivos salariales pueden alcanzar entre el 10% y 30% del salario anual.

CONCLUSIONES

La mejora de la formación inicial del profesorado y las condiciones laborales en su puesto de trabajo son esenciales para la mejora del sistema educativo. Al principio de la investigación, nos planteábamos las siguientes hipótesis:

- La calidad educativa depende de la selección y formación inicial del profesorado.
- Las condiciones laborales influyen en la calidad educativa y en los resultados académicos.

Como se ha comprobado durante el análisis de resultados, Singapur y Finlandia seleccionan a los candidatos a la docencia antes de la formación inicial, lo que les permite exigir un buen nivel en el expediente académico y, de esta forma, tener matriculado en la carrera a los mejores. España, sin embargo, tiene masificación de estudiantes en las universidades y realiza la selección “a posteriori”, es decir, tras la formación. Nos parece destacable el valor que tiene realizar una selección rigurosa de los candidatos a la formación del profesorado, un indicador que también contemplan otros estudios (Rodríguez-Santero & Gil-Flores,

2018) y en los que se comprueba la influencia de este aspecto sobre los resultados finales en el rendimiento.

Así, una línea de intervención prioritaria para las políticas educativas ha de centrarse en la adecuada formación inicial y continua del profesorado, la aplicación de procesos rigurosos de selección, o la revalorización de la profesión docente a través del reconocimiento social y de una adecuada compensación por el trabajo desarrollado

(Rodríguez-Santero & Gil-Flores, 2018, p. 629).

Por otro lado, los profesores de Finlandia y Singapur tienen una fuerte formación pedagógica de investigación y también una amplia formación práctica durante la carrera, lo que desencadena que los profesores adquieran una formación de calidad. Estos resultados nos permiten demostrar la primera hipótesis planteada.

En este sentido, cabe reconocer ciertas diferencias entre aquellos países que mantienen para la formación inicial del profesorado un modelo consecutivo y aquellos que se caracterizan por tener un modelo simultáneo y, por tanto, donde se combina una formación teórico-práctica con contenidos pedagógicos muy específicos. Los tres países de nuestro estudio difieren en este ámbito y así encontramos, por un lado, a España que mantiene una capacitación profesional de mayor contenido teórico, frente a los que combinan esa formación científica con una parte práctica, especialmente significativa en tiempo y en conocimientos, como son los casos de Singapur y Finlandia.

El salario que reciben los docentes está considerado como un buen incentivo para atraer a los estudiantes con mejor expediente académico, pero ¿asegura aumentar el salario de los docentes un aumento en la calidad de sus aspirantes? Países como Finlandia y Singapur han reparado que si bien, es importante aumentar los salarios iniciales con relación a otras actividades profesionales, incrementarlos por encima del promedio del mercado de graduados no asegura el aumento en la calidad o cantidad de aspirantes (Barber & Mourshed, 2007).

España tiene un sueldo inicial más alto que Finlandia y Singapur por lo que no se puede asegurar que este indicador sea por sí mismo influyente a la hora de atraer a los mejores aspirantes a la docencia.

En relación con la ratio y al tamaño de las clases, Singapur es el país con las cifras más altas y Finlandia, sin embargo, las de menor proporción. Para ellos prima la calidad de los profesores sobre grupos pequeños, con lo cual, este indicador no asegura la eficacia educativa, aunque sí el rendimiento de los alumnos.

Y el balance de la carga docente también es muy significativo a la hora de valorar las cifras y vincularlas a un modelo de calidad educativa. En esta línea, aunque los tres países

muestran cifras muy similares destaca el caso de Singapur, principalmente, por ser el país que más horas dedica su profesorado a realizar tareas fuera del aula. La enseñanza es una suma del tiempo docente escolar junto al tiempo extraescolar, en el que los profesores desarrollan actividades variadas y están dirigidas tanto a la preparación como a la evaluación y corrección de los trabajos académicos.

Por consiguiente, no podemos demostrar en su totalidad la segunda hipótesis, pues dependerá de las características del país, de que funcione mejor un factor y de la influencia de otros sobre aquel.

El tamaño de la población de Finlandia y Singapur hace que sea mucho más fácil aplicar políticas educativas que mejoren la calidad del sistema educativo. Además, la exigencia en el acceso a la formación inicial del profesorado permite a las universidades de ambos países tener una formación de mayor calidad. La menor cantidad de estudiantes que acceden a las Facultades de Educación de Finlandia y Singapur hace más fácil que el prácticum sea más individualizado; que los profesores, tanto de la universidad como de los centros educativos estén mejor formados y puedan destinar mayor dedicación e implicación a los alumnos y alumnas y, además, esta formación está mucho más estructurada y organizada que en España, especialmente por las horas que dedican a la formación práctica y por la tutorización que hacen de las mismas.

Los especialistas y, en general, analistas de la educación, reconocen el valor que tiene plantear políticas de formación del profesorado que apuesten por una formación que esté vinculada -lo más posible- a la práctica (Jenset, Klette & Hammerness, 2018).

Aunque nos resulte algo ya conocido, se sigue demandando un modelo que incluya de manera amplia, contundente y rigurosa, una formación muy práctica. En este esfuerzo, tanto el profesorado de las universidades como de los centros de prácticas adscritos deben arbitrar un currículum que favorezca este cometido. Además, la formación inicial en ambos países está mucho más centrada en la investigación y en contenidos pedagógicos.

Todas estas medidas llevadas a cabo por Finlandia y Singapur no se pueden implantar en España tal y como funcionan en estos países porque no se trata de copiar sino de conocer, comprender y adaptar. Esto es así porque las características de España no son las mismas que las de Finlandia y Singapur y lo que funciona en estos países no tiene por qué funcionar en España. Siguiendo esta misma idea, tampoco estas iniciativas tendrían una clara resolución en países de Latinoamérica o en otros países asiáticos y europeos, ya que, en todos los casos, primero hay que analizar diferentes factores contextuales, sociales, económicos y educativos, que ayuden a interpretar otras necesidades en materia de formación del profesorado.

Pero, volviendo a España, la calidad de la formación en las Facultades de Educación de nuestro país mejoraría si se aplicara, entre otras medidas, la selección rigurosa de los candidatos al magisterio. Esto evitaría una masificación de estudiantes y la capacidad de

mejorar sus planes de estudio provocando, a su vez, una mayor calidad de la formación práctica. De esta forma se invertiría de una manera más equilibrada y eficiente en la formación inicial de los docentes e igualmente, también beneficiaría a la imagen social del profesorado.

El MIR educativo que proponen Valle y Manso (2017) con programas de inducción superaría las imperfecciones del actual sistema español imitando a los países que analizamos en este artículo. Con este nuevo modelo se aportaría mayor importancia a la investigación, existiría un proceso de acompañamiento con la figura de los mentores experimentados, las evaluaciones de acceso tendrían en cuenta la formación recibida durante el grado y habría un equilibrio entre oferta-demanda mejorando las condiciones del profesorado español. Nos sumamos, con todos estos retos, a las voces que señalan la necesidad de aprobar una ley de la profesión docente en nuestro país, como parte de un pacto educativo que aún está por llegar.

REFERENCIAS

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Desarrollo profesional docente en Singapur: describiendo el panorama. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 423-441. <http://dx.doi.org/10.25115/psyse.v7i3.524>
- Bereday, G.Z.F. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21, 715-730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., & Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39, 407-428. <https://doi.org/10.3102/0162373716689489>
- Cámara de Diputados de Chile. (2015). *Política Nacional Docente en Singapur*. Recuperado de: <https://www.camara.cl>: <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUESTA&prmID=6759>
- Cantón, I., Cañón, R., & Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 45-63.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 62(3), 49-67.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- García Garrido, J.L., García Ruiz, M.J., & Gavari, E. (2012). *La Educación Comparada en tiempos de globalización*. Madrid: UNED.
- González-Garzón, M., & Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria: El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: revista de educación*, 35, 131-154.
- Gopinathan, S. (2012). Fourth way in action? The evolution of Singapore's education system. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 65-70. <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9117-6>
- Hanushek, E. (2010). The difference is great teachers. En K. Weber (Ed.), *Waiting for Superman: how we can save America's failing public schools* (pp. 81-102). New York: Perseus Books Group.
- Hattie, J.A.C. (Octubre, 2003). Teachers make a difference: What is the research evidence?. En ACER Conference, Melbourne. Recuperado de http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Holmes, B. (1986). Paradigm shifts in Comparative Education. En P. G. Altbach y G. P. Kelly, *New approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jakku-Shivonen, R., & Niemi, H. (2011). *Aprender de Finlandia: La apuesta por un profesor investigador*. Madrid: Kaleida Forma SL.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: an examination of teacher education coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Low, E.-L. & Tan, O.-S. (2017). Teacher Education Policy: Recruitment, Preparation and Progression. In O-S.Tan, W-C. Liu and E-L. Low (Eds.), *Teacher Education in the 21st Century: Singapore's Evolution and Innovation* (pp. 11-32). Singapore: Springer.
- Marina, J.A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de: <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>
- Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 09-16. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49202>
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia: qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma actual.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE (Informe español)*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *TALIS 2018: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje (Informe Español)*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2017 (Informe Español)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Montero, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. Paris: OCDE.
- Rodríguez-Santero, J. y Gil Flores, J. (2018). Variables contextuales asociadas a las diferencias de rendimiento educativo entre los países de la Unión Europea. *Cultura y Educación*, 30 (4), 605-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1522024>
- Ruiz-Corbella, M., Bautista-Cerro Ruiz, M.J., & García-Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos*, 23, 65-82. <http://doi.org/10.18172/con.3560>
- Ruiz-Corbella, M., García-Blanco, M., & Bautista-Cerro Ruiz, M.J. (2014). ¿La universidad debe de formar para la empleabilidad? Una respuesta desde el Grado en Educación Social. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 139, 26-34. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.016>.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the world, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART4.pdf>
- Tiana, A. (2013). Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. En M. Kisilevsky & E. Roca, *Indicadores, metas y políticas educativas* (pp. 17-30). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Torres-Valdés, R. M., Santa, A., & Lorenzo, C. (2018). Resignification of educational e-innovation to enhance opportunities for graduate employability in the context of new university degrees. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 70-78. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.263>
- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: Ediciones UNESCO.
- Useda, E. Y., & Delgado, W. G. (2019). Modelos de supervisión y política de calidad en la educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), 117-124. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/704>
- Valle, J. M., & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher education. Ser docente a lo largo de la vida*. Madrid: Grupo Editorial Sial Pigmalión.
- Van Damme, J., Liu, H., Vanhee, L., & Pustjens, H. (2010). Longitudinal studies at the country level as a new approach to educational effectiveness: Explaining change in reading achievement (PIRLS) by change in age, socio-economic status and class size. *Effective Education*, 2, 53-84. <https://doi.org/10.1080/19415531003616888>
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Cepal*, 92, 61-82.

ARTÍCULO

Neurodiversidad en la Educación Superior:
la experiencia de los estudiantes*Neurodiversity in Higher Education:
the students experience*

GENOVEVA AMADOR FIERROS*, LYNN CLOUDER**,
MEHMET KARAKUS***, ISAAC URIBE ALVARADO****,
ALESSIA CINOTTI*****, MARÍA VIRGINIA FERREYRA*****,
PATRICIA ROJO*****

*, ****Universidad de Colima, México

, *Coventry University, UK

****Universidad de Milano-Bicocca, Italia

***** , *****Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Correo electrónico: genoveva@uacol.mx

Recibido el 4 de marzo de 2021; Aprobado el 5 de diciembre del 2021

RESUMEN

Con el sustento teórico del constructivismo, la síntesis narrativa se orientó a conocer la experiencia universitaria de los estudiantes en condición de neurodiversidad y la respuesta institucional a sus necesidades específicas de aprendizaje. Se incluyeron artículos publicados sobre el tema en idioma español. Se encontró que el concepto de *neurodiversidad* está en proceso de apropiación, que los estudiantes sufren calladamente la falta de apoyo a sus necesidades educativas lo que se asocia a la falta de un diagnóstico temprano, al ocultamiento de su condición, a la falta de una legislación apropiada y al enfoque en la discapacidad versus neurodiversidad.

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

PALABRAS CLAVE: Experiencia de estudiantes neurodiversos; Universidad y neurodiversidad; Estudiantes neurodiversos; Dislexia y neurodiversidad; Espectro autista y neurodiversidad

ABSTRACT Based on the theory of constructivism, the narrative synthesis was oriented towards understanding the university experience of neurodiverse students, as well as how the institution responds to their specific learning needs. Articles on the theme, published in Spanish, were included. Results demonstrate that the term *neurodiversity* is under the appropriation process and that students suffer silently the lack of support for specific learning needs, which is related to a lack of an early diagnosis, the fact that students hide their neurodiverse condition, the lack of proper legislation, and the existent focus on disability rather than on neurodiversity.

KEYWORDS: Neurodiversity students; University and neurodiversity; Neurodiverse students' experience; Dyslexia & neurodiversity; Autistic spectrum & neurodiversity

INTRODUCCIÓN

Un número importante de estudiantes sufre, en silencio, la incomprensión y falta de apoyo de las universidades para atender necesidades específicas de educación que les podrían facilitar su proceso de aprendizaje y hacer la diferencia entre el fracaso o el éxito académico. Esto es debido no a la capacidad de aprender del estudiante sino a barreras relacionadas con el enfoque educativo que enfrentan personas con dislexia, déficit de atención e hiperactividad, asperger y otros trastornos del espectro autista, que recientemente han sido agrupados en el término de neurodiversidad, además de los transtornos de la ansiedad que al ser una condición general presente en la mayoría de estudiantes neurodiversos, algunos autores la separan e incluso la identifican como una condición más (Armstrong, 2012).

La academia, como fuente generadora de argumento y explicaciones científicas para contribuir al bienestar de la sociedad, está reaccionando lentamente en comparación con el movimiento social impulsado por quienes buscan su inclusión social, educativa y laboral no como personas en situación de discapacidad sino como individuos con un potencial de aprendizaje diverso. Han sido precisamente quienes poseen alguna condición de neurodiversidad y sus familias quienes han empujado un movimiento que reclama un cambio de conducta social e institucional para ser incluidos con todas sus diferencias, en lugar de enfocarse en buscar la solución a su problema o la cura para volverles “normales” (Elder, 2007; Silberman 2016).

La neurodiversidad como concepto se encuentra en desarrollo, se trata de “un término general originalmente acuñado en relación con el autismo, para varias afecciones tradicionalmente patologizadas y asociadas con un déficit que incluyen dispraxia, dislexia, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, discalculia, espectro autista y síndrome de Tourette” (Singer, 1999, citado por Clouder *et al*, 2020). El concepto de neurodiversidad surge precisamente para ver esas condiciones con nuevos lentes, a través de los cuales las personas que las poseen sean identificadas por sus fortalezas y distintas capacidades. No obstante lo anterior, el peso de la cultura de la discapacidad (Armstrong, 2012), continúa vigente y ha impactado incluso en las legislaciones de algunos países que condicionan a un diagnóstico de discapacidad los apoyos pedagógicos y/o de herramientas educativas, susceptibles de ser entregados a estudiantes en condición de neurodiversidad.

El presente documento es un segundo esfuerzo para sintetizar la literatura científica sobre el tema de la neurodiversidad en estudiantes de educación superior y cómo se está abordando. Un trabajo previo fue publicado por Clouder, Karakus, Cinotti y otros (2020), quienes dan a conocer cómo los estudiantes con alguna condición específica de neurodiversidad viven su proceso de formación en la educación superior y la forma en que las instituciones responden a sus necesidades.

La diferencia entre ambos documentos es el idioma en que se publicaron los artículos que forman parte de la muestra, el primero revisa todo lo publicado sobre el tema en idioma inglés y el segundo en idioma español. La primera síntesis representa ampliamente perspectivas del norte a nivel global mientras que la síntesis actual expande esto al proporcionar otras perspectivas del mundo de habla hispana.

Esta síntesis narrativa se realizó con las bases teóricas del constructivismo (Pieget y García, 1984) y se orientó a conocer cómo los estudiantes con alguna condición de neurodiversidad desarrollan su experiencia escolar en la universidad y la respuesta de las instituciones a sus necesidades específicas de educación superior.

MÉTODO

Se realizó una investigación sistemática de artículos relacionados con estudiantes en condición de neurodiversidad en la Universidad. En primera instancia, se buscó en la base de datos del Consorcio Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICYT) que a su vez lleva a múltiples repositorios a nivel global, de las cuales se usaron dos: Scopus y Ebscohost. Se buscó también a través de Open Access Initiative (OAI), OECD ilibrary, PQDT open tesis; el portal ISSN (International Centre of International Standard Serial Number), the global index for continuing resources, DIALNET, Biblioteca digital de la UNESCO, el Sistema de Educación de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), ABACUS (Repositorio de Investigación Científica de la Universidad Europea) y

Google Académico. Se incluyen en la tabla No. 1 los repositorios que arrojaron resultados positivos.

Criterios usados para la búsqueda de información

Para la búsqueda de información se usó la palabra “neurodiversidad”, y en un segundo momento, “neurodiversidad” seguida de “y educación superior”. Se usaron además las siguientes oraciones de búsqueda y con ello, llegamos a otras fuentes: “Estudiantes universitarios con”, seguido de alguna condición de neurodiversidad como: dislexia, autismo, espectro autista, asperger. Cuando los textos completos no se encontraron disponibles se tomó la cita y se buscó directamente con los autores o en los repositorios de sus universidades.

Criterios usados para la selección de artículos.

Para elegir los artículos de la muestra se buscó el vínculo entre educación superior con alguna(s) de las condiciones identificadas dentro de la neurodiversidad como: dislexia, autismo, asperger o trastornos del espectro autista, hiperactividad y trastornos de la ansiedad. En algunos casos y conservando dicho criterio, se eligieron artículos cuyo tema central es diferente, como el de interculturalidad de Hernández y De Barros (2017), por sus aportes a un mejor entendimiento de la neurodiversidad. Para este tipo de decisiones nos basamos en el conocimiento sobre los distintos modos de operar de la ciencia (Piaget y García 1984, 2004), sobretodo por el progreso resultante de la interacción entre disciplinas aparentemente desconectadas o con distintos grados de desarrollo entre ellas. El segundo criterio fue que los textos estuvieran basados en investigaciones y no en procedimientos médicos o clínicos.

Se encontraron 62 artículos y de ellos, 22 cumplieron con los criterios para ser incluidos en la muestra. Se trata de tesis, investigaciones, ensayos o memorias de congresos publicados en revistas o libros arbitrados entre pares. Se excluyeron 40 artículos que tratan el tema de los estudiantes con neurodiversidad desde la parte clínica o médica. (Ver tabla No.1)

Desafíos encontrados durante la búsqueda de información

Cuando no se encontraron documentos con las palabras de búsqueda pero sí arrojaban títulos en calidad de documentos secundarios lo que significa que aparecen en sus listas de búsqueda, pero no tienen el documento disponible, se tomó la referencia para localizar dichos textos mediante otros buscadores o a través de las bibliotecas de acceso remoto en universidades o bien, directamente con los autores.

Análisis de la información

Para el análisis de los textos se usó la síntesis narrativa (Arias y Alvarado, 2015; Blanco, 2011) y la estrategia incluyó un enfoque inductivo al codificar los temas y luego ir englobando algunos de ellos para encontrar temas más generales, resultando en una clasificación de temas y subtemas con el propósito exclusivo de identificar y hacer visibles los intereses de investigación sobre neurodiversidad en la Universidad en los textos publicados en español y, a partir de ahí, responder las preguntas de investigación.

Preguntas de investigación

Una vez seleccionados los artículos, se analizaron a la luz de las siguientes preguntas:

- 1) ¿De qué manera se ha apropiado el concepto de neurodiversidad en la educación superior?
- 2) ¿Cuáles son las experiencias de estudiantes universitarios en condiciones de neurodiversidad?
- 3) ¿Qué tanto, las exigencias educativas de personas con alguna neurodiversidad han generado cambios en las formas de implementar los programas de educación superior?

HALLAZGOS

Se analizaron veintidos textos sobre neurodiversidad en la universidad, publicados en idioma español. De ellos, siete fueron publicados en revistas latinoamericanas (3 de Chile, 2 de Brasil, 1 de Colombia y 1 de México), mientras que catorce fueron publicados en España y Portugal (13 y 1 respectivamente). Se usó además la versión en español del libro de Thomas Armstrong (2012), originalmente publicado en inglés, por ser el texto más completo difundido en idioma español sobre las bases teóricas de la neurodiversidad y el fundamento para identificar y enfocar el potencial y fortalezas de las personas más que sus dificultades, derivadas de alguna condición de neurodiversidad. (Ver tabla No.2)

Podríamos decir que el desarrollo de investigaciones sobre neurodiversidad en la Universidad, en la región de América Latina es incipiente, los artículos publicados sobre el tema representan apenas el 31% del total de textos incluidos en la muestra y se limitan a cuatro países: Chile, Brasil, Colombia y México. En el siguiente cuadro se incluye la relación de artículos revisados, la metodología usada (cuantitativa, cualitativa, métodos mixtos y revisión literaria) y los principales hallazgos.

Temas y subtemas

Se identificaron 6 temas y 13 subtemas en los textos revisados (ver cuadro No. 2), lo que indica que el interés se ha centrado, principalmente, en difundir el concepto de la *neurodiversidad* como nuevo paradigma de la práctica educativa, lo cual fue encontrado en el 27% de los textos (n=6), con tres subtemas. También con el 27% se encontraron otros 6 textos enfocados a evaluar el desarrollo de estrategias o programas de ayuda a estudiantes con alguna condición de neurodiversidad, con tres subtemas. Con menor cantidad de textos (n=3), aparece el tópico de la formación de profesores y su conocimiento sobre estrategias docentes para atender las necesidades de los estudiantes en condición de neurodiversidad, con dos subtemas y por otro lado, el impacto de la neurodiversidad en la vida escolar de los estudiantes (n=3), también con dos subtemas, cada uno de estos temas representan un 14% del total de artículos. Finalmente con el 9% de representación cada uno, aparecen dos temas más: inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de investigación (n=2), con un subtema y marco normativo e inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la universidad (n=2), con dos subtemas. Ver tabla No. 3

DISCUSIÓN

Las condiciones de neurodiversidad identificadas en el *corpus* de idioma español incluyen, en orden de frecuencia: Dislexia, Transtornos de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), Síndrome de Asperger y otros trastornos del espectro autista, todos incluidos también en la primera muestra de artículos revisados en idioma inglés (Clouder, Karakus, Cinotti, *et al.*, 2020). Además, aunque no fueron incluidos en la primera muestra, se hacen visibles aquí los trastornos de ansiedad y epilepsia debido a que la ansiedad es mencionada por Armstrong (2012) como una de las condiciones posibles de neurodiversidad, mientras que la epilepsia se menciona, en uno de los artículos, como un hallazgo paralelo en estudiantes neurodiversos.

La síntesis sugiere que el concepto de neurodiversidad, todavía no es ampliamente entendido de manera específica dentro de un contexto de la educación superior. Aunque hay evidencia que destaca la atención de personas con necesidades de aprendizaje específicas, aún no es claro el enfoque en la diferencia como fortaleza *versus* sinónimo de patología o problema frente a la curva de personas sin neurodiversidad (Armstrong, 2012; Hernández y De Barro, 2017; Escorza, 2017).

Muchos artículos hacen un énfasis en la falta de atención a los diagnósticos tempranos y sus consecuencias negativas ya que el diagnóstico del TDAH en la Universidad es más difícil que en la niñez (Silva y Medrano, 2007). Otro tema común asociado a la neurodiversidad es la palabra “ansiedad” (Wagner, *et al.*, 2014), que se podría llamar un problema de salud mental - quizá desdibujando los límites entre las dificultades de aprendizaje y la

salud mental. Este hallazgo es nuevo en relación con lo encontrado en la primera muestra de artículos a la que hemos hecho referencia (Clouder, Karakus, Cinotti y otros, 2020). Un artículo, además, presenta condiciones crónicas u ocultas, tales como la epilepsia, otro aspecto no encontrado en la primera muestra.

Se destaca la importancia de las leyes y la necesidad de que las instituciones de educación superior asuman un papel más protagónico no solo en la capacitación de personal profesional para atender las demandas de educación de las personas neurodiversas sino también en dar a conocer los beneficios que la legislación garantiza para que más estudiantes con alguna condición de diversidad accedan a la educación superior (Molina y Álvarez-Iglesias, 2018; López Aztorga, 2012).

Experiencias de estudiantes universitarios en condiciones de neurodiversidad.

Las principales barreras con las que se enfrentan los estudiantes en la universidad se asocian a un diagnóstico tardío (Frade y Ramos, 2010; Baro, *et al.* 2018) y al hecho de que su situación de neurodiversidad sigue siendo interpretada y tratada como una enfermedad. Nuestros hallazgos sugieren que profesores y estudiantes desconocen la existencia de una legislación a favor de la inclusión, más aún llegan a ignorar que de ello se derivaría una oficina encargada de ofrecer servicios de apoyo a los estudiantes con alguna condición de neurodiversidad (Cotán, 2017). Se encontraron diferencias en la experiencia de estudiantes entre las distintas condiciones de neurodiversidad.

Dislexia

Un alto porcentaje de estudiantes con dislexia es diagnosticado tardíamente (Baro, *et al.* 2018) y ese hecho se asocia a la ausencia de una legislación, lo que también trae como consecuencia la falta de apoyo escolar antes de ingresar a la universidad (Frade y Ramos 2010) que es donde se detecta debido a las dificultades que experimentan los estudiantes en su paso por el sistema escolar.

La detección de la dislexia, sin embargo, no es fácil pues quienes la viven, la ocultan por vergüenza y temor. Estos estudiantes se muestran comprometidos, entusiastas y colaboradores no obstante, hay tendencia a evitar las tareas de lectura y escritura debido a la dificultad que representa para ellos y la necesidad de familiarizarse primero con el vocabulario. Deben planificar su forma de estudio y elaboración de trabajos, suelen pedir ayuda a sus familiares y compañeros, jamás a sus profesores. (Frade y Ramos, 2010; Baro, *et al.* 2018)

Los estudiantes con dislexia solicitan referencias visuales más que solo texto. La calidad de los apuntes para estos estudiantes significa que no sean textos muy largos, que eviten lenguaje técnico, que incluyan referencias a los conceptos o a las palabras técnicas.

Los videos funcionan muy bien porque son muy visuales. En los exámenes prefieren preguntas que den lugar a respuestas largas porque así hacen saber al profesor que sí dominan el tema. Otro tipo de preguntas les resultan difíciles (Baro, *et al*, 2018).

Frade y Ramos (2010) sugieren que el sistema educativo necesita redefinirse para que identifique y evalúe a los estudiantes con nuevas concepciones, estrategias adecuadas y una intervención eficaz en educación superior; una enseñanza con enfoque multisensorial: auditivo, visual y cinestético-táctil (Baro, *et al*, 2018), en la que se usen las tecnologías de información y comunicación como soportes pedagógicos, así como asociar las áreas de educación y ciencias de la salud para apoyar y ampliar la investigación sobre el tema con instrumentos validados, orientados a la inclusión efectiva de estos estudiantes en la educación superior (Frade y Ramos 2010; Baro, *et al*, 2018).

Transtorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Se ha detectado, mediante intervenciones educativas, que los estudiantes diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) manifiestan falta de atención, impulsividad e hiperactividad. Sin embargo, los factores detonantes pueden ser actividades o deberes que le resulten aburridos, cambios constantes que el alumno no pueda controlar, que no sepa cuál es la expectativa sobre él o ella o bien, cuando no es aceptado o se le señala y falta al respeto por su conducta (Aguilar y Oller, 2018). La mayoría de estudiantes con TDAH llegan a la universidad sin un diagnóstico y su detección es más difícil que en la niñez, por lo que los estudiantes sufren la incompreensión de quienes les rodean, incluyendo a sus profesores (Silva y Medrano, 2007).

Tener un ambiente armonizado, con rutinas diarias que resulte motivador para el estudiante con TDAH, le ayuda al autocontrol. La atención especializada, el acompañamiento, la tutoría académica y la retroalimentación de conductas positivas, le ayudan a avanzar y generar autoconfianza. La supervisión en el desarrollo de estrategias y habilidades para el aprovechamiento escolar y alcanzar metas, le preparan para su ingreso posterior a la actividad laboral. Evitar castigos y mostrar más comprensión ante conductas disruptivas ayuda a estos estudiantes en su tránsito exitoso en la educación superior (Aguilar y Oller, 2018; Silva y Medrano, 2007).

Síndrome de áspberger y trastornos del espectro autista (TEA)

Las personas con síndrome de áspberger manifiestan “alteraciones en los patrones del lenguaje verbal y no verbal, intereses restringidos, inflexibilidad cognitiva, escasa interacción social y dificultades tanto en el entendimiento de conceptos abstractos como en las funciones ejecutivas, aunque éstas se manifiestan de manera diferente en cada individuo” (Ramírez, 2010, citado por Aguilar, 2018: 1412). Las emociones básicas como alegría y

tristeza necesitan ser aprendidas por las personas con características del espectro autista y se ha comprobado que, en un proceso didáctico especialmente dirigido, son más rápidas de aprender que las emociones más complejas como la ironía, interés y aburrimiento o mentira piadosa, que resultan incomprensibles y tardan más en ser aprendidas (Lozano *et al.*, 2017). Por ello, los estudiantes con trastornos del espectro autista suelen ser incomprensidos durante su paso por la educación superior cuando no han sido diagnosticados o no se cuenta con las estrategias adecuadas para ayudarles.

Del análisis realizado por Aguilar (2018) a 15 estudios de investigación se desprende que la implementación de programas orientados a mejorar las habilidades sociales de los alumnos con Asperger y/o con trastornos del espectro autista (Lozano y cols, 2018), les ayuda a transitar su desarrollo escolar con éxito.

La terapia cognitiva para reducir los niveles de ansiedad y la adaptación del programa de apoyo educativo a las características específicas de cada estudiante es fundamental ya que los estudiantes con asperger necesitan ser estimulados constantemente a alcanzar éxitos y reforzar el hecho de que el cumplimiento de las reglas conlleva un refuerzo positivo. De esta manera, el programa debe estar orientado a motivar al alumno a ser productivo, elevar su autoestima y disminuir el estrés (Aguilar, 2018: 1412)

La preparación de docentes, el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo como medio de inclusión (García-Cuevas y Hernández, 2016, citados por Aguilar, 2018), así como el uso de las TIC, son aspectos clave para favorecer el aprendizaje de las personas con Asperger (García, Garrote y Jiménez, 2016; Terrazas, Sánchez-Herrera, Becerra, 2017)

Apropiación del concepto de neurodiversidad en la educación superior

El concepto de neurodiversidad está más difundido en España que en los países de América Latina. Las condiciones de neurodiversidad todavía se asocian a una discapacidad y en el mejor de los casos a una dificultad (Macías, Abanades y Marina, 2017; Molina y Álvarez, 2018), en contraposición a la idea -en la que se funda el concepto- de identificar las fortalezas, capacidades positivas y la potencialidad de las personas, en lugar de centrarse en el daño, problema o dificultad, impuesta por su condición de neurodiversidad (Armstrong, 2012).

En la región de habla hispana el concepto de neurodiversidad se encuentra en proceso de apropiación. La referencia conceptual más fuerte para esta región son los aportes de Armstrong (2012) y se percibe un interés en al menos tres rubros 1) el enfoque de la neurodiversidad para entender e impulsar las diversas potencialidades de las personas, en lugar de centrarse en sus dificultades; 2) la relación entre inteligencias múltiples, variables psicoeducativas y prácticas pedagógicas y, 3) la definición de nuevas estrategias pedagógicas a partir del enfoque de la neurodiversidad.

El interés por apropiarse y difundir el concepto de neurodiversidad se percibe a partir del llamado a cambiar el paradigma psicológico por el de neurodiversidad para entender cómo aprenden los estudiantes (Hernández y De Barros, 2017). También se menciona su relevancia como sustento teórico para erradicar creencias que no tienen fundamento en investigaciones científicas, pero que han jugado un papel trascendente para justificar ciertas prácticas pedagógicas que hoy se consideran un error de interpretación de hechos científicos, como el de enseñar de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los estudiantes con lo cual, afirma el autor, sería asumir que el pensamiento y el aprendizaje son lineales y no sistemas y procesos complejos (Escorza, 2017).

Propuestas de cambio para una mejor respuesta de la educación superior a las necesidades de estudiantes neurodiversos

Las críticas a la práctica pedagógica híbrida que no responde a las necesidades del perfil del estudiante del siglo XXI, son la plataforma para proponer que las bases psicológicas subyacentes a la pedagogía actual deben dar paso a los aportes de la neurociencia para entender los modos de aprender de los estudiantes (Hernández y de Barros, 2017). Sin embargo, el avance ha sido lento y se ha limitado más al terreno del discurso que de la práctica. Más lejano aún se percibe el avance en la legislación. Las leyes existentes, en las que se pueden apoyar los esfuerzos de inclusión de las personas neurodiversas en la educación superior, no se refieren al concepto de neurodiversidad sino al de discapacidad y aún en esos casos, existen denuncias sobre el desconocimiento de su contenido, tanto por parte de los educadores como por la sociedad (Macías, Abanades y Marina, 2017; Molina y Álvarez, 2018). El desconocimiento del contenido de las leyes favorables a la inclusión en la educación superior trae una doble consecuencia negativa: la persistencia en asociar las condiciones de neurodiversidad con un problema o dificultad y la ausencia de fundamento legal para implementar estrategias educativas que respondan a las distintas necesidades de educación de los estudiantes.

Algunos cambios implementados en la educación superior son resultado de estudios de investigación que buscaron identificar estrategias que ayuden a satisfacer las necesidades de los estudiantes, como el estudio de caso múltiple en el que participaron 4 estudiantes con TEA de la Universidad de Granada, España, quienes, aumentaron su competencia en el uso de habilidades emocionales y sociales luego de un proceso de intervención a lo largo de los 3 cursos académicos que incluyó una evaluación inicial y final por medio de materiales didácticos diseñados para la enseñanza de habilidades sociales (Lozano *et al.*, 2018).

La investigación inclusiva se identifica como una herramienta valiosa para dar visibilidad a las necesidades específicas de educación de los estudiantes (Wagner, Pereira y Oliveira, 2014) y también para poner de relieve los mecanismos a través de los cuales se construye socialmente la desigualdad y la exclusión, especialmente con personas jóvenes

adultas con discapacidad intelectual. En este tipo de investigación, “los participantes son co-investigadores a quienes se reconoce como personas competentes e individuos políticos cuya participación es una condición necesaria para co-construir proyectos de mejora y transformación social con orientación inclusiva” (Haya, Rojas y Susinos, 2018: 1781).

Con base en la presente síntesis narrativa, proponemos un número de programas, estrategias y acciones, que han sido probadas en otros lugares, para ayudar a los estudiantes neurodiversos, como a continuación se menciona:

- 1) Un programa de intervención para mejorar la fluidez lectora y su eficacia en el tratamiento de la dislexia evolutiva, tanto en niños de edad escolar como en adultos universitarios que resultó exitoso en ambos niveles educativos (Serrano, Ortega, y Defior, 2017)
- 2) Estrategias de apoyo para disminuir la ansiedad en estudiantes universitarios. (Castellanos, Guarnizo y Salamanca, 2011; Wagner, Pereira y Oliveira, 2014)
- 3) Materiales didácticos diseñados para la enseñanza de habilidades sociales. Estos materiales ayudan a que las personas identifiquen las emociones y, en un segundo nivel, personalizar las historias y revisar con ellas si le ha sucedido eso en su vida o a otra persona que conozca. Es útil para personas con TEA (Lozano *et al.*, 2017).
- 4) Investigación inclusiva como vía para reconocer a las personas como individuos políticos cuya participación es una condición necesaria para co-construir proyectos de mejora y transformación social con orientación inclusiva y para que tenan un protagonismo real en la identificación y atención de los problemas que los afectan (Palliserá *et al.*, 2017; Haya, Rojas y Susinos, 2018: 1781).
- 5) Ofrecer atención especializada a estudiantes con TDHA, así como un tutor académico que acompañe y supervise en el desarrollo de estrategias y habilidades para el aprovechamiento escolar y que le preparen para su ingreso posterior a la actividad laboral (Silva y Medrano, 2007).
- 6) Estrategias neurodidácticas para atender las necesidades de las personas con alguna condición de neurodiversidad en la Universidad lo que implica utilizar las contribuciones neurocientíficas aplicadas a la educación para un aprendizaje más rápido y eficiente (Fernández, 2017: 262)

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos en la revisión de la literatura científica difundida en idioma español sobre neurodiversidad en la educación superior, se infiere la importancia de situar las necesidades educativas en el contexto de las diferencias. Frente a la pregunta ¿cuánto conocemos sobre la experiencia de los estudiantes con alguna condición de neurodiversidad, en su paso por la educación superior y qué están haciendo las instituciones para

ayudarles en ese tránsito?, la respuesta no es fácil. Se encontraron pocas publicaciones en español para ayudarnos a responder esa pregunta, la mayoría son de España y las de América Latina se limitan a cuatro países.

Existe una pre-concepción no favorable para la difusión académica de la neurodiversidad. Cuando se buscaron artículos con la frase “estudiantes universitarios con autismo”, de cada 10 resultados, al menos 6 tienen la palabra discapacidad en el título y ninguno incluye la palabra neurodiversidad. Esta situación evidencia el gran desafío que representa pasar de la teoría a la práctica, de la imagen mental a las actitudes y, de ahí a las conductas, hacia una educación universitaria que incluya estrategias didácticas orientadas a potenciar las capacidades de las personas neurodiversas.

Los estudios de base destacan la necesidad de cambiar el paradigma del déficit o la carencia hacia uno que destaque las fortalezas de las personas con alguna condición dentro del rango del espectro autista, dislexia, déficit de atención e hiperactividad, y otros, tal es el caso de López Astorga (2010) quien defiende el concepto de neurodiversidad y basado en él propone que las intervenciones pedagógicas dirigidas hacia personas dentro del espectro autista, no deben confundir características idiosincrásicas con necesidades educativas, tras comprobar que estas personas si bien no son capaces de entender las excepciones, sí resuelven ejercicios de *modus ponens* y de *modus tollens* (reglas de inferencia en lógica), en los que la población general a menudo yerra.

El enfoque de investigación cualitativo es el más frecuentemente empleado para explorar el tránsito de los estudiantes neurodiversos por la educación superior, sus necesidades y la atención que reciben de las universidades. En una muestra de 22 artículos solo dos usaron métodos cuantitativos: García, 2014; Castellanos, Guarnizo y Salamanca, 2011. Se necesitan más estudios e incluir a estudiantes neurodiversos como parte del equipo de investigación para conocer mejor tanto la experiencia de los estudiantes neurodiversos y cómo ayudarles en su tránsito por la Universidad.

La frecuencia de trastornos de ansiedad en los estudiantes universitarios apareció en varios artículos de la muestra (Sandín, Valiente, Chorot y Santed 2005, citados por Castellanos, Guarnizo y Salamanca, 2011), lo que sugiere la necesidad de diseñar estrategias que ayuden a los estudiantes a disminuir la ansiedad o sus detonantes en la escuela.

La normativa no basta para garantizar el acceso a una educación de calidad. Es necesaria la creación de centros de apoyo a los estudiantes, realizar una gran difusión sobre su existencia así como adaptar y/o reajustar lo necesario en la institución para garantizar la accesibilidad a toda la comunidad universitaria (Cotán, 2017).

La preparación de profesores, el uso de las tecnologías de información y comunicación, el diseño de estrategias didácticas específicas y adecuadas, así como la idea de reconocer en cada estudiante un potencial propio, son invariables encontradas en la mayoría

de los textos como medio para ayudar a los estudiantes neurodiversos en su tránsito por la universidad.

REFERENCIAS

- Aguilar Parra, José Manuel y Domínguez Oller, Juana Cecilia (2018). Intervención Educativa con el Alumnado con TDAH en el aula. En: León Guerrero María José y Sola Martínez Tomás. *Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas*. Edit. Universidad de Granada. 2018. España. Pp.1259-126
- Aguilar Parra, José Manuel. Programas de intervención educativa con síndrome de Asperger. En: León Guerrero María José y Sola Martínez Tomás. *Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas*. Edit. Universidad de Granada. 2018. España. Pp. 1411-1418
- Arias Cardona, Ana María & Alvarado Salgado, Sara Victoria (2015) Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2) 171-181.
- Arias-Cardona, Ana María & Alvarado-Salgado, Sara Victoria (2015) Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2) 171-181.
- Armstrong Thomas. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós SAICF.
- Baro, Serena, Gómez Orcajo, Alba. (2018). Formación y apoyo educativo para estudiantes universitarios con dislexia. En: León Guerrero María José y Sola Martínez Tomás. *Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas*. Edit. Universidad de Granada. 2018. España. Pp.1197-1204
- Blanco, Mercedes (2010) Investigación narrativa: una forma de generar conocimientos. *Argumentos*. 24(67) 135-156.
- Castellanos Cárdenas, Mónica Tatiana; Guarnizo Castillo Cindy Alexandra & Salamanca Camargo, Yenny (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57.
- Cotán, Almudena (2017): Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (1): 43-61. Se encuentra en: https://www.researchgate.net/publication/317634694_Educacion_inclusiva_en_las_instituciones_de_educacion_superior_narrativas_de_estudiantes_con_discapacidad.
- Clouder, Lynn; Karakus, Mehmet; Cinotti, Alessia; Ferreyra, María Virginia; Amador Fierros, Genoveva & Rojo, Patricia. (2020) Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *High Educ* 2020. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6> & https://www.academia.edu/43322820/Neurodiversity_in_higher_education_a_narrative_synthesis
- Mangas, Catarina & Ramos Sánchez, José Luis. (2010) A Dislexia no ensino superior: Características Consequências e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación*. 53. 10.35362/rie5371700.

- Escorza Walker, José (2017). Crear puentes entre neurociencia y educación. *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* (37) 89-98. Recuperado a partir de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1266>
- Fernández, Palacio Ana. (2017) Neurodidáctica e inclusión educativa. *Publicaciones Didácticas*. No. 80, pp.261-266. Consultado desde: <https://scholar.google.com/scholar?q=Neurodiversidad/direccionado+a+Pdf+en+Academia.edu>.
- García, González María Luisa (2014) *Inteligencias Múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Alicante, España. Buscado a través de Google Scholar y consultado en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/45426/1/tesis_garcia_gonzalez.pdf
- Haya Salmón, Ignacio; Rojas Pernia, Susana & Susinos Rada, Tania. (2018). Investigación Inclusiva: Co-investigación con jóvenes con discapacidad intelectual en Cantabria. En: León Guerrero María José y Sola Martínez Tomás. *Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas*. Edit. Universidad de Granada. 2018. España. Pp.1775-1783 Ignacio Haya Salmón, Susana Rojas Pernía, Teresa Susinos Rada
- Hernández Fernández, Antonio y De Barros Camargo, Claudia (2017) Neurociencia e interculturalidad, de la diversidad a la neurodiversidad. Capítulo del libro: El Homrani, Peñafiel Martínez y Hernández Fernández: *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. Ed. Tomares, España, 2017, pags. 45-56
- López Astorga, Miguel (2010) Neurodiversidad y razonamiento lógico La necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre el autismo. *Revista Educación Inclusiva*. Vol. 3 No.2. Universidad de Los Lagos, Chile. 97-111
- López Aztorga, Miguel (2012). Problemas metodológicos en las investigaciones sobre las capacidades intelectuales en el espectro autista: el caso de la perfección del condicional. *Rev. Alpha*. Pp.117-132
- Lozano Martínez, Josefina; Merino Ruiz, Saraí; Castillo Reche, Irina Sherezade & Márquez Cerezo, Ma. del Carmen (2018). Enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales en un aula abierta específica de alumnado con trastorno del espectro autista. En: León Guerrero María José y Sola Martínez Tomás. *Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas*. Edit. Universidad de Granada. 2018. España. Pp.1697-1707
- Macías Gómez, Mª Escolástica; Abanades Sánchez, Marta & Marina Sanz, Elisabet. (2017) Prácticas Inclusivas en las Universidades Madrileñas: Un Estudio Multidisciplinar e Interuniversitario entre la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Europea. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación*. Consultada en: <https://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/8092>
- Molina Saorín, Jesús & Álvarez Martínez-Iglesias, José María. (2018) Universitas Semper Reformanda: La Universidad como artífice en la toma de conciencia de la convención sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad. En: León Guerrero María José y Sola Martínez Tomás. *Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas*. España. Edit. Universidad de Granada. pp.1437
- Palliser Díaz, María; Fullana Noell, Judit; Puyaltó Rovira, Carol; Vilà Suñé, Montserrat & Díaz Garolera, Gemma. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*.
- Piaget, Jean & García, Rolando. (1984) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México. 2da Ed. Siglo XXI Editores,

- Robinson, John Elder (2007) *Look Me in the Eye*. USA. *Crown Publishing Group*. 304 pp
- Serrano, Francisca; Ortega, Teresa & Defior Sylvia (2017) Intervención en dislexia evolutiva en la escuela y en la universidad. Universidad de Granada, España.
- Silva, Ortiz León; Medrano, Aurora Leonila Jaimes. (2007) El trastorno por déficit de atención e hiperactividad en estudiantes universitarios. (Monografía) *Rev. Facultad de Medicina de la UNAM*. Pp.125-127
- Silberman, Steve (2016) *Una tribu propia. Autismo y Asperger: otras maneras de entender el mundo*. Traducción de Gema Desu Guil. Colecciones Ariel. Editorial Planeta. S.A.U. España.
- Somashekhar, Sandya (2015) How autistic adults banded together to start a movement. Washignton post, Health and Science. *The Washington post*, July 20, 2015: https://www.washingtonpost.com/politics/the-next-civil-rights-movement-accepting-adults-with-autism/2015/07/20/e7c6743e-f338-11e4-bcc4-e8141e5eb0c9_story.html?noredirect=on&utm_term=.ec083dd9df58
- Valverde da Silva, Leonidas; Alckmin-Carvalho, Felipe; Triguero Veloz Teixeira, Maria Cristina & Silvestre Paula, Cristiane. (2018) Formacao do psicólogo sobre autismo: estudo transversal com estudantes de graduacao. *Rev. Psicologia, Teoria e Prática*. 20 (3), Sao Paulo. Pp.138-152
- Wagner Fortes, Marcia; Pereira, Anderson S; Oliveira, Margaret da Silva. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Rev. De Psicologia Conductual*. Vol 22. Issue 3. Pp. 423-440

ANEXOS

Tabla No.1. Descriptores o palabras de búsqueda

Buscador	Descriptores o palabras de búsqueda								Total
	Educación superior y/o								
	Neurodiversidad	Neurodiversidad	Autismo/ Síndrome de Asperger/ espectro autista	Distlexia	Hiperactividad/ TDAH	Trastornos de la ansiedad	Otros: (investigación, legislación)	Encontrados	Seleccionados
DIALNET	15	0	0	14	0	0	0	29	5
Universidad de Granada	1	0	1	1	1		2	6	5
Scopus	5	0	0	0	0	0	0	5	2
Ebsco host	6	0	2	1	2	6	0	17	5
Otros (Google Académico, Research Gate, impresos)	2	0	0	0	0	1	2	5	5
Total	29	0	3	16	3	7	4	62	22

Tabla No.2 Relación de artículos, metodología y principales hallazgos.

No	Artículo	Tipo de texto/ Metodología y muestra	Tema	Subtema	Hallazgos/ Propuestas
1	Hernández Fernández Antonio y De Barros Carmargo Claudia (2017). España	Ensayo Revisión y análisis de la literatura científica y pedagógica.	Neurociencia e interculturalidad	Neurodiversidad y Práctica pedagógica	En las aulas se desarrolla una práctica pedagógica híbrida que no responde a las necesidades del perfil del alumno en el siglo XXI. Proponen que, del mismo modo que la psicología hizo aportes importantes a la educación, ahora la formación neurocientífica de los docentes es fundamental para conocer sobre neurodiversidad e innovar y transformar su práctica pedagógica
2	C. Frade Mangas eJ. L.Ramos Sánchez. (2010) Portugal	Metodología cualitativa: Entrevistas de opinión, observación y evaluación psicológica a alumnos disléxicos. Grupos de discusión con la participación de alumnos, un profesor y un psicólogo. “¿Cómo influyen las características de los estudiantes disléxicos en la educación superior y qué estrategias de intervención adoptar?”	Impacto de la Dislexia en la vida escolar	Perspectiva de los estudiantes afectados por dislexia en la Educación Superior y estrategias pedagógicas.	Como en otros estudios (NRPDHE, citado por Seco, et al., 2009, citado por Frade y Mangas, 2010), los participantes presentan en común haber sido diagnosticados tardíamente, por ello, no tuvieron apoyo escolar en los ciclos previos a la educación superior. La ausencia de una legislación limita un diagnóstico temprano. Las características de la dislexia afectan la vida de las personas y hacen difícil su tránsito escolar, más cuando, quienes la viven, la ocultan por vergüenza y temor. Aunque demuestran ser estudiantes comprometidos, entusiastas y colaboradores, hay tendencia a evitar las tareas de lectura y escritura. Se propone redefinir un sistema educativo que identifique y evalúe a los estudiantes, con nuevas concepciones, estrategias adecuadas y una intervención eficaz en la enseñanza en las Instituciones de Educación Superior. Asociar las áreas de Educación y Ciencias de la Salud para apoyar y ampliar la investigación sobre el tema y definir instrumentos validados orientados a la inclusión efectiva de estos estudiantes en la educación superior.
3	Escorza, Walker José (2017). Chile	Análisis cualitativo. Producto de la investigación DIUMCE código FGI 13-15 “Construyendo puentes entre neurociencia y Pedagogía” ejecutado los años 2015 y 2016	Neurodiversidad y Educación	Nuevas Estrategias pedagógicas a partir del enfoque de la neurodiversidad	Con base en el análisis de estudios aplicados a millones de estudiantes y a maestros alrededor del mundo (Coffield et al., 2004; Krätzig y Arbuthnott, 2006; Geake, 2008; Howard-Jones, 2014; John Hattie, 2012, citados en Escorza, 2017), el autor propone acudir a los aportes de la Neurodiversidad para erradicar creencias que no tienen fundamento en las investigaciones científicas, pero han jugado un papel trascendente para justificar ciertas prácticas pedagógicas que hoy se consideran un error de interpretación de hechos científicos, como el de enseñar de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los estudiantes con lo cual, afirma el autor, sería asumir que el pensamiento y el aprendizaje son lineales y no sistemas y procesos complejos.

4	Armstrong, Thomas (2012). España	Libro	Neurodiversidad como paradigma	Herramientas de soporte para impulsar las potencialidades de las personas neurodiversas.	Con la base teórica de las neurociencias, psicología y la antropología, Armstrong propone identificar y diferenciar -no negar-, las fortalezas y capacidades positivas de las personas en situación de discapacidad, en lugar de centrarse en el daño, problema o dificultad; pasar de la deficiencia a centrarse en la potencialidad de los individuos. Destaca la importancia de dialogar desde la diversidad funcional de los estudiantes para identificar y apoyar el desarrollo de todo el potencial de estos estudiantes con trastornos del espectro autista como con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dislexia, trastornos del ánimo, trastornos de ansiedad, discapacidad intelectual y esquizofrenia. El autor plantea ocho principios de la neurodiversidad, como herramientas de soporte para abordar las potencialidades de la diferencia cerebral.
5	Baro, Serena, Gómez Orcajo, Alba. (2018). España	Capítulo de Libro. Metodología cualitativa. Entrevistas semiestructuradas. Participaron 3 estudiantes con dislexia.	Impacto de la Dislexia en la vida escolar	Perspectiva de los estudiantes afectados por dislexia en la Educación Superior y estrategias pedagógicas.	Se identifican y describen las dificultades que enfrentan los estudiantes con dislexia en el nivel superior cuando la institución no realiza un diagnóstico oportuno y los estudiantes ocultan información sobre su condición por lo cual, no se reconocen sus dificultades y no se les apoya durante la trayectoria escolar. Se proponen reformas curriculares para la atención y acompañamiento de los estudiantes, así como para su detección desde el inicio de su carrera en la universidad.
6	Aguilar Parra, José Manuel, Dominguez Oller, Juana Cecilia (2018). España	Capítulo de libro. Metodología cualitativa. Enfocado a educación primaria.	Impacto del TDAH en el aula y la vida escolar.	Manifestaciones de los estudiantes afectados por TDAH en la Educación primaria y estrategias para su atención en la escuela	El marco legal exige atención de la institución para identificar y atender a estudiantes con TDAH, situación en la que se encuentra con distintos grados de intensidad, entre un 3 y 7% de la población infantil. Se definen conductas del alumnado que vive esta situación. Se proponen estrategias de intervención en el centro escolar. La formación docente es fundamental para entregar una respuesta educativa adecuada. Ellos y los padres de familia necesitan herramientas para actuar en conjunto y ayudar a disminuir las conductas disruptivas de los estudiantes.
7	Aguilar Parra, José Manuel (2018) España	Cualitativa. Análisis descriptivo/Síntesis narrativa de la literatura científica.	Programas desarrollados para ayudar a estudiantes con Síndrome de Asperger	Estrategias educativas para trabajar con estudiantes con síndrome de Asperger	Se realizó una búsqueda en la literatura científica para identificar los programas educativos implementados en las aulas con estudiantes con Síndrome de Asperger y sus características, al amparo de la política nacional española que incluye la intervención educativa de personas con necesidades específicas de apoyo educativo. El 60% de la literatura encontrada con diseños pretest y postest se enfocan a mejorar las habilidades sociales y el 40%, uno a uno a mejorar la autoestima, la función ejecutiva y, en general, el aprendizaje de estos estudiantes, todos ellos con resultados exitosos con las estrategias empleadas.

8	Cerezo Márquez (2018) España	Cualitativa Estudio de caso múltiple. 4 estudiantes con TEA entre 15 y 17 años, una tutora.	Programas desarrollados para ayudar a estudiantes con TEA.	Estrategias educativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA	Se realizó un estudio de caso múltiple con la participación de 4 estudiantes con TEA de la Universidad de Granada, España, quienes, aumentaron su competencia en el uso de habilidades emocionales y sociales luego de un proceso de intervención a lo largo de los 3 cursos académicos que incluyó una evaluación inicial y final y en el que se usaron materiales didácticos diseñados para la enseñanza de habilidades sociales.
9	Haya, S.I., Rojas, P.S., Susinos, R.T. (2018). España	Cualitativa de corte etnográfico. Se emplearon entrevistas semiestructuradas. Participaron de 7 estudiantes entre 18 y 30 años con y sin discapacidad intelectual.	Inclusión de personas con discapacidad intelectual en procesos de investigación.	Estrategias de investigación innovadoras para avanzar en la inclusión de personas con discapacidad intelectual en los procesos de producción de conocimiento sobre sus dificultades y la forma de ayudarles.	Se muestra la investigación inclusiva como una herramienta valiosa para desvelar los mecanismos a través de los cuales se construye socialmente la desigualdad y la exclusión, especialmente con personas jóvenes adultas con discapacidad intelectual. Los participantes son co-investigadores. Se concluye que "cualquier investigación que se autodenomine inclusiva debe reconocerlos como personas competentes e individuos políticos cuya participación es una condición necesaria para co-construir proyectos de mejora y transformación social con orientación inclusiva" p.1781
10	Molina, S.J., Álvarez-Iglesias, J.M. (2018) España	Cualitativa Ensayo crítico: Análisis de la legislación en materia de Derechos de las personas con discapacidad y los informes sobre la evaluación de su aplicación en las Universidades.	Marco normativo para cambiar el paradigma educativo hacia la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad.	Evaluación de la puesta en marcha de estrategias de inclusión en la educación superior.	Tomando como referencia el artículo 8 de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD), se concibe a la Universidad como agente promotor de la toma de conciencia y sensibilización de la sociedad en la que se inserta y con ese fundamento, el ensayo incluye una reflexión crítica sobre el papel de las universidades en la formación del profesorado para cumplir con el mandato de la citada convención como vía para ofrecer una educación de calidad, a la luz de los resultados del informe de la CDPD a 10 años de aprobado el mandato.
11	López Aztorga Miguel (2012). Chile	Ensayo crítico.	La neurodiversidad como paradigma teórico	El enfoque de la neurodiversidad para entender el autismo como un modo de ser.	En su ensayo crítico, Miguel López Aztorga (2012) sostiene que las investigaciones orientadas a analizar cómo razonan las personas diagnosticadas con Autismo son metodológicamente incorrectas y fundamenta su crítica en los recientes avances de la Neurodiversidad para destacar que se trata de personas con múltiples capacidades y distintos modos cognitivos de operar en la vida diaria y no, como discapacidades.

12	Valverde, DaS.L., Alckmin-Carvalho, F., Veloz, T.M.C., Silvestre, P.C. (2018) Brasil	Cuantitativa. Cuestionario estructurado. 295 estudiantes de psicología de escuelas privadas.	Formación de profesionales de la salud en relación al Espectro autista.	Conocimiento de los profesionales sobre el trastorno del espectro autista.	Con el objetivo de describir el nivel de conocimiento sobre el trastorno del espectro autista (TEA) entre estudiantes de psicología, se aplicó un cuestionario estructurado a 295 alumnos con preguntas sobre clínica y sobre intervenciones y servicios TEA. Los resultados muestran un progreso a medida que avanza la formación pero resulta insuficiente al momento de la graduación por lo que se propone modificar el currículo para una mejor formación de los profesionales de la psicología para atender a las personas con TEA.
13	Silva, O.L., Medrano, A.L.J. (2007) México	Monografía Análisis documental.	Formación de profesionales de la salud en relación al TDAH	Conocimiento de los profesionales de la salud sobre el TDAH	Tras afirmar que la detección de TDAH en la universidad es más difícil que en la niñez, una vez realizada, se plantea la necesidad de que el estudiante reciba atención especializada además de un tutor académico que lo acompañe y supervise en el desarrollo de estrategias y habilidades para el aprovechamiento escolar y que le preparen para su ingreso posterior a la actividad laboral.
14	Wagner, Murcia F; Pereira, Anderson S; Oliveira, Margaret S; (2014). Brasil	Cuali-cuantitativo. 32 estudiantes entre 19-41 años	Programas de intervención para ayudar a estudiantes con Ansiedad.	Estrategias educativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Ansiedad social.	Se evaluó la eficacia de un Programa de entrenamiento en habilidades sociales (EHS) para disminuir la ansiedad social. Participaron 32 estudiantes universitarios con sintomatología de ansiedad social que contestaron al "Cuestionario de ansiedad social para adultos" (CASO- A30) y la "Escala de ansiedad social de Liebowitz-versión de autoinforme" (LSAS- SR). El programa de intervención, de 10 sesiones, aborda temas como el manejo de la ansiedad, la asertividad, técnicas de relajación, relaciones interpersonales, hablar en público y expresión de sentimientos. Los resultados pre y post intervención son concluyentes, el programa de EHS es eficaz para disminuir la ansiedad social de los universitarios y el CASO-A30 una medida adecuada para evaluar el trastorno de ansiedad social.
15	Macías, G.E., Abanades, S.M., Marina, S.E. (2017) España	Cualitativo Grupos focales 15 profesores	Buenas prácticas de educación con estudiantes con discapacidad, trastornos cognitivos y enfermedades crónicas	Conocimiento del profesorado sobre estrategias docentes con estudiantes con trastorno mental, autista, de atención con/sin hiperactividad, del lenguaje escrito dislexia, del lenguaje oral o tartamudez y otros.	Los participantes desconocen que existe un centro de atención a la diversidad en la universidad; el profesorado se percibe sin preparación para atender estudiantes en alguna de las categorías incluidas en el cuestionario y manifiestan necesidad de recibir información sobre cómo trabajar con los estudiantes con dichas enfermedades, trastornos o dificultades.

16	Fernández, Palacio Ana. (2017) España	Cualitativa Revisión bibliográfica sobre estrategias didácticas para estudiantes neurodiversos.	Programas Neurodidácticos	Estrategias didácticas para ayudar a estudiantes neurodiversos	Se propone la neurodidáctica como estrategia inclusiva en la docencia tomando como base sus ideas esenciales de Pedagogía emocional y plasticidad, así como el concepto de Neurodiversidad introducido por Armstrong (2012). La autora coincide en que los trastornos del desarrollo y dificultades de aprendizaje constituyen otra característica más de los alumnos. Para las estrategias concretas se exponen tres modelos que utilizan las teorías neurodidácticas de manera práctica para favorecer la inclusión, uno proponiendo soluciones a los problemas más comunes, y los dos restantes planteando ejemplos de actividades o programas concretos.
17	García, González María Luisa (2014) España	Cuantitativo mediante la prueba t de diferencias de medias y la técnica de regresión logística por pasos hacia adelante Muestra: 435 estudiantes de bachillerato (361) y Secundaria (74)	Inteligencias múltiples Variables Psicoeducativas	Relación entre inteligencias múltiples y variables psicoeducativas.	Con base en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y de los diferentes perfiles cognitivos de los individuos neurodiversos de Armstrong (2012 se estudió la relación entre las IM y las variables psicoeducativas de Metas y Estrategias de Aprendizaje, Habilidades Sociales, Autoeficacia Académica, Atribuciones Causales e Inteligencia Emocional. Las Metas y Estrategias de Aprendizaje se relacionaron significativamente con todas las inteligencias, mientras que las Habilidades sociales y la Autoeficacia percibida se relacionaron significativamente con las Inteligencias Lingüística, Lógico-matemática, Intrapersonal e Interpersonal con diferencias en las chicas quienes demuestran mayor capacidad para expresar y comunicar sus sentimientos que los chicos.
18	López Astorga Miguel (2010) Chile	Ensayo descriptivo. Análisis de investigaciones experimentales.	Neurodiversidad y personas con autismo Dificultades de las personas con autismo	Propuesta para cambiar la pedagogía a partir del concepto de neurodiversidad.	Con base en el concepto de neurodiversidad, López Astorga (2010) discute resultados experimentales cuyas conclusiones señalan que las personas con autismo les es difícil entender las excepciones. En cambio afirma que los individuos con autismo resuelven ejercicios de modus ponens y de modus tollens en los que la población general a menudo yerra. Por tanto defiende-propone la necesidad de que las intervenciones pedagógicas dirigidas hacia estas personas, no deben confundir características idiosincrásicas con necesidades educativas. El autor no señala cómo hacer el cambio pedagógico en las aulas.

19	Serrano, F.; Ortega, T. y Defior, S. (2012). España	Cualitativo 3 estudiantes, un niño y una niña de segundo y último año de primaria y un estudiante universitario de 24 años.	Programas de intervención para ayudar a estudiantes con dislexia	Programa de intervención para mejorar la fluidez lectora y su eficacia en el tratamiento de la dislexia evolutiva	Se presenta un programa de intervención para mejorar la fluidez lectora y su eficacia en el tratamiento de la dislexia evolutiva, tanto en niños de edad escolar como en adultos universitarios. “En los tres casos el programa ha sido eficaz para mejorar la mayoría de las habilidades medidas y no solo las entrenadas explícitamente: fluidez lectora y habilidades metafonológicas. Se concluye que un método basado en la combinación de la lectura repetida y acelerada, junto con habilidades metafonológicas y ortográficas es útil para la mejora de la fluidez lectora y de otras habilidades relacionadas con la lectoescritura. La efectividad del programa se relaciona con los contenidos que trabaja y con el procedimiento.
20	Castellanos, M.T., Guarnizo, C.A., Salamanca, Y., (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. <i>International Journal of Psychological Research</i> , 4(1), 50-57. Colombia	Cuantitativo Correlacional 36 estudiantes de último año de psicología, con un rango de edad entre los 21 y 29 años de edad. Colombia. Se usaron dos escalas validadas previamente para la población colombiana y 14 de construcción propia y validada en esta investigación.	Niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios en Colombia.	Eficacia de las estrategias de afrontamiento para estudiantes universitarios con niveles de ansiedad.	“El análisis de resultados a partir del coeficiente de correlación de Pearson y el paquete estadístico SPSS versión 17.0, muestra que existe una alta correlación negativa entre el nivel 1 de ansiedad (no hay ansiedad) y las estrategia solución de problemas y evitación cognitiva, mientras que el nivel 3 (moderada a severa) presenta una correlación positiva con la estrategia evitación cognitiva”.
21	María Pallisera Díaz, Judith Fullana Noell, Carol Puyaltó Rovira, Montserrat Vilà Suñé, Gemma Díaz Garolera. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. <i>Revista Española de Discapacidad</i> España	Cualitativa	Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la planeación y desarrollo de procesos de investigación sobre vida independiente y discapacidad.	Construcción del proceso de colaboración entre investigadoras y personas con discapacidad intelectual	Aunque el artículo no se refiere a estudiantes en la Universidad aporta la idea relevante de incluir a las personas con discapacidad intelectual en calidad de co-investigadores con lo que se aporta calidad a las estrategias de investigación y de apoyo que pueden ser llevadas a la Universidad, con la participación de estudiantes neurodiversos.

22 Cotán, A. (2017) España	Cualitativa. Método biográfico-narrativo 3 participantes, estudiantes de la Universidad de Sevilla. Edad promedio 28 años. Dos hombres y una mujer. Presentan discapacidad física (parálisis cerebral y enfermedad de Duchenne) y visual (ceguera).	Educación inclusiva en las instituciones de educación superior	Facilitadores y obstáculos de los estudiantes con discapacidad en la Universidad	El autor expone críticamente que, no obstante los esfuerzos de las universidades españolas por atender el mandato de la legislación a favor de los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social, mediante el Real Decreto Legislativo I/2013, todavía “solo el 60% de estas instituciones ofrece asesoramiento específico a personas con discapacidad mental o realiza acciones de fomento hacia el emprendimiento (35%)” p.45 Los estudiantes identificaron lagunas en la legislación universitaria y además un gran desconocimiento por la comunidad académica de lo cual se derivan muchas trabas para la accesibilidad de los estudiantes a las estrategias de ayuda. Se concluye que la normativa no basta para garantizar el acceso a una educación de calidad. Es necesaria la creación de centros de apoyo a los estudiantes así como adaptar y/o reajustar lo necesario en la institución para garantizar la accesibilidad a toda la comunidad universitaria.
-------------------------------	--	--	--	--

Tabla No. 3 Clasificación de artículos por temas y subtemas.

Tema	Número de Artículos/ Porcentaje	Subtema	Número de Artículos/ Porcentaje
1. Neurodiversidad como paradigma en la práctica educativa. (Documentos 1, 3, 4, 11, 16 y 17)	6 (27%)	1. Enfoque de la neurodiversidad para entender e impulsar las diversas potencialidades de las personas, en lugar de centrarse en sus dificultades. (Documento 4, España)/ Documento 11, Chile)	2 (9%)
		2. Relación entre inteligencias múltiples y variables psicoeducativas en la práctica pedagógica. (Documento 1, 17, España)	2 (9%)
		3. Nuevas Estrategias pedagógicas a partir del enfoque de la neurodiversidad. (Documento 3, Chile/ documento 16, España)	2 (9%)
2. Programas o estrategias desarrollados para ayudar a estudiantes con Síndrome de Asperger, TEA, Dislexia Ansiedad (neurodidácticos) (Documentos 7, 8, 14, 18, 19 y 20)	6 (27%)	4. Estrategias educativas para el desarrollo de habilidades sociales. (Documento 7, 8 España/ documento 14, Brasil/ documento 18, Chile)	4 (18%)
		5. Eficacia de la fluidez lectora en el tratamiento de la dislexia evolutiva. (Documento 19, España)	1(4.5%)
		6. Eficacia de las estrategias de afrontamiento para estudiantes universitarios con niveles de ansiedad. (Documento 20, Colombia)	1(4.5%)
3. Formación de profesores. (Documentos 12,13,15)	3 (14%)	7. Conocimiento de los profesionales sobre el transtorno del espectro autista, TDAH. (Documento 12, Brasil/ documento 13, México)	2 (9%)
		8. Conocimiento del profesorado sobre estrategias docentes con estudiantes con trastorno mental, autista, de atención con/sin hiperactividad, del lenguaje escrito dislexia, del lenguaje oral o tartamudez y otros. (Documento 15, España)	1(4.5%)
4. Impacto de la Dislexia/TDAH en el aula y en la vida escolar. (Documentos 2,5,6)	3 (14%)	9. Perspectiva de los estudiantes afectados por dislexia/ TDAH, en la escuela/Educación Superior y estrategias pedagógicas. (Documento 2 portugal/ documento 5, España)	2 (9%)
		10. Experiencia de los estudiantes afectados por TDAH, en la escuela y estrategias pedagógicas. (Documento 6, España)	1(4.5%)
5. Inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de investigación. (Documentos 9,21)	2 (9%)	11. Estrategias de investigación innovadoras para avanzar en la inclusión de personas con discapacidad intelectual en los procesos de producción de conocimiento sobre sus dificultades y la forma de ayudarles. (Documentos 9 y 21, España)	2 (9%)
6. Marco normativo e inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la Universidad. (Documentos 10, 22)	2 (9%)	12. Evaluación de la puesta en marcha de estrategias de inclusión en la educación superior. (Documento 10, España)	1(4.5%)
		13. Facilitadores y obstáculos de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. (Documento 22, España)	1(4.5%)
Total	22 (100%)		22

La configuración de la política educativa actual en la educación superior

The shape of current education policy in Higher Education

NOHEMI MAYRA VÁZQUEZ CONTRERAS¹

Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional

Flores Crespo, Pedro y García García, César (coords.) (2021). *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO: ¿Cambio, continuidad o regresión?* México: ANUIES

PLANTEAMIENTO

El libro *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO: ¿Cambio, continuidad o regresión?*—publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en coedición con las universidades autónomas de Querétaro (UAQ) y de Baja California (UABC)— aborda, en primera instancia, la interrogante de cómo se están configurando las políticas educativas en la educación superior bajo el actual gobierno federal, y explora si dichas políticas están enfocadas a ese cambio de gran magnitud. Para ello se plantean puntos de análisis congregados en tres atractivas temáticas: el financiamiento, la inclusión y la profesión docente.

¹ Agradezco a los coordinadores por dirigir su mirada hacia nosotros los estudiantes que nos encontramos en proceso de formación y desarrollo profesional en el ámbito educativo en la Universidad Pedagógica Nacional, por abrir espacios de oportunidad que por lo general son ocupados por personas de amplia trayectoria académica, en donde se nos da “voz a los estudiantes” para expresarnos desde nuestra propia realidad educativa.

Ya el título refiere preguntas detonadoras que, de entrada, invitan a la reflexión; además de ser provocadoras, pues nos inducen a buscar una respuesta inmediata a partir de nuestra experiencia, diálogo y acercamiento con los distintos autores, nos preparan para ponerlas sobre la mesa a partir de los análisis que nos presentan cada uno de los ensayos reunidos en la obra.

Centra nuestra atención el planteamiento respecto a cómo se está configurando la política educativa en la educación superior en el actual gobierno federal, la lectura cuestiona si estamos en el camino adecuado para construir las condiciones reales y necesarias que permitan sustentar la narrativa gubernamental de la Cuarta Transformación, y si son tan radicales los diseños de las políticas públicas como para esperar ese cambio de gran magnitud (p.15). Para ello se trazan los siguientes puntos de análisis que se exponen a continuación.

PUNTOS DE ANÁLISIS

Uno de los puntos de análisis corresponde a la política pública en educación superior, expuesta desde una visión que se centra en los *cursos de acción* , los cuales estaban destinados a atender los problemas de la sociedad por medio del desarrollo de programas que tenían la narrativa de “ampliar” la democracia universitaria. Un segundo punto se centra en la narrativa gubernamental apoyada en una retórica que se sugiere distinta de los gobiernos anteriores, por ejemplo: se dejan de lado conceptualizaciones como igualdad de oportunidades y mérito para dar paso a la inclusión y derechos para todos.

Un tercer punto considera la política universitaria en el arranque del actual sexenio (2018-2024), que está configurando el marco normativo que le da estructura a las políticas públicas y que hace necesario dirigir la mirada hacia otro campo para saber si una política está funcionando correctamente o no. Finalmente, un cuarto punto está vinculado al proceso de gobierno, es decir, a la misma acción de gobernar y a las políticas como instrumento para ello.

TEMÁTICAS

Todos los puntos de análisis mencionados se muestran por medio de reflexiones agrupadas en tres grandes e interesantes temáticas: el financiamiento, la inclusión y la profesión docente.

El tema de financiamiento aborda reflexiones que involucran el reducido margen financiero para sostener los deseos y creencias de las políticas del gobierno entrante. El

probable incumplimiento para asegurar el derecho a la educación, así como los problemas con respecto a las limitaciones estructurales y la vulnerabilidad financiera ante los cambios de las políticas educativas dejan al descubierto interrogantes para el debate: ¿Cambia el diseño de los programas a medida que se ponen en práctica?, ¿esto asegura mejores condiciones para su efectivo funcionamiento?

Además, el tema del financiamiento se vincula al de las promesas de igualdad y de justicia en el subsidio público, y en el libro se incluyen reflexiones sobre el programa de las Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García”, como respuesta al combate de la exclusión, para favorecer la inclusión y la equidad en el sistema universitario mexicano; también se coloca sobre la mesa el desconocimiento de las situaciones de los estudiantes y el alto costo de una oportunidad por estudiar.

Finalmente, las temáticas sobre profesión docente incluyen el valor de la formación en las escuelas de profesores, la identificación de escenarios posibles e imposibles para la mejora de este nivel, el diseño institucional en el que operan las escuelas formadoras de maestros, así como la profesionalización para la formación de docentes (aquí se hace necesario resaltar la ausencia de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional que hubieran podido opinar acerca del papel de esta institución, al incluirse las políticas de profesionalización).

¿POR QUÉ LEER ESTE LIBRO?

Desde una visión como estudiante de las políticas educativas de la Universidad Pedagógica Nacional, se reconoce que es interesante dedicarle un tiempo valioso a la lectura y a la reflexión de esta obra; el acercamiento a su lectura nos lleva a reconocer, sobre todo, que es un libro que invita a que los lectores formemos nuestro propio criterio sobre cuáles son y cuáles debieran ser los diversos argumentos que giran en torno a la configuración de la política educativa en la educación, de manera particular, en el nivel superior. Asimismo es un texto que abre interrogantes para cuestionar y cuestionarnos sobre la situación de nuestro país con respecto a las políticas educativas.

Los pasajes históricos que se encuentran expuestos en los diferentes diálogos de los autores, nos permiten darnos la posibilidad de reconstruir y de explicar los cambios o ideas que se van gestando, y a comprender algunas concepciones con mayor precisión. Considero que para muchos de nosotros, como estudiantes, el libro nos invita a reflexionar sobre una realidad en la que nos encontramos inmersos, y de la que formamos parte, porque casi sin percatarnos estamos incluidos en esas políticas educativas. Este panorama nos brinda la posibilidad de plantearnos cómo concebir la realidad en el marco de la

política existente, además de acercarnos a comprender las cuestiones que se ponen en juego cuando se toman decisiones.

Es un libro que nos obliga a reflexionar por nosotros mismos sobre las ideas que estructuran el debate político, nos conduce a repensar sobre el gran compromiso que tenemos como estudiantes y profesionales dedicados al estudio de las políticas educativas. En muchas de las reflexiones que se plantean de fondo, nos invita a ser más conscientes y nos coloca en una mejor posición para evaluar las interpretaciones y los argumentos que se forman con base en ellas. También es relevante hacer énfasis en los marcos teóricos-conceptuales que dan cuenta de los argumentos planteados y que son un referente aprovechable para el análisis de la política educativa actual.

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° 200

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



De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género

From Inequality to University Inclusion: The Gender Agency

PATRICIA GARCÍA GUEVARA

Evaluación docente en una universidad pública mexicana

Teacher's performance evaluation at a Mexican public university

RODRIGO POLANCO-BUENO, ANGÉLICA BUENDÍA-ESPINOSA Y EDUARDO PEÑALOSA-CASTRO

Capitalismo académico en una universidad chilena: Percepción de los actores

Academic capitalism in a Chilean university: The actors perception

LILIANA PEDRAJA-REJAS, JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER, EMILIO RODRÍGUEZ-PONCE, JULIO LABRAÑA

Diferencias en razonamiento cuantitativo de los universitarios colombianos por modalidad de formación y género

Differences in quantitative reasoning of Colombian university students by type of training and gender

MAURICIO RINCÓN MORENO, MARCO AGUILERA-PRADO, JULIO LEÓN LUQUEZ Y GRACE ANGULO PICO

A una década del Plan Bolonia: posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona

To a decade of the Bologna Process: possibilities and limits of its implementation in the Universidad de Barcelona

CRISTIÁN ARÁNGUIZ SALAZAR, PABLO RIVERA-VARGAS, Y FRANCISCO IMBERNÓN

El camino hacia la carrera docente en España. Los secretos del éxito de la formación del profesorado en Finlandia y Singapur

The path to a teaching career in Spain. The secrets of successful teacher training in Finland and Singapore

VERÓNICA SEVILLANO MONJE Y ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN

Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes

Neurodiversity in Higher Education: the students experience

GENOVEVA AMADOR FIERROS, LYNN CLOUDER, MEHMET KARAKUS, ISAAC URIBE ALVARADO, ALESSIA CINOTTI, MARÍA VIRGINIA FERREYRA, PATRICIA ROJO

RESEÑA

La configuración de la política educativa actual en la educación superior

The shape of current education policy in Higher Education

NOHEMI MAYRA VÁZQUEZ CONTRERAS

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

