ISSN: 0185-2760 / e-ISSN: 2395-9037 / Vol. XLV (2), No. 178 abril - junio del 2016

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

178

RESU

ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior,* Vol. XLV (2), No. 178, abril-junio del 2016, 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, 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.anuies.mx. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.

ANUIES

SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

ROBERTO VILLERS AISPURO
DIRECTOR GENERAL ACADÉMICO

GUILLERMO HERNÁNDEZ DUQUE DELGADILLO
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECTORA GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

MARIO SAAVEDRA GARCÍA
DIRECTOR DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

ISSN 0185-2760 / Vol. XLV (2), No. 178 abril - junio del 2016

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

178

RESU

ANUIES

RESU
Fundada en 1972

Director Fundador Alfonso Rangel Guerra

Director Imanol Ordorika Sacristán
Universidad Nacional Autónoma de México

Editor Adjunto Sergio Corona Ortega
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C.

Comité Editorial

Armando Alcántara Santuario
Universidad Nacional Autónoma de México

Angélica Buendía Espinosa
Universidad Autónoma Metropolitana

Jesús Francisco Galaz Fontes
Universidad Autónoma de Baja California

Patricia A. García Guevara
Universidad de Guadalajara

Marion Lloyd
Universidad Nacional Autónoma de México

Alma Maldonado Maldonado
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN

Javier Mendoza Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México

María Jesús Pérez García
El Colegio de México

Héctor Vera Martínez
Universidad Nacional Autónoma 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

Consejo Editorial

Adrián Acosta Silva
Universidad de Guadalajara, México

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Antonio Camou
Universidad Nacional de La Plata

Félix de Moya Anegón
Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España

Wietse de Vries
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Ángel Díaz Barriga
Universidad Nacional Autónoma de México

Sylvie Didou Aupetit
Instituto Politécnico Nacional, México

Jürgen Enders
University of Southampton, Reino Unido

Manuel Gil Antón
El Colegio de México

Rollin Kent Serna
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Romualdo López Zárate
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Simon Marginson
University of London, Reino Unido

Felipe Martínez Rizo
Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Marcela Mollis
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Leopoldo Múnera Ruiz
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Humberto Muñoz García
Universidad Nacional Autónoma de México

Christine Musselin
Centre de sociologie des organisations, Sciences Po, Francia

Brian Pusser
University of Virginia, Estados Unidos

Claudio Rama
Universidad de la Empresa, Uruguay

Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Mario Rueda Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México

Sheila Slaughter
University of Georgia, Estados Unidos

Helgio Trindade
Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil

Jussi Välimaa
University of Jyväskylä, Finlandia

Sergio Zermeño y García Granados
Universidad Nacional Autónoma de México

Cuidado de la edición
Fernando F. Callirgos • *fcallirgos@anuies.mx*
Sergio Corona • *sergio.corona@anuies.mx*

Diseño Editorial
María de Lourdes Hidalgo L.
• *lourdes.hidalgo@anuies.mx*

Distribución
Luis Tomás Pierre R. • *lpierre@anuies.mx*

Suscripción y ventas
Griselda Domínguez Moreno
• *gdm@anuies.mx*
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030

Redacción y Administración
Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac, C.P. 03310, Ciudad de México. Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
• *editor@anuies.mx, resu@anuies.mx*

Consulta la Revista de la Educación Superior en: http://resu.anuies.mx

Volúmen XLV (2), No. 178, abril-junio del 2016

CONTENIDO

Artículos

«¡Pasen a borrar el pizarrón!» Mujeres en la universidad 1
"Come clear the blackboard!" Women in the university
Araceli Mingo

Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro 17
A decade of affirmative action in Brazilian higher education: Impact, scope and future
Marion Lloyd

Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas 31
Anti-academic fraud regulations in Spanish universities
Jaume Sureda-Negre, Jerónimo Reynes-Vives y Rubén Comas-Forgas

Competitividad de la educación superior en cuatro países de América Latina: perspectiva desde un *ranking* mundial 45
Competitiveness of higher education in four Latin American countries: From a world ranking perspective
Santos López Leyva

Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado 61
Beyond the bibliography: Tradition, innovation and student experience in postgraduate education
Charles S. Keck y Antonio Saldívar

Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén 79
Quality and satisfaction: The case of the University of Jaén
Manuel Alonso Dos Santos

Reseñas

Educación comparada internacional y nacional 97
National and international comparative education
Viridiana Castelazo Ochoa

La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates 101
The training of new educational researchers: Dialogues and debates
Angélica Buendía Espinosa

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 45(178) (2016) 1–15

Artículo

«¡Pasen a borrar el pizarrón!» Mujeres en la universidad

"Come clear the blackboard!" Women in the university

Araceli Mingo

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, Ciudad de México, México

Recibido el 18 de noviembre de 2015; aceptado el 8 de marzo de 2016
Disponible en Internet el 25 de abril de 2016

Resumen

A pesar de la amplia presencia numérica de las mujeres en las Instituciones de Educación Superior, la discriminación hacia ellas no es cosa del pasado. La información obtenida en los grupos focales realizados con estudiantes de tres facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México muestra que las alumnas desarrollan su quehacer académico en un ambiente que expresa, de múltiples formas, un menosprecio hacia la población femenina arraigado en una visión binaria y jerarquizada de las diferencias entre hombres y mujeres.
© 2015 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Palabras clave: Educación superior; Estudiantes; Relaciones de género; Mujeres; Discriminación

Abstract

Notwithstanding the considerable numerical presence of women in higher education, discrimination against them is still common currency. The information obtained from focus groups with students attending three faculties of the National Autonomous University of México shows that female students face an environment in which multiple forms of contempt against women are expressed. Such an environment is the result of a binary and hierarchical understanding of the differences between men and women.
© 2015 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Keywords: Higher education; Students; Gender order; Women; Discrimination

Correo electrónico: mingo@unam.mx

http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.001
0185-2760/© 2015 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/).

Introducción

Los estudios de carácter histórico respecto a la participación de las mujeres en las Instituciones de Educación Superior permiten apreciar las dificultades que debieron sortear para lograr su ingreso a éstas. De acuerdo con Palermo (2006: 14-15):

> El proceso, lento pero ininterrumpido, de acceso «sistemático» de las mujeres a la universidad, estuvo enmarcado en un contexto de crecientes reclamos y de luchas feministas por la igualdad de derechos de ambos sexos, y su inicio puede situarse en el siglo XIX. Comenzó en Estados Unidos, en la década de 1830 (en escuelas médicas exclusivas para mujeres, que no necesariamente dependían de la Universidad), continuó en las décadas siguientes en Europa, comenzando por París, Zúrich e Inglaterra, y casi siempre con la carrera de Medicina. Este proceso siguió en Italia, España, Bélgica, Dinamarca, Alemania y Rusia, y llegó a América Latina y a Argentina hacia fines del siglo XIX.

El interés en mantener a las mujeres fuera de las aulas universitarias, por la amenaza que esta situación representaba para el *statu quo*, marcó la experiencia de todas aquellas que cursaron estudios de tercer nivel. Incluso algunas se vieron obligadas a disfrazarse de hombres para, de esta manera, obtener un título universitario. Tal es el caso de 2 mujeres europeas que a principios del siglo XIX estudiaron medicina y ejercieron su profesión como si fueran varones (Palermo, 2006: 14).

Un buen ejemplo de la hostilidad a la que debieron hacer frente las mujeres para ser reconocidas como universitarias fue lo ocurrido en Cambridge en 1897, cuando se planteó la posibilidad de que pudieran ser miembros con pleno derecho en esta institución (Romito y Volpato, 2005: 43). Para evitar que la propuesta prosperara se alegaba, entre otras cosas, que las mujeres eran bobas y frívolas, y que su presencia en la universidad minaría la educación de los hombres (Blacker, 1996: xii-xiii).

De acuerdo con Alvarado (2011: 118), en México el «hermafroditismo social» al que se decía que llevaba el no respetar los roles asignados a la población femenina producía temor en amplios sectores de la sociedad decimonónica, incluso en quienes veían la necesidad de que las mujeres recibieran una educación más avanzada.

Es importante subrayar que la inferioridad intelectual atribuida a las mujeres se utilizó comúnmente como argumento para excluirlas de este nivel de estudios. En México, a principios del siglo XX, algunos afirmaban que «la inteligencia femenina no manifiesta aquellos atributos mentales que son indispensables para realizar poderosas inducciones (ni) llevar a cabo sublimes construcciones científicas» (Cano, 2010: 184).

Formas de la discriminación

Lejos de lo que pudiera pensarse, el menosprecio hacia las mujeres en las Instituciones de Educación Superior no es cosa del pasado. Una de las maneras como se ha caracterizado el trato discriminatorio que reciben en el día a día las mujeres que cursan estudios de tercer nivel es el llamado «clima frío». La metáfora de la frialdad se refiere, al mismo tiempo, a la incomodidad física y a la sensación de rechazo que se experimenta cuando un ambiente social es inhóspito. La figura retórica se entiende mejor cuando se aplica el antónimo: un ambiente cálido es confortable —un sitio donde una persona se siente «a gusto»— y deriva de una actitud social de aprecio y de aceptación.

Hall y Sandler (1982) y Sandler, Silverberg y Hall (1996) identificaron en diversas universidades estadounidenses la ocurrencia de una variedad de prácticas discriminatorias hacia las mujeres que, consideradas cada una por sí sola, puede llevar a calificarlas como pequeñas molestias o como asuntos triviales; sin embargo, su combinación cotidiana adquiere un importante efecto acumulativo que genera un «clima frío», el cual acarrea aspectos como falta de reconocimiento, devaluación y pérdida de confianza en sí mismas y en sus habilidades. Entre las numerosas prácticas que estas autoras identifican se encuentran: hacer comentarios despectivos acerca de las mujeres y de su intelecto, hacerles proposiciones sexuales, referirse a los estudiantes como «los hombres» y a las mujeres como «las niñas», hacer bromas y contar chistes sexistas; el que los docentes hagan más contacto visual con los varones, les den más tiempo para responder y mayor atención a sus respuestas, preguntarles a las alumnas cosas simples mientras que a sus compañeros aquellas que requieren pensamiento crítico, hacer comentarios sobre los atributos físicos y la apariencia de las mujeres, usar un tono condescendiente con ellas.

Rowe (1993: 36-37) comenta que 20 años de trabajo como *ombudspeople* del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) le han permitido estudiar en profundidad la discriminación sutil que cotidianamente enfrentan poblaciones como la femenina, la gente de color y la homosexual; la autora señala que «la discriminación sutil se lleva a cabo mediante eventos encubiertos, efímeros o aparentemente triviales que, a menudo, no son reconocidos por quienes los perpetran y con frecuencia no resultan evidentes para la persona a la que se lesiona con éstos». Estas microinequidades, añade Rowe, «son difíciles de detectar debido, en parte, a que son infinitamente variadas y a menudo no intencionales. Con frecuencia parecen insignificantes, por lo que quienes son blanco de éstas no saben cómo lidiar con ellas sin aparecer como gruñonas». También señala que diversos estudios en el MIT indican que las mujeres presentan un nivel de estrés mayor que los hombres, debido en mucho a la preocupación por su seguridad y por la experiencia constante de estar en un campo sesgado por una discriminación sutil.

Lo señalado conduce a la consideración de lo que Segato (2003: 115) llama violencia moral:

> Mientras las consecuencias de la violencia física son generalmente evidentes y denunciables, las consecuencias de la violencia moral no lo son. Es por esto que, a pesar del sufrimiento y del daño evidente que la violencia física causa a sus víctimas, ella no constituye la forma más eficiente ni la más habitual de reducir la autoestima, minar la autoconfianza y desestabilizar la autonomía de las mujeres [. . .]. En materia de definiciones, violencia moral es todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada. Entran aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad y la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y sus trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral. Y es importante enfatizar que este tipo de violencia puede muchas veces ocurrir sin ninguna agresión verbal, manifestándose exclusivamente con gestos, actitudes, miradas.

Ahora bien, junto a las formas escurridizas de discriminación es menester no dejar de lado aquellas cuya animosidad hacia las mujeres se torna evidente. Por ejemplo, en México, la exaltación del machismo que forma parte de la cultura estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo, especializada en ciencias agronómicas —campo considerado como territorio masculino—, conduce a que buena parte de los varones expresen una hostilidad abierta y sistemática hacia las mujeres (burlas, insultos, comentarios denigrantes, miradas ofensivas, amenazas, acoso sexual) que les llevan a adoptar conductas que las constriñen (no mirar en cierta dirección, limitar sus contactos personales, no circular por determinados espacios, guardar silencio, cambiar su vestuario)

y a desgastarse con dudas cotidianas acerca de su capacidad de resistir este ambiente tóxico y no desertar de sus estudios (Castro y Vázquez, 2008). En la investigación de Phipps y Young (2013), con 40 estudiantes inglesas y escocesas, se identificó la presencia de una «cultura de chavos» *(lad culture)* en los *campus* del Reino Unido vinculada a la llamada crisis de la masculinidad, que la mitad de las participantes consideró «omnipresente dentro de sus *campus*». Algunas de sus características son: «"bromas", sexismo y misoginia, homofobia, sexualización, objetivación de las mujeres, actitudes de apoyo a la violación y hostigamiento sexual» (Phipps y Young, 2013: 34). Esta cultura se manifiesta en los salones de clase ante la mirada indiferente de algunos docentes, en otros espacios universitarios, así como en las relaciones personales entre estudiantes; algunos de sus efectos son la inhibición y el silenciamiento de las mujeres, distintos tipos de malestar y la dificultad para confrontar este tipo de comportamientos. En el estudio realizado por Swim, Hyers, Cohen y Ferguson (2001: 49), con población universitaria de Estados Unidos, se observó que el sexismo era un hecho cotidiano, pues las mujeres experimentaban semanalmente uno o 2 incidentes, abiertos o sutiles, que tenían impacto en su bienestar, y como características de éstos se encontraron «creencias sobre los roles de género y prejuicios, comentarios y comportamientos despectivos, y objetivación sexual». Los efectos psicológicos observados fueron enojo, ansiedad, disminución de la autoestima y comodidad, así como depresión.

Acerca de este estudio

Con el propósito de identificar las relaciones de género que enmarcan y marcan la experiencia cotidiana de las alumnas de las facultades de Derecho, Ingeniería y Psicología de la UNAM, se realizaron grupos focales en cada una de éstas[1]. Como señala Morgan (1988: 12), esta técnica permite «el uso explícito de la interacción grupal para producir datos e *insights* que serían menos accesibles sin la interacción que se da en un grupo». Smithson (2000: 114, 116) puntualiza que:

> [. . .] algunas cosas solamente surgen, o es más probable que surjan, en un discurso público en vez de en uno privado [. . .]. Por ejemplo, lugares de desacuerdo, confusión, contradicción [. . .]. El abanico de argumentaciones que exhiben los participantes resulta en la profundización de un diálogo que no se encuentra a menudo en las entrevistas individuales.

La elección de Ingeniería y Psicología obedeció a los pronunciados sesgos que se observan en la composición por sexo de su matrícula (Ingeniería: 81.2% de hombres y 18.8% de mujeres; Psicología: 19.4% de varones y 80.6% de mujeres), lo cual permitió la comparación de casos extremos. La de Derecho ofreció la posibilidad de apreciar lo que ocurría en una facultad de gran tradición dentro de la UNAM, en la que por muchos años los hombres fueron mayoría, pero que ha alcanzado un relativo equilibrio numérico entre la población femenina con 58.5% y la masculina con 41.5%.

En cada una de las facultades consideradas se realizaron 2 grupos focales, uno con hombres y otro con mujeres; la separación por sexo obedeció al interés de favorecer un clima relajado que animara la expresión sin cortapisas de las y los participantes. El número de estudiantes en cada grupo fue entre 8 y 12; la mayoría tenía entre 20 y 22 años de edad, había cursado 3 o más semestres de su carrera y se dedicaba a tiempo completo a sus estudios; las sesiones duraron entre 60 y 90 min y se realizaron a lo largo de 2 semanas en las instalaciones de cada facultad; los temas

[1] La información se recolectó en la investigación «Tras las huellas de género. Vida cotidiana en tres facultades», realizada por Carolina Agoff y Araceli Mingo.

explorados fueron la percepción que tenían del ambiente de la facultad, las relaciones entre el alumnado, así como entre docentes y estudiantes; cada grupo fue advertido de que la sesión sería grabada y se explicitó el compromiso de mantener el anonimato.

El género en la vida cotidiana de 3 facultades

La vigencia de un viejo discurso

Los relatos obtenidos en las 3 escuelas transparentan la permanencia de un discurso muy viejo, vinculado a posiciones esencialistas, sobre la forma como las hormonas afectan el comportamiento de hombres y mujeres, discurso que a lo largo del tiempo se ha traducido, por un lado, en la minimización o dispensa de la responsabilidad que tienen los varones sobre ciertas conductas rudas, agresivas o abiertamente violentas que se atribuyen al incontrolable poder de la testosterona —como si ésta tuviera vida propia— y, por otro lado, en el cuestionamiento o la descalificación franca del juicio de las mujeres en razón de los cambios hormonales que experimentan durante su ciclo menstrual. Así, a través de este discurso, la imagen de las mujeres se empequeñece, pues su capacidad de discernimiento aparece atada a sus humores hormonales y a una emocionalidad que las torna poco confiables. De esta forma mientras en un caso las hormonas sirven de pretexto para excusar en un hombre su responsabilidad en cierto tipo de actos, en otro se utilizan como argumento para poner en duda la solvencia de las apreciaciones que hace una mujer. Ejemplos de la presencia de este discurso son:

a) Apelar a pretendidos estudios científicos con los que se disfraza como verdad irrefutable el discurso acerca de la sexualidad, supuestamente irreprimible, de los varones, tal como sucedió en la Facultad de Psicología, donde un docente afirmó en clase que la violación sexual de la que son objeto algunas mujeres en distintos espacios sociales es atribuible al comportamiento de las propias mujeres; el mensaje es claro: la pulsión sexual de los varones es irrefrenable y toca a ellas cuidar que ésta no se despierte.
b) Descalificar la denuncia que hizo una joven de esa misma facultad respecto al acoso de que era objeto de parte de un profesor, con intervenciones como «mira, pon atención, a lo mejor es que has estado muy sensible en estos días por tus cambios hormonales».
c) El comentario que hicieron los alumnos de Ingeniería sobre el efecto que tenía en su comportamiento la presencia de las mujeres. Relataron que la debilidad que sienten por ellas conduce a que algunas de sus compañeras los utilicen para que les hagan los trabajos escolares, pues saben que su cercanía los desarma: «como andamos todo el día detrás de ellas, tienen todo el control». La indefensión que estos estudiantes dijeron experimentar frente a las alumnas recuerda lo que podría llamarse «el efecto criptonita», es decir, la pérdida de todo poder que experimentaba Supermán por el debilitamiento súbito e incontrolable que le producía acercarse a esta piedra. Cabe señalar que la queja compartida, expuesta por estos jóvenes, por el uso que hacían sus compañeras de la debilidad que padecían frente a ellas, contrastaba con el tono festivo y cómplice que acompañó «su lamento». Es decir, la formulación de esta «queja» fue una buena oportunidad para declarar la posesión de un fuerte impulso sexual que se ajusta a lo que se pregona como cualidad propia de los varones.

Otra manifestación de la presencia que tiene este discurso, que reduce a los seres humanos al papel de ventrílocuos de su biología, es que tanto en los grupos de mujeres como de hombres se hicieron comentarios que revelan la creencia en una esencia femenina y una masculina. Por

ejemplo, cuando en ambos grupos de la Facultad de Psicología se señaló que existía una marcada rivalidad entre las alumnas, se afirmó que esto obedecía a que «las mujeres» eran conflictivas, rebuscadas y rencorosas, lo que contrastaba con la relación amable que se daba entre los varones debido a que ellos eran de trato fácil, directos y prácticos. Asimismo, haciendo eco al discurso sobre la natural inferioridad intelectual de las mujeres, un alumno del grupo de Psicología puso abiertamente en duda las capacidades intelectuales de sus compañeras: «Y el caso es que no saben cómo trabajar, no saben cómo. Les das un texto y no saben dar una opinión crítica al respecto», afirmación frente a la cual guardaron silencio los otros participantes, y no fue sino hasta el final de la sesión cuando uno de los jóvenes expresó que se había quedado incómodo con tal afirmación, pues le parecía «un poco despectiva», comentario que no produjo reacción alguna en el resto del grupo.

De igual manera ha de considerarse la forma como los alumnos de Ingeniería disminuyen las capacidades de sus compañeras, pues cuando los estudiantes de esta escuela hablaron de su quehacer académico expresaron con claridad que era muy exigido, demandaba mucho esfuerzo y les impedía dedicarse a actividades distintas al estudio; sin embargo, cuando se tocó el tema del rendimiento académico de sus condiscípulas dieron un giro y cambiaron la apreciación de sí mismos: se mostraron como desenfadados respecto a su actividad mientras a ellas las hicieron aparecer como muy esforzadas. Así, señalaron que sus compañeras eran muy dedicadas («hay que distinguir entre inteligente y matada. Igual muchas me he dado cuenta que son muy, muy matadas»), mientras que ellos eran perezosos. Dicho de otra forma, los logros educativos de sus compañeras obedecían a su tesón y no a su inteligencia; en cambio, los de ellos eran producto de sus cualidades intelectuales y no de su empeño. A propósito de estas actitudes, Jackson y Dempster (2009: 348) señalan que: «[. . .] mientras que el rendimiento realizado con un mínimo esfuerzo es contrastado por los varones con el esfuerzo “femenino”, lo cual ayuda a representar una identidad masculina “alivianada” *(cool)* que resulta popular, esto también puede funcionarles como protección frente al efecto perjudicial que acarrea el fracaso», en la imagen propia y en la que se proyecta. Frente a este señalamiento, resulta por demás elocuente lo dicho por uno de los alumnos de Ingeniería: «Yo creo que si de por sí, quieras o no mostrarlo, el que un hombre, así, uno igual, sea mejor que tú [. . .] como que dices “no inventes”; pero [. . .] que una mujer te gane, ¡te duele todavía más!».

Es importante recordar que el determinismo biológico, manifestado en las variadas apreciaciones de la población participante en este estudio respecto a lo que considera son las cualidades distintivas de cada sexo, ha sido históricamente un eficaz recurso para naturalizar la posición subordinada de las mujeres y la arbitraria división de tareas entre los sexos. La asignación de cualidades fijas y diferenciadas (razón/emoción, agresividad/ternura, fuerza/debilidad, creación/procreación, rebeldía/docilidad, extrapoladas de las diferencias biológicas y complementarias de los sexos para la reproducción de la especie humana), que forman parte de la ideología de género, son el telón de fondo de las observaciones vertidas en los grupos respecto a los comportamientos y características de los hombres y las mujeres con quienes comparten sus estudios.

El escrutinio cuidadoso de las investigaciones que han servido de sustento para legitimar los límites impuestos a los comportamientos y campos de acción de las mujeres permite observar las fallas presentes en éstas. Por ejemplo, en la revisión que hace Jordan-Young (2010: xi) de más de 300 investigaciones publicadas entre 1967 y 2008 acerca de las diferencias entre los cerebros de hombres y mujeres se encontró que estos estudios tenían como base una teoría no cuestionada que establece que «la exposición prenatal a las hormonas causa la diferenciación del cerebro, esto es, las hormonas tempranas crean patrones masculinos y femeninos permanentes de deseo, de personalidad, de temperamento y de cognición». Esta investigadora concluyó, después de largos años de estudio, que las evidencias son parciales y no dan apoyo a la teoría.

La investigación concerniente a las diferencias entre hombres y mujeres ha sido usada históricamente para «mantener a las mujeres en su lugar», a pesar de que a menudo ha sido pobremente concebida y ejecutada, y sus hallazgos interpretados de manera sesgada. Al enfocarse sobre la diferencia, los estudios que tratan el sexo de los participantes como una variable descontextualizada propician una dicotomización de los sexos y fomentan «una explicación individual de la conducta a expensas de explicaciones situacionales socioculturales» (Richardson, 1997: 21-22).

Mensajes en el día a día

Otro aspecto que se identificó en las 3 facultades son las repetidas ocasiones en que las estudiantes reciben un mensaje, unas veces en forma abierta y otras de manera indirecta, equivalente a «estás fuera de tu lugar». Como era previsible, los ejemplos más claros los ofrece la Facultad de Ingeniería; entre éstos destacan: el cuestionamiento que hacen algunos docentes sobre la pertinencia de que las mujeres formen parte de su clase sin miramiento alguno («ustedes no deberían estar aquí»; «seguro ustedes sólo vienen a buscar marido, y como ya lo van a encontrar, pues no tienen que aprender: sálganse, ya tienen 10»); el que varios profesores asuman que ellas no disponen de los atributos necesarios para la ingeniería y las traten como inferiores; la hostilidad que bajo diversas formas les expresan algunos compañeros riéndose y murmurando cuando ellas pasan al pizarrón; el que el número y la localización de los baños no contemple las necesidades de las estudiantes pues éstos, además de insuficientes, no existen en todos los pisos del edificio, situación que obliga a las jóvenes a correr de un piso a otro y hacer fila para poder utilizar un baño, y ellas comentaron que si bien podía parecer una nimiedad, les acarreaba inconvenientes como invertir un tiempo extra entre clase y clase que se traducía en retardos. A la luz de lo señalado, no resulta extraño lo afirmado por una de las estudiantes: «[. . .] ésta es una facultad para hombres, no para mujeres».

Por otro lado, no puede soslayarse el énfasis que pusieron algunos jóvenes de Ingeniería en caracterizar a la mayoría de sus compañeras como feas («no son bonitas»; «por alguna razón aquí no hay mucha mujer guapa, pasa algo raro»), e incluso afirmar que «parecen hombres» o que quieren parecerse a ellos, lo que es otra forma de descalificarlas y hacerlas aparecer en falta. La intención de disminuir a las mujeres que estudian Ingeniería mediante juicios respecto a sus atributos físicos no es exclusiva de estas latitudes: por ejemplo, en Inglaterra un alumno publicó en una página de Internet: «Estoy estudiando Ingeniería [. . .] ¿por qué todas las pájaras de Ingeniería son feas?», comentario al que otro respondió: «Espera, ¿hay mujeres en nuestro curso?».[2]

En la información recabada por Cerva (2011) con académicas de la misma Facultad se advierte que una de ellas, doctorada en ingeniería, fue asignada como edecán para atender a un grupo de especialistas que asistirían a un evento; observemos, entonces, que el lugar que se consideró adecuado para ella en tal reunión no corresponde al de sus credenciales académicas sino a la forma como más de uno de sus colegas la mira: una graciosa acompañante. En relación con el desgaste que ocasiona a las mujeres el tener que marcar límites a los habituales comportamientos de este tipo del que son objeto en este campo, resulta ilustrativo el comentario realizado por una joven ingeniera australiana:

> Yo creo que debe haber cambios culturales masivos [. . .] yo estaba cansada de pelear [. . .], terminas emocionalmente exhausta de estas batallas —«no me hubieras dicho eso si yo fuera un hombre» o «tú no hubieras esperado que fuera yo la que limpiara la mesa después

[2] http://jottify.com/works/sexual-harassment-in-universities-lad-culture-report/ [consultado 2 Mar 2015].

de la reunión a pesar de que hay aquí personas que tienen oficialmente un estatus menor»—, de este tipo de cosas (Gill, Mills, Franzway y Sharp, 2008: 232).

Un ejemplo más de los comportamientos que dentro de la UNAM se emplean para recordar a las mujeres cuál es «su lugar» aparece en la información ofrecida por alumnas de la Facultad de Derecho respecto a que es precisamente a ellas, y no a sus compañeros, a quienes diversos profesores les piden que pasen a borrar el pizarrón: «¿Por qué a nosotras y no a ellos?», cuestionan. De igual forma, resulta ilustrativo el comentario que hizo en clase un docente de Ingeniería: «¡Ay!, las mujeres son tan lindas cocinando y cuidando hijos».

Es necesario precisar que junto con mensajes como el anterior, muchas universitarias reciben otros que las marcan como objetos —por ejemplo, sexuales— para la diversión, para afirmar una cierta masculinidad, para exhibir poder. Los frecuentes actos de hostigamiento sexual que, como se verá más adelante, sufren las estudiantes en las 3 facultades son un buen ejemplo de esto. También lo es la antigua y celebrada tradición que existe en la Facultad de Ingeniería de chiflarles y gritarles piropos y vulgaridades a las mujeres que cruzan por el patio central, lo cual obliga a las estudiantes a evitarlo y buscar caminos diferentes debido al malestar y el agravio que dijeron experimentar, práctica a la que los alumnos aludieron de manera gozosa, pues les divertía ver las reacciones de temor, enojo y vergüenza que generaba en sus compañeras; uno de ellos señaló: «Es un juego, lo hacemos nada más para molestar». Igualmente resulta ilustrativo el comportamiento de un docente de esta misma escuela que hizo pasar a una joven al frente de la clase e invitó a sus alumnos a admirar su belleza. Allan y Madden (2006: 701) identificaron que los docentes usan: «humor sexual, comentarios sexuales indirectos y atención sexual explícita para aparecer como "alivianados" *(cool)* y desarrollar empatía con los estudiantes varones, lo que ocasiona humillación y enojo a las alumnas». Asimismo, los jóvenes de Derecho aludieron al modo como clasificaban a sus compañeras de acuerdo a su belleza y al tipo de comentarios que hacían entre ellos cuando alguna les parecía fea: «¡Ay, qué araña!», lo cual les parecía divertido. De igual forma ha de considerarse el relato de una alumna de Psicología sobre el malestar que le producía el que, debido a la abundancia de mujeres en su escuela, muchos varones de otras facultades acudían a mirarlas y clasificarlas de acuerdo a su belleza como si fueran mercancía. Quinn (2002: 394) anota que «[. . .] el estar mirando mujeres *(girl watching)* trabaja como una representación dramática que se actúa para otros hombres como medio con el que un cierto tipo de masculinidad es producida y el deseo heterosexual se exhibe». Asimismo señala que esta práctica «opera como una táctica de poder [. . .]. La mirada demuestra su derecho, como hombres, de evaluar sexualmente a las mujeres».

Disparidad entre pares

La asimetría que caracteriza a las relaciones de género en estas facultades también se hace evidente en los desiguales trato y aprecio que reciben quienes están en situación de minoría en las de Psicología e Ingeniería. Así, mientras el reducido número de varones que estudia en la primera no es visto ni tratado como extranjero —ellos mismos afirmaron sentirse acogidos y muy cómodos en ésta—, en Ingeniería la imagen se invierte, como en un espejo, no sólo porque ahí ellos son franca mayoría sino también por todo lo que se ha venido señalando en los párrafos anteriores, y que puede resumirse en lo formulado por uno de sus alumnos respecto a la experiencia de sus compañeras: «[están presionadas] y tienen que dar ese extra porque están contra la barrera, entre los maestros y nosotros». O sea, mientras en Psicología el hecho de ser hombre no acarrea

dificultad alguna, en el caso de las mujeres de Ingeniería «hay que imponerse. Sí, te impones a las críticas, a las ofensas, a todo», «las que no pueden imponerse se dan de baja».

La asimetría entre hombres y mujeres también se revela en la información obtenida en el grupo de alumnas de Psicología al hablar de las relaciones entre estudiantes de uno y otro sexo. Durante la primera parte de la entrevista las jóvenes se dedicaron a señalar distintas formas en las que se manifestaba una marcada competencia entre ellas dentro de los grupos de trabajo en los que participaban, así como en clase, pues «siempre hay la que quiere sobresalir y la que quiere aplastar a otra con sus comentarios». Su malestar, cansancio y enojo por la rivalidad que observaban entre las mujeres eran claros; sin embargo, en buena parte de sus intervenciones y en el tono con que las acompañaban esto aparecía como una práctica perniciosa pero inevitable, como si este tipo de comportamiento fuera propio de su naturaleza, una suerte de destino femenino. Frente a esto sus compañeros aparecían no sólo llenos de cualidades —«mesurados», «buena onda», «amistades muy sinceras», «cero complicados»— sino como los mediadores entre ellas: «[. . .] nos escuchan, nos tienen paciencia, sirven de intermediaros», «[a las que se enfrentan] las tranquilizan, les dicen “todo está bien” y hablan con las dos partes». También se dijo que ellos recibían mucha atención en las aulas por ser minoría o que se hacían oír interviniendo con mucha frecuencia durante las clases. Algunas agregaron que las disputas frecuentes entre ellas permitían a sus compañeros sobresalir y tomar la delantera.

Por su lado, los alumnos de Psicología ofrecieron una visión que concuerda con lo dicho por las estudiantes sobre la rivalidad entre ellas y los beneficios que esto les aporta: «mientras ellas se pelean y discuten, nosotros avanzamos». Agregaron que «las mujeres ceden el liderazgo», «aunque lo intentes, no puedes pasar desapercibido, te voltean a ver, te asignan el papel [de líder] y yo lo tomo»; también aludieron a la tolerancia de parte de las alumnas cuando ellos no cumplen con sus compromisos de trabajo y los cuidados que algunas les dispensan: «[. . .] te ves muy cansado, deja de hacerlo». Es decir, estos alumnos reconocieron las atenciones y los privilegios que les acarreaba el hecho de ser hombres en esta facultad. Asimismo, se ocuparon de remarcar los contrastes que veían entre su forma de proceder: «sin complicaciones estériles», y la de sus compañeras, «retorcida», o sea, apelaron al viejo truco de afirmar el valor propio mediante el demérito de «el otro». Es importante destacar que, a diferencia de la consideración mostrada por las alumnas cuando hablaban de sus compañeros, en las intervenciones de ellos prevaleció un tono burlón y condescendiente cuando se referían al comportamiento de sus condiscípulas: «cosas de niñas», «sí, son como muy altruistas, cuidan mucho nuestro bienestar», observaciones que eran celebradas por todos con risas muy sonoras.

Lo comentado permite apreciar formas variadas en las que se recrean, en la Facultad de Psicología, las relaciones de género convencionales y la manera como algunas de estas alumnas, sin proponérselo, dan sostén al orden establecido, por ejemplo: a) la competencia en la que se desgastan cotidianamente les ha impedido identificar problemas comunes como el hostigamiento sexual del que son objeto, así como la necesidad de enfrentarlo como colectivo; b) ceden el liderazgo académico a sus compañeros y les delegan la resolución de los conflictos entre ellas; es decir, las estudiantes se ponen a sí mismas en el lugar del sujeto tutelado; c) asumen el papel «femenino» de cuidar por los otros, en este caso por el bienestar de sus compañeros a quienes, en general, procuran de tal manera que les transmiten un mensaje de que son especiales; d) suelen ser complacientes con la falta de responsabilidad de los que no cumplen sus compromisos de trabajo, y e) ellas se autodescalifican apelando a supuestas cualidades fijas que oponen a las virtudes que atribuyen a «los varones». Si además de tales comportamientos consideramos la devaluación que se deslizó en los comentarios socarrones de sus compañeros acerca de ellas, en las risas burlonas con las que se negaba —en el curso de la entrevista— lo que afirmaban verbalmente desde la corrección

política, así como en la actitud indulgente y paternalista adoptada por ellos cuando intervenían en los conflictos que se suscitaban entre las alumnas, es posible afirmar que en esta facultad, habitada mayoritariamente por mujeres, queda un largo camino por recorrer para modificar el orden establecido.

En relación al desprecio que se filtraba en los gestos, comentarios y actitudes de los alumnos de Psicología, cabe recordar lo señalado por Miller (1997: 214) a propósito de las posibles combinaciones que puede adoptar este sentimiento; dice él, no es difícil imaginar la connivencia del desprecio con, por ejemplo, la lástima, el desdén, la burla, la altanería, el asco, el odio, el desaire, la repulsión, el horror, la indiferencia o el ignorar a alguien, factores que al desplegarse producen una variedad de risas y sonrisas como las sarcásticas e indulgentes; agrega que el elemento común a todas estas experiencias, en las que el desprecio se hace presente de diversas formas, reside en el reclamo de una superioridad respecto a un cierto sujeto, y el desprecio, afirma, es en sí mismo el reclamo de una relativa superioridad.

Antes de pasar al siguiente punto es menester resaltar que la actitud mordaz y condescendiente observada en el grupo de varones de la Facultad de Psicología no fue exclusiva de ellos, también estuvo presente en los otros 2 grupos de hombres cuando se hablaba de las estudiantes y «sus particularidades», aunque fue menos marcada en el grupo de Derecho que en los de Ingeniería y Psicología. La actitud mostrada por estos jóvenes en relación a sus compañeras resuena con lo señalado por Pardo (2014) a propósito del machismo: «Tiene la forma de un entendimiento tácito e inconfesable entre varones [. . .] que excluye —e infama— a las mujeres, y exhala el pegajoso olor a sudor de la camaradería, es decir, de quienes duermen en la misma cámara». Frente a lo ocurrido en los grupos de varones, en los de mujeres el tono que prevaleció cuando se aludía a sus compañeros fue de enojo e indignación en Ingeniería, de compañerismo en Derecho y una mezcla de afecto con admiración en Psicología.

Hostigamiento sexual[3]

La extensión que alcanza este problema dentro de las Instituciones de Educación Superior se aprecia en datos como los que a continuación se exponen. En la encuesta de carácter nacional aplicada por Hill y Silva (2005) en Estados Unidos se identificó que alrededor de 6 millones de estudiantes habían sido objeto de acoso sexual en estas instituciones. En el Reino Unido, el reporte elaborado por la *National Union of Students* (NUS, 2011) muestra que el 68% del alumnado había sufrido este tipo de comportamientos. En el estudio coordinado por Feltes (2012: 59), que recaba datos de 35 universidades de 5 países europeos (Alemania, España, Italia, Polonia, Reino Unido), se observa que «más de la mitad de la población estudiantil encuestada (media = 60.7%) había experimentado por lo menos un incidente de hostigamiento sexual durante el tiempo que había pasado en la universidad». En el caso de la UNAM, la encuesta aplicada por Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2014: 304) revela que la frecuencia del acoso sexual es muy alta: en la población académica el 39.8% de las mujeres y el 21.7% de los hombres reportaron haber sido objeto de, al menos, un comportamiento de este tipo; en la estudiantil las proporciones alcanzadas son del 49.3% de las alumnas y del 27.6% de sus condiscípulos.

Junto a los datos anteriores es importante considerar, como señalan Allan y Madden (2006: 703), que el hostigamiento sexual también tiene un efecto pernicioso en quienes no han sido objeto directo de estas prácticas, pues «la presencia de violencia sexual puede restringir la vida de las

[3] En este artículo, hostigamiento sexual y acoso sexual se usan como sinónimos.

mujeres generando un clima en el que regularmente se les recuerda la posibilidad de experimentar tal violencia de manera directa y de ajustar su vida diaria en consecuencia».

En los grupos realizados para este estudio, salvo en el de los alumnos de Ingeniería que negaron la ocurrencia de estas conductas en su facultad, en el resto se explicitaron variadas formas y experiencias de hostigamiento. Es pertinente subrayar que, en un primer momento, las alumnas de Psicología negaron en forma categórica la existencia de este tipo de prácticas, lo que contrasta con lo señalado en el grupo de varones: «hay infinidad de casos de hostigamiento», «sí, hay un buen de hostigamiento». ¿Qué tan naturales resultan para ellas estos comportamientos que les tomó un buen tiempo traer a la memoria el amplio número de hechos que más adelante relataron haber vivido o presenciado en su facultad?

El uso de las calificaciones de parte de profesores como medio para conseguir algún tipo de acercamiento con sus alumnas fue mencionado en las 3 facultades. Esto ocurría con propuestas del tipo «me dijo que tenía 6 [de calificación] y que cómo lo quería yo arreglar», o de formas más descarnadas como «te acuestas conmigo o te vas a extraordinario. Y no hagas nada porque, aunque lo hagas, no me va a pasar nada». Y sí, el docente tenía razón, pues cuando la alumna se fue a quejar nada sucedió. Se dijo que con rumores y burlas se castigaba y devaluaba a aquellas estudiantes que se pensaba que habían aceptado tales arreglos. En ocasiones, bastaba con que una joven portara ropa de un cierto tipo o fuera vista como atractiva para que se le atribuyera alguno de sus logros académicos al uso de estos recursos: «bueno, es que algunas no son muy inteligentes, entonces [. . .]», «con esa faldita hasta yo me saco diez». En varias ocasiones se hicieron comentarios que depositaban en las alumnas la responsabilidad del comportamiento abusivo de sus docentes: «hay mujeres que dan pauta a que sus profesores sigan así», «pero si conoces al maestro, cómo te presentas a clase con un escote».

Como se aprecia, con este tipo de comentarios la población entrevistada convalida el orden establecido, pues se atribuye a las mujeres la responsabilidad de cuidar que la sexualidad de los varones —en este caso de sus docentes— no se salga de cauce; por otro lado, develan que se olvida o ignora que la responsabilidad de garantizar que las calificaciones correspondan a una evaluación académica rigurosa, en vez del atractivo físico de las alumnas, radica en el personal docente y no en ellas, incluso en aquellos casos en los que alguna busque, de la manera que sea, aprovechar sus cualidades físicas. Es necesario subrayar que la responsabilidad de que estos actos sucedan sólo es atribuible al profesorado que los comete, así como a la institución que en vez de afrontar el problema ha decidido, a lo largo de los años, ignorarlo y convertirlo en tema tabú.

Respecto al hostigamiento ejercido por el propio alumnado, debe precisarse que sólo en Derecho e Ingeniería se mencionó. En relación a éste se observó lo mismo que con el del personal docente, pues en muchas intervenciones se responsabilizó a las mujeres de estos actos por considerar que era tarea de ellas «darse a respetar», idea expresada no sólo por la mayoría de los hombres sino también por varias alumnas.

Incómodas forasteras

A la luz de la información presentada en las páginas anteriores, parece claro que el sexismo —si bien menos transparente y radical que en los momentos en que se vetaba abiertamente el ingreso de las mujeres a los espacios universitarios— flota libremente en el ambiente de la UNAM.[4] La común banalización de las prácticas con las que se discrimina a la población femenina

[4] Situación común en todo tipo de espacios dentro y fuera del país; véase Bates (2014).

—pues cuando se nombran suelen calificarse como sucesos menores, jocosos, excepcionales, inocentes, exageraciones producto de sensibilidades extremas, interpretaciones mal intencionadas, etcétera— y el consecuente desprecio por los efectos perniciosos que conlleva conducen a destacar lo señalado por Kardinter y Ovesey (citado en Davis, 2000: 145) en relación al impacto emocional que tiene la discriminación en quienes la sufren:

> [. . .] la autoestima sufre [. . .] porque constantemente reciben una imagen desagradable de sí mismos por el comportamiento que otros les dirigen. Éste es el impacto subjetivo de la discriminación social [. . .]. Parece haber un irritante siempre presente que no da alivio. Su influencia no obedece solamente al hecho de que esto resulta doloroso por su intensidad, sino también porque el individuo, para mantener un balance interno y para protegerse de ser sobrepasado por esto, debe iniciar maniobras restaurativas [. . .] —todas bastante automáticas e inconscientes. Además de mantener el equilibrio interno, el individuo debe conservar una fachada social y algún tipo de adaptación al estímulo que lo ofende de manera que pueda preservar alguna efectividad social. Todo esto requiere de una constante preocupación a pesar [. . .] que estos procesos adaptativos [. . .] ocurren sin tener mayor conciencia.

De esta manera, la violencia —unas veces velada y otras veces abierta— hacia las mujeres que forma parte del ambiente de la UNAM las fuerza a desarrollar un trabajo extra e invisible para lidiar con las tensiones que derivan de su inserción en un territorio en donde, como ya vimos, de diversos modos se les marca como inferiores y advenedizas. Respecto al trato que reciben, cabe considerar el señalamiento que hace Bonino (2007: 95-96) acerca del efecto que tienen en el mantenimiento de las relaciones asimétricas entre los sexos un conjunto de comportamientos suaves —de «baja intensidad», larvados, difíciles de percibir, por los que se cuela la creencia de la superioridad de «lo masculino»— a los que denomina micromachismos; el autor precisa que éstos «no suponen intencionalidad, mala voluntad, ni planificación deliberada», sino que son dispositivos mentales y corporales integrados y automatizados en el proceso de «hacerse hombres», como hábitos de funcionamiento frente a las mujeres.

Lo señalado por este autor hace eco al planteamiento de Bourdieu (2000: 54-55) sobre la fuerza que adquieren las relaciones de dominio debido a su inscripción en los cuerpos, ya que éstas se somatizan: «ley social convertida en ley incorporada», una inscripción que se lleva a cabo «a través de la familiarización insensible con un mundo físico simbólicamente estructurado y de la experiencia precoz y prolongada de interacciones penetradas por una estructura de dominación».

Un orden social como el de género, cuyo mantenimiento tiene un asiento importante en las relaciones de dominio que se han impuesto como un hecho natural, requiere para su resquebrajamiento reconocer, como señala McIntosh (2004), las colosales dimensiones no vistas de los sistemas sociales; agrega también que los silencios y negaciones alrededor del privilegio son una herramienta política clave debido a que mantienen incompleto el pensamiento sobre la igualdad o la equidad, y asimismo, al hacer de estos temas un tabú se protege a las ventajas inmerecidas y la dominación que ejercen ciertos grupos.

Fernández (1993: 78, 89) señala que entre los mecanismos a través de los cuales los mitos sociales —en tanto cristalización de sentido— logran su eficacia en el disciplinamiento social, en la legitimación y en el orden de las instituciones que involucran, destaca particularmente la naturalización; este mecanismo hace aparecer como «realidades naturales y ahistóricas —y por lo tanto inmodificables— aquello que es producto, efecto de su eficacia», de ahí la necesidad de ocuparse por «abrir [una] interrogación sobre lo naturalizado [lo cual] significa problematizar lo impensado, lo obvio, no ya oculto en alguna profundidad, sino tan próximo, tan inmediato que no puede verse».

En este sentido, resulta de interés destacar lo sucedido en el grupo de mujeres de Psicología: después de enfatizar en un primer momento la competencia que se daba entre ellas y de negar en forma rotunda la existencia de hostigamiento sexual en su facultad, la discusión de los temas abordados las llevó, poco a poco, a hilvanar recuerdos sobre lo que habían experimentado y lo ocurrido a otras compañeras. A medida que se escuchaban unas a otras, hubo un cambio de actitud muy notorio, un paso claro de un «yo» a un «nosotras», un reconocimiento de malestares y problemas compartidos. Por ejemplo, una señaló:

> Cómo es posible que nos digan a un grupo de cincuenta mujeres eso de que las mujeres somos responsables de las violaciones y ninguna diga nada. Pero yo creo que es eso, es el miedo, y ese miedo surge a partir del individualismo que tenemos: «no, es que cómo la voy a ir a apoyar si a lo mejor eso va a repercutir en mí y yo por defender a alguien más no me voy a titular; no, pues mejor no».

Así, a través del intercambio de experiencias las alumnas tomaron conciencia de la frecuencia del hostigamiento. También de algunos mecanismos que minan su ánimo y que favorecen el mantenimiento de un orden que les es adverso, por ejemplo, la sordera ante sus reclamos, culpabilizarlas de lo sucedido, frivolizar su malestar e indignación, atemorizarlas con las repercusiones que se les dice pueden acarrearles sus acusaciones, poner en duda los hechos que revelan, y someter sus denuncias a trámites interminables («ella mejor se cansó y dijo "no, ya no [denuncio]"»). Asimismo, identificaron que su individualismo obstaculizaba la conformación de un «nosotras» que les diera fortaleza para hacer frente a la amenaza que representa el acoso sexual, así como la posibilidad de juntarse para impulsar acciones que pongan fin a esta práctica en su facultad. A propósito de este suceso, consideremos lo señalado por Giberti y Fernández (1992: 20) sobre la relevancia que adquiere nombrar lo que nos desazona:

> Poner nombre, nominar el malestar, no es exclusivamente un acto semántico o un hecho del discurso; la capacidad de dar existencia explícita, de publicar, de hacer público, de decir objetivado, de visibilizar, de enunciar, de teorizar aquello que —al no haber accedido a la experiencia objetivada colectiva— continuaba en estado de experiencia individual, privada, como malestar, expectativa, ansiedad, inquietud, frustración, representa un formidable poder social.

Precisamente una de las tareas a la que se han abocado diversos grupos de académicas dentro de la UNAM es la de nombrar y hacer visibles, por medio de investigaciones, las distintas formas como se hace presente el orden social de género dentro de una institución en la que el tradicional «derecho a no saber» (ignorar, negar, trivializar) que tienen los varones respecto a los problemas que enfrentan las mujeres en los espacios universitarios (Feldthusen, 1990) ha sido un poderoso escudo para salvaguardar añejos privilegios. Es decir, hacer visible en una institución universitaria que la igualdad entre hombres y mujeres que se pregona es sólo una ficción sostenida en lo que Anzaldúa (1990: xxi) llama «realidad selectiva»: «el estrecho espectro de la realidad que los seres humanos eligen percibir y/o que su cultura "elige" que ellos/as "vean". La percepción es un proceso interpretativo condicionado por la educación. Aquello que está fuera del rango de la percepción que resulta común se "suprime"». Más adelante y a propósito del desarrollo de lo que llama las «*mestizaje theories*», Anzaldúa (1990: xxvi) destaca la importancia que tiene para la población excluida recobrar y analizar las realidades que han sido suprimidas. Como señala Tuana (2004), la ignorancia respecto a los problemas que enfrentan ciertas poblaciones no debe ser teorizada como simple omisión o hueco en el conocimiento, pues con frecuencia es construida y preservada en forma activa. Fernández (2007: 33) anota que «lo que una teoría

no ve, o no enuncia, no son sus eventuales errores o defectos, sino sus objetos prohibidos, sus objetos denegados, sus impensables». A propósito de la ignorancia, Felman (1982: 30) afirma que «su naturaleza es menos cognitiva que performativa [. . .], no es una simple falta de información sino la incapacidad —o el rechazo— para reconocer *la propia implicación* en la información» (subrayado en el original).

La información recabada en esta investigación muestra que, a pesar del paso del tiempo y de la amplia presencia que actualmente tienen dentro de la UNAM, en el día a día, las mujeres se ven envueltas en un ambiente permeado por añejos discursos y prejuicios que las posicionan como inferiores, como fuera de lugar, como objetos para el enaltecimiento de los egos masculinos. Si bien las prohibiciones explícitas fueron por largo tiempo el medio utilizado para mantener las aulas universitarias como territorios exclusivamente varoniles, hoy día es con el ejercicio cotidiano del sexismo que se les recuerda su carácter de forasteras.

La naturalización y la frivolización del sexismo, junto a la común ausencia de lo relativo a las experiencias de las mujeres en los conocimientos que se generan sobre la vida universitaria, muestran la urgente necesidad de buscar formas de producir y de difundir conocimientos que, además de que permitan ver lo que no se ve —a pesar de que ocurre a la vista de todos—, tengan la fuerza para provocar emociones como indignación, vergüenza y enojo. Es decir, conocimientos que perturben el sosiego de «los ignorantes» y obliguen a reconocer que el discurso acerca de la igualdad entre los integrantes de la comunidad universitaria es sólo una ficción que arropa jerarquías, privilegios y poderes añejos.

Referencias

Allan, Elizabeth y Madden, Mary. (2006). Chilly classrooms for female undergraduate students: A question of method? *The Journal of Higher Education*, *5*(77), 684–711.

Alvarado, Lourdes. (2011). Las alumnas de las escuelas nacionales en tiempos del Centenario. In *1910: La Universidad Nacional y el barrio universitario, compilado por Carlos Martínez Assad y Alicia Ziccardi*. pp. 117–140. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Anzaldúa, Gloria. (1990). Haciendo caras, una entrada. In *Making face, making soul. Haciendo caras, compilado por Gloria Anzaldúa*. pp. xv–xxviii. San Francisco: Aunt Lute Books.

Bates, Laura. (2014). *Everyday sexism*. Londres: Simon & Schuster.

Blacker, Carmen. (1996). Preface. In *Cambridge women. Twelve portraits, compilado por Edward Shils y Carmen Blacker*. pp. xi–xix. Cambridge: Cambridge University Press.

Bonino, Luis (2007). «Micromachismos. El poder masculino en la pareja "moderna"». En *Voces de hombres por la igualdad*, compilado por Jose Ángel Lozoya y José María Bedoya, 89-109 [consultado 21 Sep 2015]. Disponible en: http://vocesdehombres.wordpress.com/

Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Buquet, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2014). *Intrusas en la universidad*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México [consultado 20 Ago 2015]. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=intrusas-en-la-universidad-2

Cano, Gabriela. (2010). La polémica en torno al acceso de las mujeres a las profesiones entre los siglos XIX y XX. In *Miradas sobre la nación liberal: 1848-1948. Proyectos, debates y desafíos (libro 2), compilado por Josefina Mac Gregor*. pp. 169–192. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Castro, Roberto y Vázquez, Verónica. (2008). La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo. *Estudios Sociológicos*, *78*(26), 587–616.

Cerva, Daniela (2011). «Informe de investigación: resultado de los grupos focales realizados a la población académica y población administrativa de la Facultad de Psicología, Facultad de Derecho y Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México», documento mimeografíado.

Davis, Peggy. (2000). Law as microaggression. In *Critical Race Theory. The cutting edge, compilado por Richard Delgado y Jean Stefancic*. pp. 141–150. Philadelphia: Temple University Press.

Feldthusen, Bruce. (1990). The gender wars: 'Where the boys are'. *Canadian Journal of Women and the Law*, *1*(4), 66–95.

Felman, Shoshana. (1982). Psychoanalysis and education: Teaching terminable and interminable. *Yale French Studies*, *63*, 21–44 [consultado 4 Mar 2015]. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2929829

Feltes, Thomas (coord.) (2012). «Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime.» EU Project 2009-2011 [consultado 21 Sep 2015]. Disponible en: http://vmrz0183.vm.ruhr-unibochum.de/gendercrime/pdf/gendercrime_final_report_printable_version.pdf

Fernández, Ana María. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblios.

Fernández, Ana María. (1993). De lo imaginario social a lo imaginario grupal. In *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones, compilado por Ana María Fernández y Juan Carlos de Brassi*. pp. 69–94. Buenos Aires: Nueva Visión.

Giberti, Eva y Fernández, Ana María. (1992). *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

Gill, Judith, Mills, Jane, Franzway, Suzanne y Sharp, Rhonda. (2008). 'Oh, you must be very clever!' High-achieving women, professional power and the ongoing negotiation of workplace identity. *Gender and Education*, *3*(20), 223–236.

Hall, Roberta y Sandler, Bernice. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women*. Washington D.C.: Association of American Colleges.

Hill, Catherine y Silva, Elena. (2005). *Drawing the line: Sexual harassment on campus*. Washington, D.C: American Association of University Women.

Jackson, Caroline y Dempster, Steven. (2009). 'I sat back on my computer. . .with a bottle of whisky next to me': Constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*, *4*(18), 341–356.

Jordan-Young, Rebecca. (2010). *Brain storm. The flaws in the science of sex differences*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

McIntosh, Peggy. (2004). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In *Race, Class and Gender in the United States, compilado por Paula Rothenberg*. pp. 188–192. Nueva York: Worth Publishers.

Miller, W. Ian. (1997). *The Anatomy of Disgust*. Cambridge: Harvard University Press.

Morgan, David. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage, CA.

National Union of Students (NUS) (2011). *Hidden Marks. A study of women students' experiences of harassment, stalking, violence and sexual assault* [consultado 21 Sep 2015]. Disponible en: http://www.nus.org.uk/Global/NUS_hidden_marks_report_2nd_edition_web.pdf

Palermo, Alicia Itatí. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, *7*(4), 11–46.

Pardo, José Luis (2014). «Un vicio social difícil de combatir». *El País* [consultado 16 May 2014]. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2014/05/16/actualidad/1400269284_660874.html#bloque_comentarios

Phipps, Alison e Isabel Young (2013). *That's what she said: women students 'experiences of 'lad culture' in higher education*. Londres: National Union of Students [consultado 12 Mar 2015]. Disponible en: http://www.nus.org.uk/Global/Campaigns/That%27s%20what%20she%20said%20full%20report%20Final%20web.pdf

Quinn, Beth. (2002). Sexual harassment and masculinity: The power and meaning of 'girl watching'. *Gender & Society*, *3*(16), 386–402.

Richardson, John. (1997). Introduction to the study of gender differences in cognition. In *Gender Differences in Human Cognition, compilado por Paula Caplan, Mary Crawford, Jane Hyde y John Richardson*. pp. 3–29. Oxford: Oxford University Press.

Romito, Patricia y Volpato, Chiara. (2005). Women inside and outside Academia: A struggle to access knowledge, legitimacy and influence. *Social Science Information*, *1*(44), 41–63.

Rowe, Mary. (1993). Fostering diversity. *Change*, *2*(25), 35–39.

Sandler, Bernice, Silverberg, Lisa y Hall, Roberta. (1996). *The chilly classroom climate: A guide to improve the education of women*. Washington, DC: National Association of Women in Education.

Segato, Rita Laura. (2003). La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del Derecho. In *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos, compilado por Rita Laura Segato*. pp. 107–130. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Smithson, Janet. (2000). Using and analyzing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, *2*(3), 103–119.

Swim, Janet, Hyers, Lauri, Cohen, Laurie y Ferguson, Melissa. (2001). Everyday SEXISM: Evidence for its incidence, nature, and psychological impact from three daily diary studies. *Journal of Social Issues*, *1*(57), 31–53.

Tuana, Nancy. (2004). Coming to understand: Orgasm and the epistemology of ignorance. *Hypatia*, *1*(19), 194–232.

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 45(178) (2016) 17–29

Artículo

Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro☆

A decade of affirmative action in Brazilian higher education: Impact, scope and future

Marion Lloyd

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

Recibido el 14 de octubre de 2015; aceptado el 10 de febrero de 2016
Disponible en Internet el 24 de mayo de 2016

Resumen

A una década de que Brasil adoptara las primeras cuotas de admisión para sus universidades, el país cuenta con algunas de las políticas de acción afirmativa de mayor escala en el mundo. Las medidas forman parte de esfuerzos mucho más amplios por parte de los gobiernos de izquierda por combatir las profundas inequidades socioeconómicas y raciales a través de la democratización de la educación superior. No obstante, las políticas han resultado altamente polémicas, desatando una oleada de batallas legales y una gran cantidad de estudios académicos que buscan analizar la pertinencia y el impacto de dichas políticas. En este artículo, hago una revisión crítica de algunos de los estudios más relevantes realizados durante la última década, en un intento por evaluar el impacto y el alcance de las políticas en Brasil, así como por identificar posibles lecciones para el debate global sobre las políticas compensatorias.

☆ Este artículo es una versión revisada y recortada de: Marion Lloyd (2015), A Decade of Affirmative Action in Brazil: Lessons for the Global Debate, en Robert T. Teranishi, Loni Bordoloi Pazich, Marcelo Knobel, Walter R. Allen (ed.) *Mitigating Inequality: Higher Education Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification* (Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis, Volume 11), Emerald Group Publishing Limited, pp. 169–189.

Correo electrónico: marionlloyd@gmail.com

http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002
0185-2760/© 2015 Emerald Group Publishing Limited. El copyright de parte de este artículo pertenece a la 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/).

© 2015 Emerald Group Publishing Limited. El copyright de parte de este artículo pertenece a la 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: Acción afirmativa; Brasil; Educación superior; Cuotas; Raza; Discriminación

Abstract

A decade after Brazil adopted the first quotas in university admissions, the country has some of the most extensive affirmative action policies in the world. The measures form part of broader efforts by successive left-leaning governments to combat deep-rooted socioeconomic and racial inequalities by democratising access to higher education. However, the policies have been highly controversial, triggering a raft of court battles and scores of academic studies, which seek to address both the pertinence and the impact of the measures. In this paper, a review is presented of some of the most significant studies conducted over the past decade, in order to take stock of the impact and scope of the policies in Brazil, as well as to identify possible lessons for the global debate over affirmative action.
© 2015 Emerald Group Publishing Limited. El copyright de parte de este artículo pertenece a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Keywords: Affirmative action; Brazil; Higher education; Quotas; Race; Discrimination

Introducción

En el transcurso del último medio siglo, una amplia gama de países —de manera muy notable la India, Malasia, Sudáfrica y Estados Unidos— han adoptado políticas de *acción afirmativa*[1] en un esfuerzo por expandir el acceso a la educación superior para grupos marginados. Sin embargo, tales políticas tienen una historia mucho más corta en América Latina, una región que posee altísimos niveles de desigualdad en la distribución del ingreso[2], así como unas tasas relativamente bajas de matrícula bruta en educación superior, un promedio del 44%, en comparación con el 63% en Europa y Asia Central y el 89% en Estados Unidos (Banco Mundial, 2015). Por otra parte, los alumnos provenientes de los niveles socioeconómicos más bajos, y de las minorías étnicas y raciales, representan una pequeña proporción de inscripciones en la mayoría de los países, incluso en aquéllos con una larga tradición de universidades públicas gratuitas.

Tal es el caso de Brasil, donde el sistema de educación superior pública —que incluye las mejores universidades del país e incorpora apenas el 23% de la inscripción terciaria (Mercadante, 2012)— ha sido desde hace mucho tiempo baluarte de la élite, en su mayoría blanca. No obstante, ese panorama ha cambiado de manera radical desde 2003, cuando el estado de Río de Janeiro implementó las primeras políticas de acción afirmativa del país en las 2 universidades que controlaba; desde entonces, la mayoría de las aproximadamente 100 universidades públicas y cientos de privadas han implementado cuotas y otras medidas, un impulso que culminó con la promulgación de la Ley de Cuotas de 2012 (Lloyd, 2014): la ley federal exige que para 2016 las 63 universida-

[1] El término «acción afirmativa» se acuñó en los años sesenta en Estados Unidos para referirse a las políticas compensatorias para afroamericanos, aunque las primeras cuotas en la educación superior datan de finales de los años cuarenta en la India.

[2] Los países de América Latina, en conjunto, están clasificados en la parte superior de la escala de coeficiente Gini, que mide la desigualdad de los ingresos entre países. Cuanto más alta es la puntuación, mayor la desigualdad.

des federales reserven el 50% de sus plazas para egresados de escuelas públicas, mientras que la proporción de plazas reservadas para estudiantes afrobrasileños e indígenas variaría de acuerdo con la composición étnica de cada estado (Lloyd, 2014).

No sorprende que las políticas brasileñas de acción afirmativa, que con toda probabilidad son las más extensas en el hemisferio occidental, hayan desatado una feroz controversia en una nación que se enorgullece desde hace mucho tiempo de ser una «democracia racial» (Freyre, 1959). Aunque Brasil fue el último país del hemisferio en abolir la esclavitud, en 1888, jamás instrumentó una segregación racial como la que adoptaron Estados Unidos o Sudáfrica. Los críticos cuestionan la factibilidad de determinar quién es blanco y quién es negro en Brasil, dada la larga tradición de mezcolanza racial en el país (Fry, 2005; Lloyd, 2009); también objetan la constitucionalidad de las cuotas raciales al sostener que constituyen una forma de discriminación. El debate desencadenó un cúmulo de batallas legales (Downie y Lloyd, 2010), que concluyeron con el fallo del Tribunal Superior de Justicia en 2012, el cual afirmó la constitucionalidad de las cuotas raciales en la Universidad Federal de Brasilia.

Los defensores de las políticas gubernamentales, mientras tanto, citan las flagrantes desigualdades en los ingresos entre negros y blancos en la mayoría de los indicadores socioeconómicos (Htun, 2004; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2013), para justificar las cuotas raciales y socioeconómicas en las admisiones a la educación superior y para los empleos gubernamentales. En 2010, durante el censo más reciente, se les preguntó a los 191 millones de brasileños que declararan su raza o color de piel: 91 millones se declararon como blancos, 82 millones como *pardos* (ligeramente negro), 15 millones como *pretos* (negro), 2 millones como *amarelos* (de ascendencia asiática) y 817 000 como pertenecientes a grupos indígenas (6.6 millones no declararon ninguna raza ni color; IBGE, 2011). Los afrobrasileños comprenden 51% de la población, pero están en extremo subrepresentados entre los niveles de ingresos más altos y en las posiciones de poder (Heringer, 2002; Reiter y Mitchell, 2010).

De acuerdo con el censo de 1999, que se realizó antes de la adopción de las políticas de acción afirmativa, los afrobrasileños ganaban en promedio el 47% de ingresos respecto a los blancos (IBGE, s.f.). Aunque los brasileños que se autodeclaraban como *preto* (negro) o *pardo* representaban el 45% de la población, constituían el 70% del decil más pobre, tenían en promedio 2 años menos de estudios y registraban una tasa de analfabetismo al doble que la de los blancos (20%) (Htun, 2004). Para 2014, estas cifras habían mejorado someramente, ya que los afrobrasileños captaban el 58% de los ingresos respecto a los blancos (IBGE, s.f.). Además, la probabilidad de que asistieran a la universidad aumentó significativamente debido a una combinación entre la acción afirmativa y la expansión masiva del sector terciario en Brasil durante la década anterior. Entre 2001 y 2011 la proporción de estudiantes no blancos de 18 a 24 años de edad inscritos en la educación superior (en comparación con la preparatoria o los niveles más bajos) se triplicó, al pasar del 10 al 36%, aunque en términos del porcentaje el número seguía siendo casi la mitad respecto a los estudiantes blancos en 2011 (66%) (IBGE, 2012).

Tales cifras proporcionan tan sólo un vistazo hacia las cambiantes realidades de la educación superior brasileña después de más de una década de acción afirmativa. Las políticas han motivado muchísimos estudios que evalúan el alcance y el impacto de las medidas en instituciones a nivel individual y en el sistema de educación superior en su conjunto. En este artículo proporciono un resumen crítico de algunos de los estudios más relevantes en un momento en el cual Brasil está institucionalizando la acción afirmativa a escala nacional.

Divido mi análisis en 5 partes. La primera presenta el contexto y la justificación de las ambiciosas políticas de acción afirmativa brasileñas en las admisiones universitarias, así como la controversia en torno a estas políticas. La siguiente sección ofrece una vista general del sistema

de educación superior brasileño, y lo contrasta con los sistemas de los otros países de la región. En seguida presento cifras que ilustran los cambios que han ocurrido en términos demográficos y de matrícula en educación superior durante la última década, como resultado de las políticas de acción afirmativa y la inversión gubernamental en las universidades públicas en general. La cuarta sección discute los resultados de algunos estudios clave que buscan desmitificar las principales críticas en torno a las políticas. Por último, sugiero algunos rumbos para investigaciones futuras sobre la acción afirmativa en Brasil y en otros países.

La acción afirmativa en Brasil

Promulgada al final de 2 décadas de gobierno militar (1964-1985), la Constitución brasileña de 1988 ofreció la justificación jurídica para la acción afirmativa en el país. Al establecer cuotas para personas discapacitadas en los empleos del sector público, allanó el camino para el uso de cuotas raciales y socioeconómicas en la educación superior, así como en otras áreas. Las medidas fueron el resultado principal de la presión de los activistas afrobrasileños, quienes aprovecharon la nueva democracia para impulsar políticas que combatieran la desigualdad racial.

Estos esfuerzos recibieron un estímulo importante durante la participación de Brasil en la Conferencia Mundial contra el Racismo, que se llevó a cabo en Durban, Sudáfrica, en 2001. Ese mismo año, el presidente Henrique Cardoso adoptó las primeras políticas de acción afirmativa en el país en las contrataciones para puestos del gobierno; sin embargo, fue durante los 8 años de gobierno de su sucesor, Luiz Inácio «Lula» da Silva —ex líder laboral de perfil progresista—, cuando las políticas lograron un apoyo amplio. Poco después de asumir la presidencia, en enero de 2003, Lula creó la Secretaría Especial para la Promoción de la Igualdad Racial, al mismo tiempo que 2 universidades estatales en Río de Janeiro implementaban las primeras cuotas en el país para el ingreso en las universidades. Luego, en 2005, el gobierno de Lula creó el Programa Universidad para Todos (PROUNI), que introdujo las políticas de acción afirmativa en el sector privado. Lula justificó las medidas como compensación por las injusticias del pasado en contra de los esclavos africanos, recompensa que se debió haber pagado desde hacía mucho: «No le estamos haciendo favores a nadie. Simplemente estamos pagando un deuda que se remonta 500 años» (Folha de São Paulo, 2005).

La educación superior en Brasil: 2 sistemas en uno

El sistema de educación superior brasileño representa una anomalía en América Latina, tanto en términos de sus orígenes tardíos como en la proporción relativamente pequeña de matrícula en el sector público (23%) (Mercadante, 2012; Lloyd, 2013). Las primeras universidades en la América española se fundaron en el siglo XVI —en México, la República Dominicana y Perú— y ya para el siglo XIX el número de instituciones había llegado a 32 (González González, 2010). En cambio, las primeras universidades en Brasil surgieron a principios del siglo XX, retraso que los historiadores atribuyen a las diferencias en las políticas coloniales de España y Portugal (Fávero, 2006; Lampert, 2005); en el caso de Brasil, la corona portuguesa buscaba controlar al máximo su colonia más importante manteniendo su dependencia con Lisboa. Incluso después de la independencia, en 1808, cuando Brasil se convirtió en monarquía constitucional, los miembros de la élite tenían que viajar a Portugal para obtener un título universitario y, claro está, su nivel educativo contrastaba considerablemente con el de los esclavos africanos y con el resto de la población, la cual en su mayoría tenía poco acceso a la educación formal (Fávero, 2006).

La aparición tardía de las universidades en Brasil también tuvo un impacto en las políticas de educación superior. Cuando se creó la primera universidad del país en Río de Janeiro, en 1920, el modelo napoleónico de la educación superior, con su énfasis en la capacitación de cuadros profesionales, había cedido paso al modelo alemán, centrado en la investigación (Lloyd, 2013). De esta manera, la Universidad de São Paulo, creada en 1934 por la élite industrial de la ciudad y que hoy en día es la institución de educación superior mejor ranqueada en América Latina, declara como su meta principal «promover, a través de la investigación, el progreso de la ciencia» (Decreto 6,283, 1934). Del mismo modo, las universidades públicas que siguieron eran elitistas en su naturaleza, aunque pocas rivalizaban con São Paulo en términos de producción científica. Sin embargo, en los años sesenta el gobierno militar abrió el camino para la proliferación de instituciones privadas como un medio de bajo costo para satisfacer la creciente demanda de educación superior.

Hoy, Brasil cuenta con una de las proporciones más altas de la región en términos de matrícula privada en educación superior: 77% en 2012 (Mercadante, 2012), en comparación con un promedio regional del 49% (Levy, 2011). Además, dos tercios del sector privado consisten en instituciones con fines de lucro, muchas de ellas de calidad cuestionable, que fueron autorizadas por la ley federal de educación de 1996 (Pedrosa, 2010; Schwartzman, 2003). Antes de la adopción de la acción afirmativa, el sistema también era bastante regresivo, ya que las universidades públicas, que son gratuitas, estaban llenas de estudiantes blancos egresados de preparatorias privadas, cuyas familias podían darse el lujo de pagar los costosos exámenes de preparación para la universidad (Schwartzman, 2003). No obstante, ese panorama ha empezado a cambiar como resultado de la acción afirmativa y de una importante expansión del sector público, particularmente de las universidades federales, durante la última década.

Los movimientos demográficos en la educación superior brasileña

Después de un periodo de estancamiento durante las décadas de 1980 y 1990, la educación superior brasileña entró en una fase de crecimiento masivo que comenzó alrededor del año 2000. El número de estudiantes inscritos en la educación terciaria presencial creció de 2.7 millones en 2000 a 5.5 millones en 2010 (Semesp, 2012), último año para el cual hay datos disponibles. Es interesante señalar que entre 2000 y 2010 la inscripción en instituciones federales aumentó el 122%, comparada con el 64% en el sector privado, fenómeno derivado de la expansión y de la creación de 14 universidades federales nuevas entre 2003 y 2012; asimismo, el gobierno creó otras 4 en 2013, lo que condujo a un total de 63 de estas instituciones (fig. 1).

Por otra parte, la educación a distancia incorporaba casi un millón de estudiantes adicionales en 2010, principalmente en el sector privado, y la inscripción terciaria total para ese año fue de 6.4 millones (Semesp, 2012).

A pesar del periodo de rápido crecimiento, había diferencias significativas en las tasas de matrícula universitarias entre los distintos grupos raciales y las regiones geográficas. En 2011, el 33% de los asiáticos-brasileños y el 26% de los blancos de 18 a 24 años de edad asistía a la universidad o la había terminado, en comparación con el 11% de *pardos*, el 9.6% de indígenas y el 9% de *pretos*. La inscripción neta también variaba enormemente por región: el 24% en el centro-occidente contra el 12% en el norte y el noreste. La diferencia más notable, sin embargo, se veía en la proporción de matrícula por grupos de edades según el ingreso familiar; apenas el 5% de los brasileños que comprendían el grupo del 20% con ingresos más bajos asistía a la universidad, en comparación con el 44% dentro del grupo del 20% con ingresos más elevados (Mercadante, 2012).

Esas diferencias han persistido, a pesar del incremento durante la última década del número de personas que se declaran como *pretos* y *pardos* y que realizan estudios terciarios. Esto se debe a que las tasas de egreso de la preparatoria son más bajas entre los afrobrasileños, así como al hecho de que el número de beneficiados por las cuotas sigue siendo relativamente pequeño en comparación con la matrícula terciaria total, la mayoría de la cual se concentra en el sector privado.

La acción afirmativa brasileña en cifras

Si bien las universidades estatales fueron las pioneras en la adopción de políticas de acción afirmativa en Brasil, las universidades federales pronto siguieron el ejemplo. Desde 2013, 32 de las 38 universidades estatales y 40 de las 59 federales han implementado algún tipo de medidas compensatorias (Feres Júnior, Daflon, Ramos y Miguel, 2013). En el caso de las universidades estatales, 30 habían adoptado el uso de cuotas para afrobrasileños o egresados de preparatorias públicas, y 2 de ellas apartaron plazas adicionales para integrantes de grupos desfavorecidos. Sin embargo, las 2 instituciones mejor ranqueadas del país, la Universidad de São Paulo y la Universidad Estatal de Campinas, han optado más bien por un sistema de incentivos, que otorga puntos adicionales en el examen de ingreso a los egresados de preparatorias públicas y, en el caso de la segunda universidad, a los afrobrasileños. Pero dada la enorme competencia por las plazas, para 2012 el sistema de incentivos sólo había incrementado de forma marginal la proporción de estudiantes desfavorecidos que asisten a esas universidades. Es interesante advertir que, aunque en algunos casos fueron las legislaturas estatales las que exigieron las medidas, en la mayoría las universidades mismas tomaron la iniciativa (Feres Júnior et al., 2013).

En el caso de las instituciones federales, la adopción de la acción afirmativa resultó, entre 2003 y 2010, en un aumento del 5.9 al 8.7% en la proporción de personas que se declaraban como *pretos* y del 28 al 32% de los que se consideraban *pardos*. El número de instituciones federales que implementaron tales políticas aumentó de forma radical después de 2007 cuando el gobierno federal lanzó su programa de Reestructuración y Expansión de Universidades Federales (REUNI),

Figura 1. Inscripción en la educación superior brasileña (1990-2010).
Fuente: preparada por la autora con datos de Semesp (2012). Las cifras no incluyen la educación a distancia.

el cual condicionaba el financiamiento a la adopción de políticas de acción afirmativa por parte de las instituciones (Feres Júnior et al., 2013).

El alcance de estos programas variaba significativamente por región, desde el 17% de las plazas en el sureste hasta el 40% en el noreste; también había diferencias en los tipos de beneficiados por las cuotas según la región. La región centro-occidental, por ejemplo, reservaba el 26% de las plazas para estudiantes afrobrasileños e indígenas (conocidos como PPI, por el acrónimo portugués para *pretos*, *pardos* e indígenas), y el 14% en forma de las llamadas «cuotas sociales» (egresados de preparatorias públicas y estudiantes de familias de bajos ingresos). Por su parte, las universidades del sur reservaban el 4% para PPI y el 24% en forma de cuotas sociales (Feres Júnior et al., 2013).

La Ley de Cuotas de 2012 buscaba unificar los criterios para las políticas de acción afirmativa, así como atender algunas de las principales críticas a las políticas existentes, sobre todo la falta de filtros socioeconómicos en muchas universidades para los beneficiarios de las cuotas. De acuerdo con la ley, los egresados de preparatorias públicas comprenderían cuando menos la mitad de todos los estudiantes, y la mitad de ellos, a su vez, deberían provenir de familias con ingresos per cápita de 1.5 veces el salario mínimo. Además, la composición racial de los beneficiarios de las cuotas (conocidos como *cotistas* en Brasil) debe ser equivalente a la del Estado en su conjunto; por ejemplo, en las universidades federales ubicadas en el estado de São Paulo los afrobrasileños deben comprender cuando menos el 37% de *cotistas*, equivalente al 18.5% del total de plazas en las universidades. La ley también es aplicable a los 38 Institutos de Educación, Ciencia y Tecnología federales, un sistema que se encuentra en proceso de rápida expansión, con planes de duplicar las inscripciones entre 2011 y 2014 a través de la creación de 208 nuevos centros afiliados (Portal Brasil, 2011).

Desde 2005, el gobierno de Brasil también ha subsidiado las políticas de acción afirmativa en cientos de instituciones privadas de educación superior a través de su Programa Universidad para Todos (PROUNI); lo cierto es que las cuotas son considerablemente pequeñas en relación con la mayoría de las universidades públicas. Para poder acceder a los créditos fiscales federales, las universidades privadas deben ofrecer becas completas a cuando menos el 8.5% de sus estudiantes, y hasta el 20% en el caso de las becas parciales; los candidatos con derecho a ellas deben haber cursado toda la preparatoria en el sector público o haber recibido becas completas en preparatorias privadas. Además, deben demostrar un ingreso familiar per cápita de hasta 1.5 veces el salario mínimo (un aproximado de 460 dólares estadounidenses en 2015) para recibir becas completas y hasta 3 veces el salario mínimo (920 dólares estadounidenses) en el caso de becas medias o de un cuarto.

Al principio, el programa fue cuestionado con severidad por los críticos, quienes objetaban que el gobierno subsidiara al sector privado en lugar de expandir aún más el acceso al sector público gratuito. Los especialistas en educación superior también advirtieron que, sin un apoyo financiero y académico sustancial, muchos estudiantes terminarían por abandonar los estudios (Catani, Hey y Gilioli, 2006).

El presidente Lula y su primer ministro de educación, Tarso Genro, sin embargo, defendieron el programa y argumentaron que la única esperanza que tenía el gobierno para ampliar la inscripción de los grupos desfavorecidos en la educación superior, en una escala significativa, era incorporando al gigantesco sector privado. Tarso fue más allá al desestimar a los críticos como elitistas: «Aquellos que se oponen, o ya tienen un título, no estudiaron en una escuela pública o son ricos» (Folha de São Paulo, 2005). No obstante, el gobierno ha tomado medidas para incrementar el apoyo financiero a los estudiantes PROUNI en forma de asignaciones mensuales para alimentos,

transportación y libros. En enero de 2014, el gobierno informó que el programa había beneficiado a 1.25 millones de estudiantes con becas completas o parciales (Presidencia de Brasil, 2014).

Casos de estudio en la acción afirmativa brasileña

Además de realizar encuestas a nivel nacional, los estudiosos han intentado medir el impacto de las políticas de acción afirmativa brasileñas haciendo estudios de universidades en lo individual. Los más extensos se realizaron en 2 instituciones pioneras: la Universidad de Brasilia (UNB) y la Universidad Federal de Bahía (UFBA), que adoptaron cuotas en 2003 y 2004, respectivamente (Childs y Stromquist, 2014; Lozzi, 2012; Silva, Silva y Rosa, 2009; Velloso, 2009). Los estudios se basan en datos tales como los promedios escolares y las tasas de deserción para evaluar el desempeño académico de los *cotistas*. Tal vez sorprenda que los resultados no muestren diferencias significativas en ninguno de estos indicadores entre los beneficiados por cuotas y los que ingresan por los medios normales, lo cual pone en tela de juicio las aseveraciones de los críticos de que las cuotas bajarían los estándares académicos de las universidades. En realidad, los estudios sí exhiben diferencias al paso del tiempo y entre las propias carreras académicas; los hallazgos, incluso, tienen implicaciones importantes para el debate sobre cuáles elementos constituyen el «mérito» en el proceso de admisión universitario, así como para averiguar hasta qué grado los exámenes de ingreso predicen el éxito académico (Childs y Stromquist, 2014).

En agosto de 2014, el consejo universitario de la UNB votó a favor de aumentar en el 5% la proporción de cuotas raciales exigidas por la ley federal, argumentando que era necesario persistir en el combate a la discriminación racial a través de la acción afirmativa (Tokarnia, 2014); la decisión reflejaba las crecientes percepciones entre los administradores e investigadores de que las políticas estaban funcionando, opiniones que estaban fundamentadas con base en estudios que muestran diferencias apenas marginales entre el desempeño académico de los *cotistas* y los no *cotistas*. Childs y Stromquist sostienen que una diferencia del 15% en los promedios escolares entre los 2 grupos es «aceptable en los esfuerzos sociales por lograr una mayor inclusión de grupos marginados» (Childs y Stromquist, 2014: 8). En general, las diferencias son más pequeñas, si es que existen.

Al estudiar la UNB, Francis y Tannuri-Pianto (2012) compararon los resultados de diferentes grupos raciales entre 2004 y 2006 en el examen de ingreso —conocido como el *vestibular* en Brasil—, y encontraron que los afrobrasileños, en promedio, obtuvieron calificaciones significativamente más bajas que los candidatos en general (Francis y Tannuri-Pianto, 2012: 50). Sin embargo, esas diferencias no se traducían necesariamente en brechas en el desempeño académico futuro. Silva et al. (2009) descubrieron que los promedios escolares de los estudiantes *cotistas* en las primeras cohortes eran apenas más bajos que los de los no *cotistas*: 3.6 en comparación con 3.8, en una escala de 1 a 5. Esos resultados se volvían aún más notables porque una proporción mucho más grande de los *cotistas* tenían padres que eran analfabetos o que sólo habían terminado el primer grado: el 15% en comparación con el 6% de los no *cotistas*.

Otros investigadores detectaron variaciones en el desempeño entre los campos académicos. Velloso (2009), en un estudio de las cohortes universitarias de 2004 a 2006, demostró que si bien los *cotistas* tenían los promedios escolares más bajos —en campos competitivos como arquitectura, economía y las ciencias—, ciertamente se desempeñaron mejor que los no *cotistas* hasta en 10 puntos porcentuales en asignaturas como historia. Por lo menos en dos tercios de las carreras no había diferencias significativas en las calificaciones promedio de los 2 grupos, o bien los *cotistas* se desempeñaron mejor. En forma similar, Cunha (2006) expuso que el desempeño académico de los *cotistas* estaba ligeramente por debajo del de los no *cotistas* en los campos de estudios

humanos y de salud, mientras que Cardoso (2008) mostró pocas diferencias entre los 2 grupos al estudiar la cohorte 2006, con excepción de las ciencias.

Es interesante observar que Cardoso (2008) también reveló que los *cotistas* en la cohorte de 2004 mostraron menos probabilidades de cambiar de escuela o de desertar, sobre todo en el caso de los programas exigentes; no obstante, también encontró que, en términos generales, era más probable que los *cotistas* eligieran carreras menos exigentes que los no *cotistas*, y que los que trabajaban y estudiaban al mismo tiempo tendían a obtener calificaciones más bajas, lo cual no era ninguna sorpresa. Él y otros investigadores sugirieron la necesidad de conceder mayor apoyo académico para los estudiantes inscritos en las ciencias, así como programas de ayuda financiera más generosos para permitir a los *cotistas* dedicar más tiempo a los estudios.

Análisis más recientes en la UNB han llegado a conclusiones similares. Lozzi (2012), en un estudio de desempeño académico de las cohortes de 2009 a 2011, detectó una diferencia marginal en los promedios escolares para *cotistas* y no *cotistas*: 2.9 y 3.1, respectivamente. Sin embargo, esa diferencia era menos significativa que la brecha entre egresados de preparatorias públicas y privadas: 2.3 contra 3.2, respectivamente; por otra parte, informó, las diferencias en desempeño académico entre los *cotistas* y no *cotistas* casi desaparecían después de varios años de estudio, lo que sugiere que los estudiantes lograron superar las diferencias iniciales en la preparación para la universidad.

Algunos estudios en la Universidad Federal de Bahía han arrojado resultados distintos, aunque difieren muy poco. Bahía, situado en la empobrecida región noreste de Brasil, es el Estado con la mayor proporción de afrobrasileños, que representa el 75% de la población. En 2004, la universidad empezó por apartar el 43% de las plazas para los egresados de las preparatorias públicas, de las cuales el 85% se reservan para *pretos* o *pardos*, el 4% para estudiantes indígenas y el resto para egresados de escuelas públicas de cualquier raza o grupo étnico. Como resultado, el porcentaje de afrobrasileños aumentó del 61 al 79%, y de egresados de escuelas públicas, del 38 al 51% en 2005 (Guimarães, da Costa, Almeida-Filho y Newman, 2010).

Guimarães et al. (2010) encontraron diferencias significativas en las puntuaciones *vestibulares* de los *cotistas* y no *cotistas*. Sin embargo, Santos y Queiroz (2010) expusieron que los *cotistas* alcanzaban posteriormente a los no *cotistas* en la mayoría de las disciplinas. La brecha más grande se daba en arquitectura, donde el promedio escolar entre los grupos de *cotistas* y no *cotistas* era 4.9, en comparación con 6.7; en cambio, en ingeniería civil, la brecha era 5.2 comparada con 5.8. En términos de las tasas de deserción, ambos grupos de investigadores encontraron prácticamente las mismas tasas de terminación y de transferencia, así como de expulsión y de deserción. Por ejemplo, 16.1% de los *cotistas* desertó, comparado con 15.7 del grupo de no *cotistas* (Guimarães et al., 2010). Los investigadores atribuyen este resultado a las políticas universitarias encaminadas a mejorar la retención —como becas o subvenciones, aumento de vivienda estudiantil y otros programas—, así como al mayor nivel de motivación de los *cotistas*.

Percepciones de las cuotas

Otra línea de investigación se enfoca en la opinión pública con respecto a las cuotas, al paso del tiempo y entre los diferentes sectores de la sociedad. En 1995, el Instituto Datafolha, empresa de encuestas privada afiliada al periódico *Folha de São Paulo*, llevó a cabo una encuesta sobre cuotas hipotéticas en la educación y en el mercado laboral; los resultados se dividieron, con el 48% a favor y el 49% en contra, aunque el nivel de desaprobación variaba por raza y por sexo; el 47% de los varones negros estaban en desacuerdo, en comparación con el 53% de los varones

blancos; pero más notable fue que el 40% de mujeres negras, el 46% de *pardas* y el 58% de blancas estaban en desacuerdo (Folha de São Paulo, 1995).

En 2006, Datafolha realizó otra encuesta a 6,264 personas mayores de 15 años de edad, y el resultado señaló que, después de la adopción de la acción afirmativa, el apoyo a las medidas había aumentado al 65%, casi 20 puntos porcentuales; en el caso de las cuotas socioeconómicas, el apoyo llegó al 87% (Santos y Queiroz, 2010). Sin embargo, había diferencias de acuerdo con el ingreso familiar y, más significativamente, respecto al nivel escolar; de modo sorprendente, la raza no pareció ser un factor decisivo, y más bien los niveles más altos de desaprobación se encontraron entre los egresados universitarios que se identifiaron como *pretos* o *pardos* (68 y 75%, respectivamente), seguidos por los egresados universitarios blancos (67%). Los que tenían niveles de ingresos más altos también mostraron mayores probabilidades de estar en desacuerdo. Entre los que ganaban salarios de más de 2,000 dólares al mes, el 50% de *pretos*, el 60% de *pardos* y el 58% de blancos se oponían a las cuotas. En resumen, si bien el apoyo al sistema de cuotas creció de manera relevante entre 1995 y 2006, entre los que rechazan las medidas, el 55% tenían título universitario y el 57% contaban con un ingreso familiar de cuando menos 10 veces el salario mínimo (Santos y Queiroz, 2010).

Una encuesta realizada por Smith (2010) para el *Barómetro de las Américas* evaluó las opiniones con respecto a las cuotas raciales en particular. Smith encuestó a 2,482 brasileños y les pidió que calificaran su nivel de aprobación en una escala ascendente de 1 a 7; más del 70% expresaron puntos de vista neutrales o positivos de las medidas, y nuevamente el nivel educativo fue un factor importante en la determinación de las opiniones. Sin embargo, Smith también encontró una fuerte correlación entre la raza de los encuestados y el nivel de apoyo. Con la combinación de los 2 factores, los niveles de apoyo en promedio se redujeron de 5.4 entre encuestados no blancos con un nivel máximo escolar de primaria a 3.1 para blancos con título universitario. A diferencia de la encuesta de Datafolha de 2006, la de Smith sólo preguntó sobre las cuotas raciales y no sobre el sistema de cuotas en general.

Es interesante distinguir que Smith (2010) tampoco localizó ninguna correlación entre los puntos de vista o las afiliaciones políticas de los encuestados y sus percepciones de las cuotas raciales. Ese resultado contradice la idea de que quienes apoyan al izquierdista Partido del Trabajo (PT) —del cual el ex presidente Lula y su sucesora, la presidenta Rousseff, son miembros— tendrían un punto de vista más positivo de las cuotas. En general, Smith concluyó que si bien muchos encuestados adoptaban un punto de vista muy amplio con respecto a las políticas, tendían a responder de acuerdo con su propio interés personal, es decir, la probabilidad de que ellos o algún conocido tal vez se beneficiara de las políticas; también advirtió el hecho de que el 18% de los encuestados expresaron una fuerte desaprobación de las cuotas raciales, oposición que tal vez tenga implicaciones importantes para el futuro de las políticas:

Una minoría influyente se opone firmemente a la acción afirmativa, y los brasileños con la mayor riqueza y niveles educativos se concentran en este grupo. Se trata de los ciudadanos más capaces de escribir cartas a los periódicos, que presionan a los diputados federales y que participan en marchas. Por lo tanto, las voces de esta poderosa minoría de oponentes pueden resultar más fuertes que las de la mayoría que está a favor de la acción afirmativa (Smith, 2010: 6).

Hasta este momento, esa oposición se ha manifestado principalmente por medio de columnas en los periódicos y por la vía legal. Una de las demandas legales más recientes involucra a unos 60 *cotistas* en la Universidad Estatal de Río de Janeiro, quienes están acusados de cometer un supuesto fraude en el proceso de admisión, ya sea por declarar falsamente su raza o su ingreso familiar. Los casos surgieron después de que los tribunales locales recibieron informes anónimos acerca de estudiantes de pelo rubio y ojos azules que habían ingresado a través de las cuotas raciales

(el sistema permite que los estudiantes declaren ellos mismos su raza), o que no parecían ser lo suficientemente pobres. La universidad misma había optado por no tomar ninguna acción contra los estudiantes, argumentando que no le correspondía asignar las categorías raciales (Oliveira y Haidar, 2014).

Investigaciones futuras

Varios de los estudios recientes sobre la acción afirmativa en Brasil sugieren que los beneficiados están logrando mejores resultados de lo que muchos habían predicho, por lo menos en términos numéricos. Estos hallazgos son importantes dado que uno de los principales argumentos en contra de las cuotas ha sido el supuesto impacto negativo en la calidad de las universidades públicas, así como la presunción de que los *cotistas* no lograrían competir. Incluso, dichos resultados podrían ser enriquecidos con estudios cualitativos sobre las experiencias de estos estudiantes, un área menos explorada y que representa un campo clave para investigaciones futuras.

A su vez, se necesitan estudios más estructurales que ubicarían las tensiones y los conflictos en torno a las políticas de acción afirmativa en el contexto de las prioridades gubernamentales e institucionales. Por ejemplo, el gobierno brasileño ha implementado políticas ambiciosas que buscan incrementar la escala y la calidad de la producción de investigación científica del país; la más destacada entre ellas es el programa de movilidad académica «Ciencia sin Fronteras», que busca enviar a 200,000 estudiantes brasileños a estudiar en las mejores universidades del mundo para 2018. No obstante, los críticos sostienen que estas políticas benefician más a una minoría elitista, pues el inglés es un requisito clave para obtener una beca. En otro ejemplo, las universidades enfrentan fuertes presiones por producir más artículos en revistas indexadas y por generar patentes, al mismo tiempo que deben canalizar crecientes recursos a la enseñanza de un estudiantado cada vez más diverso.

Por otra parte, existe una relativa escasez de estudios comparativos de universidades; una excepción es el estudio reciente de Childs y Stromquist (2014), que abarca la Universidad Federal de Bahía, la Universidad de Brasilia y la Universidad Estatal de Campinas. Los autores examinan las motivaciones detrás de las distintas políticas de acción afirmativa implementadas en las 3 instituciones, y revisan las diferencias en el desempeño académico entre los que ingresaron por cuotas y los que no. Sin embargo, su análisis cuantitativo podría complementarse con una investigación cualitativa con respecto a los efectos de las diferentes políticas sobre los estudiantes.

Ahora que se gradúan de la universidad las primeras generaciones de *cotistas*, también se presentan oportunidades para estudiar su inserción dentro del mercado laboral —medida importante del éxito de estas políticas—, así como su prestigio en otras esferas sociales y económicas. A la par se requiere de más investigación para determinar hasta qué grado sus carreras y su estilo de vida después de la universidad se relacionan con sus experiencias como *cotistas*.

Las políticas de acción afirmativa en Brasil tienen 2 metas principales: combatir la discriminación racial e igualar las condiciones competitivas, al expandir el acceso a la educación superior para grupos desfavorecidos. Tales metas forman parte de medidas más amplias, que buscan reducir las notorias desigualdades raciales y de ingresos en el país, que ha figurado entre los más desiguales del mundo. Aunque todavía están por verse los efectos de las políticas a largo plazo, lo cierto es que sí han incrementado enormemente el acceso de los grupos tradicionalmente excluidos a las universidades brasileñas más competitivas, con implicaciones importantes en los esfuerzos por democratizar la educación superior dentro de los países alrededor del mundo.

Referencias

Cardoso, Claudete Batista (2008). *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasilia: Uma análise do rendimento e da evasão [tesis Facultad de Educación]*. Universidad de Brasilia.

Catani, Afrânio Mendes, Hey, Ana Paula y Gilioli, Renato de Sousa Porto (2006). PROUNI: Democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar*, *28*, 125–140.

Childs, Porsha y Stromquist, Nelly P. (2014). Academic and diversity consequences of affirmative action in Brazil. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.

Cunha, Eglaísa Micheline Pontes (2006). *Sistema universal e sistema de cotas para negros no Universidade de Brasília: Um estudo de desempenho [tesis de Maestría en Educación]*. Universidad de Brasília.

Decreto Núm. 6,283 (1934) (25 enero 1934). Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo.

Downie, Andrew y Lloyd, Marion (2010). At Brazil's Universities, Affirmative Action Faces Crucial Tests. In *The Chronicle of Higher Education*.

Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque (2006). A universidade no Brasil: Das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, *28*, 17–36.

Feres Júnior, João, Daflon, Verônica Toste, Ramos, Pedro y Miguel, Lorena (2013). *O impacto da Lei n. 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa*. Grupo de Estudios Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA).

Francis, Andrew M. y Tannuri-Pianto, María (2012). The redistributive equity of affirmative action: Exploring the role of race. *Socioeconomic Status, and Gender in College Admissions. Economics of Education Review*, *31*, 45–55.

Folha de São Paulo (1995). (25 junio 1995) [consultado 6 Sep 2015]. Datafolha revela o brasileiro. Disponible em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/caderno_especial/2.html

Folha de São Paulo (2005). (13 enero 2005). Presidente Lula sanciona Lei do PROUNI.

Freyre, Gilberto (1959). *New World in the Tropics: The Culture of Modern Brazil*. Nueva York: Alfred Knopf.

Fry, Peter (2005). *A Persistência da Raça — Ensaios Etnográficos sobre o Brasil e a África Austral*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.

González González, Enrique (2010). Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo (siglos XVI-XVIII). *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, *1*(1), 77–101.

Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo; da Costa; L., Almeida-Filho, Naomar y Newman, Katherine (2010). (pp. 1–30). *Social Inclusion in Brazilian Universities: The case of UFBa* (8) Salvador: Centro de Estudos da Metrópole.

Heringer, Rosana (2002). Desigualdades raciais no Brasil: Síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cad. Saúde Pública*, (Suplemento), 57–65.

Htun, Mala (2004). From «racial democracy» to affirmative action: Changing state policy on race in Brazil. *Latin American Research Review*, *39*(1).

Indicadores del Banco Mundial (2015) [consultado 29 Jul 2015]. Disponible en: http://data.worldbank.org/indicator

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2011). Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010 (tabla 4).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Estudos e Pesquisas. *Informação Demográfica e Socioeconómica*, núm. 29. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2013). (30 enero 2013). Desocupação foi de 4,3% em dezembro e fecha 2013 com média de 5,4%. Boletín de Prensa.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (s.f.) [consultado 1 Sep 2015]. Indicadores IBGE. Principais destaques da la evolução do mercado de trabalho nas regiões metropolitanas abrangidas pela pesquisa, 2003-2014. Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Disponible en: http://www.ibge.gov.br

Lampert, Emani (2005). El declive de la universidad pública: La interface de una ideología. *Perfiles Educativos*, *27*, 84–115.

Levy, Daniel C. (2011). *The Decline of Private Higher Education*. Albany, NY: PROPHE Working Paper Series. W.P.16.

Lloyd, Marion (2009). Affirmative Action, Brazilian-Style. *The Chronicle of Higher Education*.

Lloyd, Marion (2013). *Las políticas de fomento a la ciencia y tecnología en México y Brasil: Un estudio de caso de la Universidad Autónoma Nacional de México y la Universidad de Saõ Paulo [tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos]*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lloyd, Marion (2014). «Ciência sem Fronteiras pode romper tradição aulista da universidade brasileir», diz secretário de educação superior do MEC. *Ensino Superior*, *12*.

Lozzi, Silene de Paulino (2012). *Rendimento acadêmico de estudantes cotistas ou não cotistas na* UNB *egressos de escolas públicas ou privadas no período de 2/2009 a 2/2011*. Monografía: Universidad de Brasilia.

Mercadante, Aloizio (2012). Censo da educação superior 2012. Presentación de PowerPoint.

Oliveira, Pamela y Haidar, Daniel (2014). Fraudes na Uerj evidenciam falhas do sistema de cotas. *Veja*.

Pedrosa, Renato H. L. (2010). *Master Planning in Brazilian Higher Education: Expanding the 3-Year Public College System in the State of São Paulo*. Berkeley, CA: Center for Studies in Higher Education-University of California, Berkeley.

Portal Brasil, 2011 (17 agosto 2011). Expansão de rede de ensino integra política para desenvolvimento regional e erradicação da miséria.

Presidencia de Brasil, 2014 (13 enero 2014). Dilma: Com 1,2 milhão de bolsas, PROUNI é o maior programa de inclusão universitária da nossa história. Planalto.

Reiter, Bernd, y Mitchell, Gladys L. (Eds.). (2010). *Brazil's New Racial Politics*. Boulder, CO: Lynne Reinner Publishers.

Santos, Jocélio Teles dos y Queiroz, Dulcele M. (2010). Affirmative Action and Higher Education in Brazil. En Penelope Patterson, Eva Baker, y Barry McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (1) (pp. 760–766). Oxford, U.K.: Elsevier.

Schwartzman, Simon (2003). (19 octubre 2003). *Universities and the Transformation of Society in Brazil*. Trabajo preparado para el proyecto de investigación, The Role of Universities in the Transformation of Societies, en el Centre for Higher Education Research and Information (CHERI).

Semesp (2012). Mapa do ensino superior no estado de Sao Paulo. Sindicato das entidades mantenedoras de estabelecimentos de ensino superior no Estado de São Paulo.

Silva, Adailton da; Silva, Josenilton y Rosa, Waldemir (2009). Juventude negra e educação superior. em: Castro, Jorge Abrahão de; Aquino, Luseni María C. de, y Andrade, Carla Coelho de (orgs.), *Juventudes e politicas sociais no Brasil* (pp. 259-290). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Smith, Amy E. (2010). ¿Quién apoya la acción afirmativa en Brasil? *Perspectivas desde el Barómetro de las Américas*, 49.

Tokarnia, Mariana (2014). UNB *mantém, com alterações, sistema de cotas raciais*. Angencia Brasil EBC.

Velloso, Jacques (2009). Cotistas e não-cotistas: Rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, *39 (1,137)*, 621–644.

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 45(178) (2016) 31–44

Artículo

Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas

Anti-academic fraud regulations in Spanish universities

Jaume Sureda-Negre, Jerónimo Reynes-Vives y Rubén Comas-Forgas *

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Servicio de Asesoría Jurídica, Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca, España

Recibido el 18 de octubre de 2015; aceptado el 17 de marzo de 2016
Disponible en Internet el 8 de mayo de 2016

Resumen

Para combatir el fraude en las evaluaciones se suelen instrumentar 3 tipos de dispositivos: los normativos o reguladores, los formativos e informativos y, finalmente, los mecanismos de detección. En este trabajo, centrado en los primeros de estos dispositivos, se estudian 72 normativas universitarias para averiguar hasta qué punto y de qué manera las universidades españolas contemplan el tema del fraude en las evaluaciones. Se constata que, en general, el tratamiento que se hace del tema es limitado y poco ajustado a los tiempos actuales, y se sugieren medidas y disposiciones con el fin de mejorar la situación que se describe.
© 2015 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: Evaluación; Universidades; Fraude; Reglamentación educativa; Legislación

Abstract

Institutions commonly employ three types of mechanisms in an effort to reduce the prevalence of fraudulent evaluation practices: the normative or regulatory; the formative and informative, and detection measures. This paper focuses on the first category of measures, by using content analysis to assess the regulatory systems in place in 72 Spanish universities. We find a general lack of attention to the issue, as well as inadequate or outdated mechanisms in place in many universities. These factors suggest the need for new

* Autor para correspondencia.
Correo electrónico: rubencomas@uib.es (R. Comas-Forgas).

http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.002
0185-2760/© 2015 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/).

measures and provisions in order to improve the institutions' capacity to combat fraud in the evaluation process.
© 2015 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Keywords: Evaluation; Universities; Fraud; Academic Regulation; Legislation

Introducción

A pesar de que la integridad académica constituye uno de los principios básicos de la vida universitaria, son notorias las evidencias que demuestran que las prácticas deshonestas, cuando no abiertamente corruptas, están bien presentes en las instituciones de enseñanza superior de todo el mundo (Hallak y Poisson, 2002; Poisson, 2010). Es más, la tendencia apunta al aumento de este tipo de comportamientos (Hallak y Poisson, 2007), lo cual recomienda encarar el problema con determinación y arresto[1].

La literatura existente sobre el tema sugiere que el concepto de integridad u honestidad académica[2] se asienta sobre 3 ejes vinculados, respectivamente, con la gestión académica, con la docencia e investigación y, finalmente, con el aprendizaje y el estudio (Comas, 2009). Dentro del tercer grupo, en el que se circunscribe este trabajo, existen, según Comas, Sureda, Casero y Morey (2011), diversas conductas y/o comportamientos que se considera atentan contra los principios de integridad: por un lado, los que se derivan de conductas impropias en el desarrollo de pruebas de evaluación y elaboración de trabajos (copiar en pruebas escritas, plagiar trabajos total o parcialmente, falsificar datos en trabajos, dejarse copiar en pruebas escritas, etc.), y, en segundo término, los que se dan en el marco de relaciones interpersonales y los relativos a aspectos cotidianos de respeto y de concordia (dañar material y/o mobiliario de una institución académica, dañar materiales y objetos de compañeros, faltar al respeto a compañeros, faltar al respeto al profesorado, etc.).

El fraude en las evaluaciones es una de las manifestaciones deshonestas más visibles y extendidas. En el caso de España, según se desprende de los pocos estudios existentes sobre la materia, casi la mitad (el 45%) de los universitarios reconocen haber copiado en el desarrollo de pruebas escritas (Comas et al., 2011a; Sureda, Comas y Gili, 2009), y más del 60% admiten haber incurrido en alguna forma de plagio académico a la hora de elaborar y entregar trabajos de curso (Comas, 2009; Comas, Sureda y Oliver, 2011). Estos comportamientos —sobre todo los relativos a la elaboración y la entrega de trabajos académicos— han cobrado un especial auge motivados especialmente por el aumento del número de asignaturas que componen los *curricula* de las titulaciones, los cambios en los procesos de metodología docente y de evaluación continua caracterizados por la importancia de los trabajos de curso a desarrollar por el alumnado, y el desarrollo y el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos educativos

[1] El presente trabajo se enmarca y deriva de las actividades de 2 proyectos: a) proyecto de I+Dtitulado «El plagio académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de las Islas Baleares» (referencia EDU2009-14019-C02-01), financiado por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, y b) el proyecto «Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España», financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública de México.

[2] El concepto «integridad académica» define la defensa, la observancia y el acatamiento de los valores fundamentales de todo proceso académico; entre otros: honradez, confianza, rectitud, probidad, respeto, veracidad y responsabilidad (Comas, 2009).

(Comas et al., 2011b; Mazodier, Faucault, Blemont y Kesler, 2012; Moreno-Ariza y Pérez-Ferra, 2009). En este contexto, Internet se ha erigido como la principal fuente de información por parte del alumnado universitario a la hora de elaborar trabajos académicos (Marzal y Calzada, 2003; O'Hanlon, 2002; Slaouti, 2002), y este hecho, ligado a la comodidad y a la facilidad que confieren los procesadores de texto —«copiar y pegar» grandes cantidades de material escrito—, ha convertido en práctica habitual el plagio académico entre el alumnado al confeccionar sus trabajos de curso (Ercegovac y Richardson, 2004).

Por otra parte, la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha representado —al menos en teoría— un cambio sustancial en aspectos metodológicos, en los procesos de aprendizaje y en la evaluación. En el nuevo entorno, el modelo evaluativo no se limita a una prueba final, sino que el alumnado es calificado de forma continua a través, sobre todo, de la realización de trabajos, de exposiciones, de prácticas, de intervenciones en el aula, etc. Este tipo de evaluación incluso se contempla como un derecho del alumnado en el artículo 7 del *Estatuto del Estudiante Universitario* (Real Decreto 1791/2010) (BOE, 2010), en el cual se especifica el derecho a «una evaluación objetiva y siempre que sea posible continua». Este nuevo paradigma de evaluación hace que se incremente el número de trabajos que se prescriben a lo largo del curso, lo que supone, en buena lógica, un aumento de los potenciales casos de fraude (Comas, 2009).

Ante ello, cabe preguntarse: ¿cómo encaran las universidades españolas el tema del fraude en las evaluaciones? Los dispositivos puestos en marcha desde las instituciones académicas para combatir este problema se pueden clasificar en 3 categorías: estrategias informativas y formativas, estrategias de detección y, finalmente, estrategias normativas o reguladoras (Comas, 2009).

Por lo que respecta a los dispositivos formativos-informativos, hay que señalar que son poco más de 10 las universidades españolas que desde sus bibliotecas ofrecen guías, tutoriales u otro tipo de información sobre cómo prevenir la comisión de plagio en la elaboración de trabajos (Domínguez-Aroca, 2012); además, hay universidades que han incorporado en algunos de sus planes de estudio una asignatura centrada en las competencias informacionales, asignatura desde la que se trata el tema de la elaboración de trabajos académicos (búsqueda de información, evaluación de la información, gestión de la información, citar y referenciar las fuentes, etc.). No disponemos, sin embargo, de ningún trabajo sistemático que haya evaluado hasta qué punto se ha producido esta incorporación. Sea como fuere, los indicios permiten aventurar que se trata de experiencias aisladas.

Tampoco se cuenta con estudios rigurosos que permitan precisar hasta qué punto las universidades españolas han puesto a disposición del profesorado herramientas tecnológicas para la prevención o la detección del plagio y prácticas deshonestas en la realización de exámenes. Algunas universidades han implementado sistemas de inhibición de frecuencia para imposibilitar que el alumnado emplee medios tecnológicos para copiar durante el desarrollo de pruebas escritas[3], y otras facilitan el acceso a programas de detección de textos plagiados[4]. Pero también en este caso se puede conjeturar que se trata de una estrategia escasamente utilizada.

La tercera de las modalidades —la normativa y reguladora— es el objeto de estudio de este trabajo. En él intentamos dilucidar hasta qué punto y con qué orientaciones las universidades españolas han puesto en marcha mecanismos normativos para hacer frente a las transgresiones

[3] Notas de prensa sobre el tema: http://www.abc.es/local-madrid/20130115/abci-inhibidores-frecuencia-para-copiar-201301150952.html, http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/01/11/valencia/1357912864_754754.html

[4] Por ejemplo, la Universidad de Granada ofrece a su profesorado el acceso a 2 programas: *The Plagiarism Checker Premium* y *Ephorus*.

contra la probidad académica por parte del alumnado. Estas disposiciones reguladoras pueden clasificarse en 2 categorías: por una parte, las de carácter general, aprobadas por el poder legislativo y que son de aplicación para el conjunto de universidades, y por otra, las de carácter propio de cada institución, aprobadas por los diversos órganos de gobierno de las universidades. Estos últimos dispositivos normativos, los originados por cada universidad, se han desarrollado al amparo del artículo 2 de la Ley Orgánica 6/2001[5] (BOE, 2001) y están condicionados por un régimen jurídico general que Cavanillas (2008) ha analizado con precisión y en 2010 se vio reforzado con la aprobación del *Estatuto del Estudiante Universitario*, que regula las obligaciones y derechos de los estudiantes. En el artículo 13 se señala que los estudiantes deberán «abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación, en los trabajos que se realicen. . .». El artículo 25 señala que la evaluación «del rendimiento académico de los estudiantes responderá a criterios públicos y objetivos y tenderá hacia la evaluación continua. . .». Por otra parte —y como única referencia a posibles medidas para evitar el fraude en las evaluaciones—, se establece que «en cualquier momento de las pruebas de evaluación, el profesor podrá requerir la identificación de los estudiantes asistentes, que deberán acreditarla». En el artículo 63 se reseña que «la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad» deberán presidir las actuaciones de los universitarios.

Hasta el momento no existe una norma general de régimen disciplinario para el alumnado universitario español promulgada con posterioridad a la Constitución de 1978, con lo que sigue vigente el *Reglamento de Disciplina Académica* aprobado en el año 1954[6] (BOE, 1954). En todo caso, la aplicación de este Reglamento tiene que hacerse a la luz de la Constitución y de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común de 1992 (BOE, 1992).

La necesidad de disponer de un régimen disciplinario de los estudiantes ha sido una petición insistentemente reclamada por las autoridades académicas, especialmente por los defensores universitarios y secretarios generales que se encuentran ante un escenario de inseguridad jurídica a la hora de solucionar algunos de los conflictos a los que tienen que hacer frente.

Condicionadas por este marco general, las universidades españolas han afrontado el tema del fraude al amparo de diversos tipos de normas y disposiciones para el conjunto del alumnado: reglamentos de evaluación, reglamentos generales de los estudiantes y códigos éticos. Aparte, están las normas singulares de un centro, una escuela, una facultad e incluso un departamento, y que van desde códigos éticos a reglamentos específicos. Por último, existen casos aislados de guías docentes de asignaturas en las que al presentar los criterios de evaluación se incorporan referencias al tema del fraude (Comas, 2009).

No disponemos en España de estudios previos orientados a analizar la reglamentación sobre el fraude en las evaluaciones, pero sí existen trabajos internacionales que analizan la relación entre la existencia y la severidad de la reglamentación académica reguladora de sanciones ante prácticas deshonestas y la comisión de este tipo de conductas entre el alumnado. En términos generales, la conclusión es que, por un lado, la existencia de reglamentos en los que se recojan sanciones ante conductas probadas de fraude académico disminuye la comisión de este tipo de actos por parte del alumnado, y en segundo lugar, cuanto más estricta sea la reglamentación, menos

[5] En el apartado segundo se reconoce a las universidades la facultad de elaborar sus normas de régimen interno. Dicha capacidad forma parte de la autonomía universitaria, principio constitucional recogido en el artículo 27 de la Constitución.

[6] Algunas faltas de este decreto señaladas en su artículo 5 se contradicen con los principios constitucionales. No parece ser el caso de la falta de probidad. En relación a este punto, véase la descripción del XIII Encuentro Estatal de los Defensores Universitarios, celebrado en 2010 (http://www.upv.es/entidades/DCU/info/U0566676.pdf).

comisión de prácticas contra la integridad académica se produce en la institución (Ercegovac y Richardson, 2004; LoSchiavo y Shatz, 2011; McCabe y Trevino, 1993; McCabe, Trevino y Butterfield, 1999; Turner y Beemsterbooer, 2003). Aun así, la simple existencia de reglamentos no es garantía de nada: para que tengan efecto, deben ser conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado, y, sobre todo, no ser papel mojado; esto es: deben ser aplicados (Comas, 2009; McCabe, Butterfield y Trevino 2003; Turner y Beemsterbooer, 2003). Con el cumplimiento de estas 3 condiciones (reglamentos estrictos, más el conocimiento de éstos por parte de los actores implicados, más la aplicación de los mismos), la literatura existente sugiere que se produce una disminución de las prácticas académicamente deshonestas (Konheim-Kalkstein, Stellmack y Shilkey, 2008; LoSchiavo y Shatz, 2011). De esta manera, para que las universidades españolas encaren la situación, lo primero que deben generar es una reglamentación clara y estricta.

Objetivos

La finalidad de este trabajo consiste en analizar el tratamiento que se hace del tema del fraude en las evaluaciones bajo las normativas de las universidades españolas. Los documentos considerados y analizados han sido los promulgados por las propias universidades con efecto sobre el conjunto de los miembros de la institución. Es decir, no hemos considerado las normativas que sólo afectan a un centro/facultad y/o asignatura. La presente aportación da respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Hasta qué punto los reglamentos sobre la evaluación, las normas de derechos y deberes del alumnado, así como los códigos éticos de las universidades españolas, contemplan el tema del fraude en las evaluaciones?
- ¿Qué tipos de prácticas fraudulentas son contempladas en estas reglamentaciones?
- ¿Se contemplan sanciones? ¿Qué sanciones son las previstas?
- ¿Se contemplan otras medidas además de las sancionadoras? ¿Cuáles son estas medidas?

Metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se ha recurrido al análisis de contenido, método que permite hacer inferencias no sólo sobre los textos que se analizan sino también sobre el emisor o la audiencia (Weber, 1990).

El material de análisis está constituido por los documentos internos de las universidades españolas que, de una u otra forma, incorporan el tema de la integridad en las evaluaciones. La identificación y la recuperación de estos documentos se hizo *online*: los textos se recuperaron a partir del análisis de las *web* de las universidades españolas (se revisaron 75 de ellas[7]), localizándose 72 documentos: 55 reglamentos de evaluación[8], 10 normativas de régimen disciplinario[9]

[7] Número de universidades basado en los datos de la *Conferencia de Rectores de Universidades Españolas*, http://www.crue.org/UNIVERSIDADES/

[8] Reglamentos de evaluación, normativa de evaluación, normativa de la organización de exámenes, reglamento o normativa de régimen académico, normativa de la calificación del estudiante, son los nombres que más se repiten en los reglamentos clasificados en esta categoría.

[9] Reglamento del alumnado, normativa de régimen disciplinario de los estudiantes, carta de derechos y deberes del alumnado, estatuto del estudiante, normas sobre disciplina académica, reglamento de régimen interior, son los títulos de los documentos clasificados en esta categoría.

y 7 códigos éticos[10]. En las páginas *web* de 13 universidades no se localizó ningún documento, mientras que en una se encontraron 3, y en 9 se identificaron 2.

Para asegurar la fiabilidad del proceso de localización, la búsqueda de los documentos se realizó de forma independiente por parte de 2 miembros del equipo de investigación. El mensaje —en nuestro caso los reglamentos y códigos éticos universitarios— se divide para su estudio en unidades de análisis. De las distintas modalidades para dividir/agrupar la información objeto de análisis —palabra, frase, párrafos, tema o incluso el texto entero (Weber, 1990)—, hemos optado por la división de la información en párrafos, al considerar que se trata de la unidad que garantiza la consecución de los objetivos de estudio planteados. No olvidemos que nuestro centro de interés son los reglamentos académicos, y las características de los mismos (textos divididos en diferentes artículos) nos condicionaron a tomar tal decisión. Con el fin de determinar las unidades de análisis se seleccionaron, de los documentos localizados, los párrafos referidos a la integridad académica y al fraude en las evaluaciones, ya fueran referencias a actividades fraudulentas, o a formas de prevenirlas y/o sancionarlas. De esta forma se obtuvieron las unidades de análisis.

Posteriormente se procedió a una clasificación categorial de las unidades de información, intentando que fueran, siguiendo a Berelson (1952): homogéneas, exhaustivas, exclusivas, objetivas y pertinentes. Así, y después de una detallada lectura de las unidades, se clasificaron en 4 categorías: 1) referencias generales al fraude; 2) referencias al fraude en los trabajos; 3) referencias al fraude en los exámenes, y 4) otras referencias. Esta codificación de las unidades de información se hizo manualmente, y posteriormente se recurrió al programa NVivo09 para su gestión y el procesamiento de datos. El análisis de las unidades de información clasificadas en las 4 categorías permitió determinar no sólo los temas tratados con relación a cada una de ellas, sino también su frecuencia y su orientación.

Con la finalidad de garantizar la fiabilidad del proceso, la selección de las unidades de información así como la categorización y el posterior análisis fueron realizados de forma independiente por 3 miembros del equipo investigador.

El trabajo de campo (localización de la documentación) se llevó a cabo durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo de 2015; el proceso de tratamiento, análisis y explotación de datos se efectuó en los meses de junio y septiembre de 2015.

Resultados

¿Hasta qué punto los reglamentos sobre la evaluación, las normas de derechos y deberes del alumnado, así como los códigos éticos de las universidades españolas, contemplan el tema del fraude en las evaluaciones?

La mayoría de los documentos localizados y analizados (65 de 72) hacen alguna referencia a aspectos relacionados con el fraude; sólo en 7 (el 9.7%) no se contempla el tema de la deshonestidad.

El número de palabras dedicadas al fraude en las evaluaciones en los documentos analizados, así como su peso con relación al conjunto de ellos, son 2 indicadores que permiten calibrar la trascendencia otorgada al tema de la deshonestidad. Pues bien, entre 21, que es el número inferior de palabras dedicadas al tema, y 894, que es el superior, la mayoría de documentos le dedican entre

[10] Código ético, guía de buenas prácticas y código de conducta son los títulos de los documentos clasificados en esta categoría.

Figura 1. Número de palabras dedicadas al tema del fraude en las evaluaciones por documento.

Figura 2. Porcentaje de palabras dedicadas al fraude en la evaluación con relación al total del documento.

50 y 200 palabras (fig. 1). Más revelador es todavía el porcentaje que estas palabras representan en el conjunto de los documentos (fig. 2): la mayoría (hasta 27) se sitúan entre el 1 y el 3% del total del contenido, mientras que hay 5 con menos del 1% y 10 con más del 7%. Entre estos últimos sobresalen: un documento en el que el peso del contenido textual dedicado al fraude en la evaluación llega al 35.3% del total (una guía de buenas prácticas de los estudiantes) y otro que alcanza el 16.6% (un reglamento de evaluación).

¿Qué tipos de prácticas fraudulentas son contempladas en estas reglamentaciones?

De entre los documentos que aluden a modalidades de evaluación específicas, se observa que hay casi el doble de referencias a los exámenes (el 25.7% de párrafos y el 26.3% de palabras) que a los trabajos (el 13% de párrafos y el 14% de palabras) (tabla 1).

Tabla 1
Número y porcentaje de párrafos y palabras dedicados a la integridad y al fraude en los documentos analizados según la temática tratada

	N.° párrafos	N.° palabras
Referencias genéricas a la integridad y al fraude (relativas a cualquier modalidad de evaluación)	166 (58.6%)	7,289 (57.4%)
Referencias a la integridad y al fraude en los exámenes	73 (25.7%)	3,350 (26.3%)
Referencias a la integridad y al fraude en los trabajos	37 (13%)	1,781 (14%)
Referencias a otros aspectos de la integridad y el fraude	7 (2.4%)	278 (2.1%)

- *Referencias a prácticas fraudulentas relativas en exclusiva a los exámenes o pruebas escritas*. «Copiar» en la realización de una prueba es el tipo de fraude más tratado en los documentos analizados a la hora de referirse de forma específica a la deshonestidad en los exámenes; a esta práctica se refieren 24 de los 73 párrafos dedicados a este asunto. Cuando se explicita la forma de copiar o el material no autorizado, aparecen hasta en 5 ocasiones las referencias a dispositivos electrónicos (*comunicación electrónica*, *material o dispositivos electrónicos*, *teléfonos móviles, tablets* o cualquier otro), mientras que copiar de otro compañero se menciona en 2 ocasiones. También en 2 casos se explicita la utilización de apuntes y libros para copiar.

  La suplantación constituye la segunda conducta deshonesta, relativa a los exámenes, más citada en los documentos analizados: 23 de los 73 párrafos dedicados a los fraudes en estas pruebas se refieren a la identificación del alumnado. Las referencias que aparecen en tercer lugar (hasta 10 párrafos) abordan aspectos genéricos del fraude en la realización de exámenes.

  Otras prácticas deshonestas, relacionadas con los exámenes, referenciadas una sola ocasión, son: «acceder irregularmente o apoderarse anticipadamente del contenido de una prueba o examen, o facilitar o procurar la apropiación, alteración o destrucción posterior del contenido o de los resultados de una actividad evaluable», «facilitar la copia de las respuestas. . .» y «la colaboración, el encubrimiento o el favorecimiento de la copia».
- *Referencias a prácticas fraudulentas relativas en exclusiva a la elaboración y la entrega de trabajos.* Plagiar constituye la conducta contra la probidad académica más aludida al momento de referirse al fraude en la elaboración y la entrega de trabajos: la palabra plagio aparece de forma explícita en 15 de los 37 párrafos referentes a la evaluación de trabajos, y en otros 15 lo hace implícitamente. En 3 casos se define lo que se entiende por plagio; sirva de ejemplo: «. . .la copia de textos sin citar su procedencia y dándolos como de elaboración propia». Las referencias a las citas incorrectas aparecen en hasta 9 párrafos.

  En 5 párrafos (el 13.5% de los dedicados a los trabajos) se hace referencia a Internet como fuente de plagio: «[plagiar] en una magnitud estimable un trabajo de Internet. . .».

  Otras prácticas deshonestas contempladas en la documentación analizada son: a) la presentación de los mismos trabajos por 2 o más estudiantes; b) omitir conscientemente (menospreciar) el reconocimiento de una persona en trabajos; c) exagerar el aporte de una persona en los trabajos; d) reutilizar trabajos, y e) supresión o alteración de datos.
- *Referencias a prácticas fraudulentas en relación a cualquier modalidad de evaluación.* Para referirse de manera extensiva a la deshonestidad en cualquier tipo de evaluaciones se emplean hasta 10 expresiones diferentes: 1) Realización fraudulenta de actividades de evaluación (en 5 documentos), demostrativamente fraudulentas (un documento) o utilizar medios fraudulentos (2 documentos). 2) Falsear o defraudar los sistemas de comprobación del rendimiento académico (un documento). 3) Intento de obtener mejores resultados académicos utilizando cualquier medio ilícito (2 documentos) o utilización de medios ilegítimos (un documento). 4) Cualquier irregularidad que lleve a una variación significativa de la cualificación de un acto evaluativo (4 documentos). 5) Participar en la evaluación respetando los principios de igualdad y autenticidad (un documento). 6) Observar las reglas elementales sobre autenticidad del ejercicio y privacidad del mismo (2 documentos). 7) Realizar pruebas con probidad y respeto a la ética (un documento). 8) Observar las reglas básicas sobre autenticidad y autoría en la realización de cualquier prueba de evaluación (un documento). 9) Realización fraudulenta de alguno de los ejercicios exigidos en la evaluación (un documento). 10) Quiebra de los principios de decoro, legalidad o mérito individual (un documento).

  Al igual que en el caso de las referencias explícitas a las pruebas escritas, la suplantación de la personalidad y copiar constituyen los fraudes específicos más frecuentes (35 y 13 párrafos,

respectivamente). Colaborar en actuaciones fraudulentas es un comportamiento deshonesto que se recoge en 4 documentos. Así, se alude a: 1) «. . .facilitar con premeditación instrumentos para la copia o la obtención ilegítima de información»; 2) «. . .la colaboración, el encubrimiento o el favorecimiento de la copia. . .»; 3) dejar firmar como coautores «. . .a otras personas sin que tengan méritos suficientes»; 4) en un caso se responsabiliza a los estudiantes para «. . .evitar que su examen, trabajo y todo material evaluable sea objeto de copia». Otro comportamiento que también aparece (una vez) es la «falsificación, sustracción o destrucción de pruebas finales de evaluación».

¿Se contemplan sanciones? ¿Qué sanciones son las previstas?

En el 36.1% de los documentos analizados (26 de los 72) no se hace referencia a las sanciones previstas en caso de que el alumnado incurra en prácticas contra la probidad académica en las evaluaciones. La mayoría de los articulados que explicitan sanciones (27 de los 47) le dedican menos de 60 palabras; 11 entre 61 y 120 palabras; 5 entre 141 y 200 palabras; 2 entre 201 y 240 palabras; sólo 2 reglamentos (ambos de universidades a distancia) dedican a las sanciones más de 241 palabras.

Los correctivos más socorridos son 2: suspender el acto de evaluación y la asignatura al alumnado infractor. La primera modalidad sancionadora se contempla en 9 reglamentos en apartados referidos a la deshonestidad en «cualquier actividad de evaluación», en 3 referidos a trabajos y en otros 3 correspondientes a exámenes. La segunda —suspender la asignatura— se señala en 12 reglamentos con carácter general; en 8 cuando hacen referencia a trabajos y 5 a exámenes. Tres reglamentos contemplan un suspenso de la asignatura en aquellos casos de reincidencia en deshonestidad en las evaluaciones.

La expulsión de la universidad está considerada en 5 documentos. Se establecen 2 niveles de expulsión: a perpetuidad y temporal (en un documento se detalla que ésta puede ser no superior a 4 años y no inferior a 6 meses). Los motivos para esta expiación varían entre: comisión de faltas muy graves y la reincidencia en faltas muy graves (suplantación de la personalidad, copiar o facilitar la copia, el plagio, etc.).

Más de la mitad de reglamentos que hacen alusiones explícitas a las correcciones, además de las sanciones que se especifican, contemplan la posibilidad de incoar un procedimiento disciplinario al estudiante. En este caso serían de aplicación no sólo las normas específicas de cada universidad sino también el *Reglamento de Disciplina Académica* de 1954 (BOE, 1954) a la luz de la Constitución y la Ley 30/1992, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas (BOE, 1992).

¿Se contemplan otras medidas además de las sancionadoras? ¿Cuáles son estas medidas?

Aparte de las medidas sancionadoras, en los reglamentos analizados se contemplan otras que se pueden clasificar en: 1) medidas de prevención y 2) medidas de detección.

Las medidas de prevención pueden, a su vez, ordenarse en 5 grupos: a) identificación, b) prohibición del uso de dispositivos electrónicos; c) información y formación; d) compromiso, y e) seguimiento. Por su parte, las medidas de detección pueden agruparse en 2: a) utilización de herramientas informáticas y b) realización de nuevas pruebas de verificación.

La medida preventiva más socorrida hace referencia a la identificación del estudiante a la hora de realizar actividades evaluativas; no en balde, como ya hemos señalado, la suplantación constituye la deshonestidad más tratada a la hora de referirse a cualquier actividad de evaluación, y más

específicamente a los exámenes. Las normativas prescriben cuándo hay que identificarse (previamente, en cualquier momento, después de acabar la prueba) y cómo hacerlo (mediante documento nacional de identidad, carné de estudiante de la universidad, carné de conducir, pasaporte u otro documento oficial).

Limitar o prohibir el uso de dispositivos electrónicos constituye la segunda medida preventiva más aludida. En algunos casos se prohíbe que los estudiantes accedan «a los recintos donde se celebran pruebas de evaluación presenciales portando cualquier tipo de dispositivo de comunicación electrónico». En otros casos se especifica que durante los exámenes permanezcan apagados «los teléfonos móviles de los alumnos y otros útiles análogos».

Muchísimo menos presente (sólo aparece en 2 documentos) es la estrategia basada en la formación y la información para prevenir conductas académicamente deshonestas. Sirva a modo de ejemplo, referido a la estrategia informativa, la siguiente referencia:

> Para evitar que se cometa plagio por desconocimiento, la Universidad deberá establecer un conjunto de medidas informativas para el estudiante para darle a conocer, cuando éste ingresa en la institución, las consecuencias de los comportamientos irregulares si contraviene la prohibición del plagio.

Por lo que respecta a la formación, valga esta muestra:

> La Universidad proporcionará a los estudiantes la formación necesaria para la elaboración de trabajos con objeto de enseñarles a manejar y citar las fuentes utilizadas, así como a desarrollar y poner en práctica las competencias requeridas para la elaboración de trabajos.

Dos son las medidas de asunción de compromiso localizadas: a) la declaración de integridad académica en primera matrícula, que afirma: «En su primera matrícula [. . .] el estudiante deberá formar una Declaración de Integridad Académica, mediante la que se compromete a no hacer uso de ningún medio ilícito y a acatar las sanciones. . .», y b) la declaración de autoría de los trabajos, que señala: «En las guías docentes se puede incluir la previsión de que el estudiante tenga que firmar en los trabajos y materiales entregados para la evaluación. . .».

Las medidas de «seguimiento» son contempladas en 4 documentos. En uno se hace referencia a la creación, en el seno de cada centro, de un registro de incidencias «donde se incluirán los datos de los estudiantes que hayan sido sorprendidos valiéndose de los medios fraudulentos. . .». Se especifica que la consulta de este registro únicamente podrá realizarla la Dirección del centro, y que los datos se cancelarán a los 4 semestres después de su incorporación. En otro se estipula que «. . . [de la amonestación por fraude en pruebas de evaluación] quedará registro en la secretaría de la Facultad o de la Escuela». En un tercer documento se establece que en «la infracción de la normativa académica se podrá tener en cuenta la información relativa a comportamientos como copiar a la hora de resolver peticiones académicas. . .». Finalmente, en el cuarto, se advierte que la realización fraudulenta de una evaluación supondrá el suspenso «constando así en su expediente académico» (se supone que la incidencia).

Las medidas de detección de plagio mediante la utilización de herramientas informáticas se señalan en 2 de los documentos analizados:

> [. . .] podrá utilizar herramientas informáticas de detección automática de fraude en la presentación de trabajos. Al presentar un trabajo el estudiante asume el conocimiento de este hecho, autorizando a la universidad para la utilización de dichos medios, que incluye la conservación de copias en soporte informático.

La medida de realización de nuevas pruebas en caso de duda sólo aparece en un documento, señalándose que «el profesorado podrá exigir la realización de una presentación oral complementaria».

En 3 documentos se contempla la posibilidad de revisar las pruebas de evaluación ya aprobadas cuando se sospeche o se detecte el uso de medios fraudulentos, y en uno de ellos se contempla que se podrán realizar pruebas especiales al estudiante sobre el que recaiga la sospecha.

Conclusiones y discusión

La evaluación del alumnado es un ámbito que cuenta con un relevante volumen de literatura académica y es, sin duda, tal y como afirman Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013: 322), «un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje». A partir de los datos obtenidos, podemos afirmar que, a pesar de que los reglamentos, normativas y códigos éticos de las universidades españolas, en su mayoría, hacen referencia a la evaluación del alumnado y se aborda el tema del fraude, su tratamiento es muy limitado y superficial. En ningún caso se trata de normativas específicas centradas únicamente en el fraude académico en la evaluación, y la cuestión es tratada —no muy extensamente— como una especificidad de la misma o tan sólo como parte de los deberes del alumnado. La mayoría de reglamentaciones contemplan muy de pasada las prácticas deshonestas más habituales en la actualidad (por ejemplo, el ciberplagio en la elaboración de trabajos) y acentúan otras (el caso de la suplantación en pruebas escritas) que fueron predominantes en otras épocas.

Todo ello provoca una cierta sensación de encontrarnos ante reglamentaciones de tiempos pasados, la cual se acentúa cuando se comprueba que, al aplicar sanciones, la universidad española debe seguir un *Reglamento de Disciplina Académica* del año 1954 (BOE, 1954). Esta disonancia con los tiempos actuales también se percibe al comprobar que los exámenes, los clásicos *exámenes de libro cerrado*, constituyen la modalidad de evaluación específica más tratada en los reglamentos. Queda muy claro que la normativa universitaria española referente al tratamiento de la deshonestidad académica, en la evaluación del alumnado, no se ha actualizado y puesto en consonancia con las importantes trasformaciones ocurridas en los últimos años a raíz de la implantación del modelo emanado del Plan Bolonia y los evidentes cambios producidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de la incorporación a los mismos de las TIC.

La disparidad, la laxitud y la escasa trasparencia a la hora de establecer sanciones es otra conclusión a la que llevan los datos obtenidos. Así, una misma práctica fraudulenta en una evaluación puede implicar la obtención de un suspenso del acto evaluativo en una universidad, mientras que en otra puede suponer tener que repetir por entero la asignatura. Más grave se nos antoja la falta de transparencia y de concreción que se esconde tras algunas fórmulas expresivas, como, por ejemplo, «sin perjuicio de. . .», expresión que, en forma de coletilla, aparece en casi todas las propuestas sancionadoras de los reglamentos emanados de las universidades para referirse a la apertura de un procedimiento disciplinario (expediente académico). Es ésta una forma de «externalizar»[11] el problema que, necesariamente, aboca a la aplicación de un reglamento de disciplina académica preconstitucional, como ya hemos puesto de manifiesto. Pero hay más: cabe preguntarse no

[11] La doctrina jurídica puede llegar a distinguir entre la verificación del conocimiento y el ámbito disciplinario. Expulsar a un alumno del aula porque está copiando puede interpretarse, jurídicamente, no como una sanción impuesta por el profesor sino como una decisión del profesor tras comprobar que el alumno que copia no dispone de los conocimientos que se evalúan.

ya por la eficacia de esta medida sino, simplemente, por su nivel de aplicación: ¿cuántos expedientes académicos originados por fraudes cometidos en exámenes y trabajos académicos se tramitan anualmente en las universidades españolas? No disponemos de datos para contestar a la pregunta, pero sí muchos indicios para sospechar que han sido muy pocos: desde luego infinitamente menos que fraudes[12] cometidos, detectados y probados.

Además, sucede que, tal y como apuntábamos en páginas precedentes, los reglamentos académicos, para ser efectivos, deben cumplir la condición de ser conocidos por quienes forman parte del colectivo sobre el que rigen (alumnado, cuerpo docente, personal de administración); esta circunstancia, aventuramos, no se da, entre otros motivos por la dificultad que supone acceder al texto normativo, muchas veces arrinconado en secciones muy periféricas del árbol de contenidos de las *webs* institucionales. Siendo así, la normativa universitaria española no cumpliría, en modo alguno, con esa tríada de características necesarias para ser efectiva, recordemos: la existencia de reglamentos estrictos y precisos, el conocimiento de los mismos por parte de los actores implicados y su aplicación.

Conviene subrayar que las universidades —muy pocas— que han encarado con cierta determinación el tema del fraude en sus reglamentos no optan solamente por las sanciones, sino que también incorporan medidas preventivas (como la formación y el compromiso) y sistemas de detección mediante herramientas tecnológicas. Se trata de apuestas holísticas que van en la línea, de manera todavía difusa y poco desarrollada, de las estrategias que se siguen en países con una marcada tradición en el tema de la prevención y la lucha contra el fraude en las evaluaciones (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia).

Parece evidente que en nuestro país los esfuerzos deben ir concentrados, en primer lugar, en actualizar y reelaborar el cuerpo normativo de referencia general para todas las universidades; no parece de recibo contar con un Reglamento de Disciplina Académica propio de tiempos tan pretéritos como la década de los cincuenta del siglo pasado. El legislativo debe, apoyado por el juicio de expertos en el tema, modificar urgentemente el marco legal para, de esta manera, proveer a las universidades de un referente claro, actual y consensuado en base al cual poder actuar. En segundo lugar, las universidades, siguiendo el dictado del potencial nuevo reglamento, deben articular estrategias reguladoras en las que se implique a toda la comunidad universitaria; se ha comprobado que las principales claves del éxito de las normativas universitarias sobre el fraude en la evaluación del alumnado son, por un lado, que surjan de la colaboración entre los diferentes sectores (alumnado, cuerpo docente/investigador y personal de administración y servicios); por otro lado, que se trate de reglamentos que permitan su actualización y adaptación (Melgoza y Smith, 2008), y finalmente, que no exista disonancia entre la normativa y su aplicación (Turner y Beemsterbooer, 2003). Además, es también notoria la necesidad de integrar las disposiciones normativas en estrategias o políticas, por parte de las universidades, a favor de fomentar un clima general de honestidad e integridad académica, que rija y oriente, más allá de preceptos y articulados, la vida de la institución universitaria.

El análisis realizado, en resumidas cuentas, nos proporciona un mapa de los aspectos del fraude en las evaluaciones, contemplados en las reglamentaciones propias de las universidades españolas, que puede ser utilizado como listado de comprobación *(checklist)* a la hora de desarrollar normas internas. En todo caso, la realización de un modelo más completo de reglamentación sobrepasa

[12] Sólo un dato para afianzar la sospecha: en los últimos 25 años la universidad a la que pertenecen los autores de este trabajo (UIB) ha tramitado la escalofriante cifra de un expediente motivado por fraude en las evaluaciones. Sospechamos que el caso de la UIB no es excepcional.

los objetivos de este trabajo, pero con los resultados obtenidos aspiramos a que éstos puedan facilitar y orientar futuras y necesarias mejoras.

Como colofón, quisiéramos finalizar nuestro aporte señalando que este trabajo pone el énfasis en una dimensión correctiva de las prácticas deshonestas cometidas por el alumnado universitario. Pero este tipo de mecanismos correctores carecen de carácter preventivo y actúan «a toro pasado». Es importante, a nuestro parecer, poner sobre la mesa de discusión y de diálogo la necesidad de incorporar, de manera clara y decidida, la dimensión ético-moral en los procesos educativos e institucionales. Y hacerlo no sólo en los niveles superiores del sistema educativo —las universidades—, sino que se debe incorporar definitivamente esta perspectiva desde los primeros años de formación como una suerte de eje vertebral de todos los contenidos y competencias trabajados en el hecho educativo.

Referencias

Berelson, Bernard. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.

Boletín Oficial del Estado. BOE (1954). *Reglamento de Disciplina Académica*, de 12 de octubre, Ministerio de Educación Nacional, Madrid. Disponible en: http://fsocull.webs.ull.es/Fotos/Docs%20Escaneados/Decreto%20fascista%20de%201954.pdf

Boletín Oficial del Estado. BOE (1992). *Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común*, de 26 de noviembre, Jefatura del Estado, Madrid. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/1992/11/27/pdfs/A40300-40319.pdf

Boletín Oficial del Estado. BOE. (2001). *Ley Orgánica 6/2001*, de 21 de diciembre, Jefatura del Estado, Madrid. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf

Boletín Oficial del Estado. BOE (2010). *Real Decreto 1791/2010*, de 31 de diciembre, Ministerio de Educación, Madrid. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf

Cavanillas, Santiago. (2008). El ciberplagio en la normativa universitaria. *Digithum*, *10*.

Comas, Rubén. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario [tesis doctoral no publicada]*. España: Universidad de las Islas Baleares.

Comas, Rubén, Sureda, Jaume, Casero, Antonio y Morey, Mercè. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Revista Estudios Pedagógicos*, *37*(1), 207–225.

Comas, Rubén, Sureda, Jaume y Oliver, Miquel Francesc. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *12*(1), 359–385.

Domínguez-Aroca, M. Isabel. (2012). Lucha contra el plagio desde las bibliotecas universitarias. *El Profesional de la Información*, *21*(5), 498–503.

Ercegovac, Zorana y Richardson, John V. (2004). Academic dishonesty, plagiarism included, in the digital age: A literature review. *College & Research Libraries*, *65*(4), 300–318.

Hallak, Jacques y Poisson, Muriel. (2002). *Ethics and Corruption in Education*. Paris: UNESCO.

Hallak, Jacques y Poisson, Muriel. (2007). Fraude académico acreditación y garantía de calidad: lecciones aprendidas del pasado y retos para el futuro. En B. Sanyal y J. Tres (Eds.), *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa.

Konheim-Kalkstein, Yasmine L., Stellmack, Mark A. y Shilkey, Margaret L. (2008). Comparison of honor code and non-honor code classrooms at a non-honor code university. *Journal of College and Character*, *9*(3), 1–13.

LoSchiavo, F. M. y Shatz, M. A. (2011). The impact of an honor code on cheating in online courses. *Journal of Online Learning & Teaching*, *7*(2).

Marzal, Miguel Ángel y Calzada, Javier. (2003). . *Un análisis de necesidades y hábitos informativos de estudiantes universitarios en Internet* (3) Binaria: Revista de Comunicación, Cultura y Tecnología.

Mazodier, Myriem, Faucault, Marc, Blemont, Patrice y Kesler, Stéphane. (2012). *La fraude aux examens dans l'enseignement superieur*. Paris: Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche.

McCabe, Donald L. y Trevino, Linda K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, *64*, 522–538.

McCabe, Donald L., Trevino, Linda K. y Butterfield, Keneth D. (1999). Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *Journal of Higher Education*, *70*, 211–234.

McCabe, Donald L., Butterfield, Keneth D. y Trevino, Linda K. (2003). Faculty and academic integrity: The influence of current honor codes and past honor code experiences. *Research in Higher Education*, *44*(3), 367–385.

Melgoza, Pauline y Smith, Jane. (2008). Revitalizing an existing honor code program. *Innovative Higher Education*, *32*(4), 209–219.

Moreno-Ariza, Marta y Pérez-Ferra, Miguel. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*, 87–105.

O'Hanlon, Nancy. (2002). Net knowledge: Performance of new college students on an Internet skills proficiency test. *Internet and Higher Education*, *5*(1), 55–66.

Poisson, Muriel. (2010). *Corruption and Education*. Paris: International Institute for Educational Planning UNESCO.

Ricoy, M. Carmen y Fernández-Rodríguez, Jennifer. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación. Un estudio de caso. *Educación* XX*1*, *16*(2), 321–342.

Slaouti, Diane. (2002). The World Wide Web for academic purposes: Old study skills for new? *English for Specific Purposes*, *21*(2), 105–124.

Sureda, Jaume, Comas, Rubén y Gili, Margalida. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre Educación*, *17*, 103–122.

Turner, Sharon y Beemsterbooer, Phyllis L. (2003). Enhancing academic integrity: Formulating effective honor codes. *Journal of Dental Education*, *67*(10), 1122–1129.

Weber, Robert. (1990). *Basic Content Analysis*. Londres: Sage University Papers Series.

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 45(178) (2016) 45–59

Artículo

Competitividad de la educación superior en cuatro países de América Latina: perspectiva desde un *ranking* mundial

Competitiveness of higher education in four Latin American countries: From a world ranking perspective

Santos López Leyva

Profesor e investigador de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana, Tijuana, México

Recibido el 1 de octubre de 2015; aceptado el 17 de febrero de 2016
Disponible en Internet el 17 de abril de 2016

Resumen

Este artículo reporta el comportamiento de la competitividad de la educación superior en Argentina, Brasil, Chile y México. Se utilizan datos del *ranking* de universidades realizado por el Foro Económico Mundial de 2007 a 2014, que en 2014 registró 144 países. Las fortalezas se ubican en la administración de las universidades, la cobertura y la capacidad local de investigación, en tanto que las debilidades se encuentran en la calidad del sistema de educación superior y en la calidad en la enseñanza de matemáticas y ciencias. Ambas situaciones contrastan al hacer una comparación con lo que sucede sobre este tema en 4 países asiáticos.
© 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: Competitividad; Desarrollo socioeconómico; Educación superior; *Rankings*; Modelos de desarrollo

Abstract

This paper evaluates the competitiveness of the higher education systems of Argentina, Brazil, Chile, and Mexico according to the Centre for World University Rankings from 2007 to 2014. The ranking, produced by the World Economic Forum, reviewed universities in 144 countries in 2014. For the four Latin American countries under review, it cited strengths in the following areas: university management, tertiary enrolment rates, and the capacity for local research. Meanwhile, it identified as weaknesses the quality of the higher

Correos electrónicos: sanlop1947@gmail.com, slleyva@uabc.edu.mx

http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.003
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/).

education systems as a whole, as well as the quality of teaching in mathematics and science. In comparison with four Asian countries, the panorama is markedly different.
© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Keywords: Competitiveness; Socioeconomic development; Higher education; Rankings; Development models

Introducción

El presente artículo revisa los factores de competitividad en 4 países de América Latina desde la perspectiva del *ranking* elaborado por el Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés); estos países son: Argentina, Brasil, Chile y México. Para la inclusión de estas naciones se atendieron las siguientes consideraciones: Argentina se encuentra entre los países de América Latina que presentan un mejor comportamiento en la tasa de escolarización entre la población de 18 a 24 años, según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas (SITEAL), en el cual, para el año 2010, Argentina alcanzó el 47.2%, Brasil, el 30.3%, Chile, el 44.5%, y México, el 29.7%. Chile es el país con más alto grado de competitividad en su sistema económico, según el WEF, pues aparece en el lugar 33 en 2014, y el *Institute for Management Development* (IMD) lo ubica en el lugar 35 de 61 países en 2015, aunque en 2014 estaba en el 31. Brasil y México son las economías de mayor tamaño en la región; considerando el producto interno bruto (PIB) de 2013, Brasil estaba en séptimo lugar entre todas las economías del mundo y México en el decimocuarto. Estos 4 países concentran arriba del 65% de la población de América Latina y el Caribe. En educación superior son las únicas naciones de la región que cuentan con universidades incluidas en el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) en 2015, circunstancia que concuerda con el trabajo de Simon Schwartzman (2008) en lo referente a que albergan las universidades de clase mundial de la región y algunos centros de alta calidad en investigación al nivel de los establecidos en los países desarrollados.

Para establecer el grado de competitividad general y de educación superior de los países se utilizan datos del *World Competitiveness Report*. Elaborado anualmente por el Foro Económico Mundial con base en el *Global Competitiveness Index* (GCI), e introducido a partir de 2005, este organismo sustenta la competitividad de los países en 12 pilares que son: 1) disponer de instituciones apropiadas; 2) contar con infraestructura suficiente; 3) gozar de una macroeconomía sólida y estable; 4) poseer una población con educación básica y salud; 5) mostrar buenos niveles de educación superior y de capacitación; 6) contar con un mercado de bienes y servicios eficiente; 7) exhibir un mercado de trabajo flexible; 8) poseer un mercado financiero que soporte la economía; 9) ostentar capacidad propicia para adaptar tecnologías; 10) gozar de un tamaño de mercado apropiado; 11) revelar buen nivel en la sofisticación de los negocios, y 12) exponer una conveniente capacidad de innovación.

El presente trabajo centra su interés en el pilar número 5, que corresponde a educación superior y capacitación, el cual se evalúa mediante los 8 indicadores siguientes: 1) matrícula en educación obligatoria; 2) matrícula en educación terciaria; 3) calidad del sistema de educación superior; 4) calidad de la educación en matemáticas y ciencias; 5) calidad en administración de las universidades; 6) acceso a Internet de parte de las universidades; 7) disponibilidad local de investigación, y 8) servicios de capacitación y de formación del personal para el trabajo. Además, el artículo busca ofrecer una respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las fortalezas

y debilidades que establece el WEF para la educación superior de estos 4 países?; ¿cuál es el comportamiento de los factores de competitividad que integran el pilar número 5 de educación superior y capacitación en dichos países?

El marco teórico de la competitividad

Existen al menos 3 modelos teóricos diferenciados para el análisis de la competitividad de los países:

1. El primero es el estructurado por el Instituto Alemán para el Desarrollo, organismo que elabora un modelo denominado de competitividad sistémica, el cual considera que la competitividad de un país surge del producto de la interacción compleja y dinámica entre 4 niveles económicos y sociales, a saber:
   a) *Nivel metaeconómico*. Se refiere a la esfera que brinda el marco a la sociedad para disponer de las condiciones que le permitan seleccionar las alternativas que deben guiar al país. Corresponde a los patrones básicos de organización económica, política y jurídica; considera la suficiente capacidad social de organización e integración, y la capacidad de los actores para la unificación estratégica.
   b) *Nivel macroeconómico*. Es el que ofrece el marco donde se definen y se sustentan las políticas de tipo macroeconómico del país.
   c) *Nivel mesoeconómico*. Se encarga de definir las políticas para atender y solventar las fallas del mercado.
   d) *Nivel microeconómico*. Es la esfera de la distribución a través del mercado; corresponde a las empresas, las cuales buscan eficiencia, calidad, flexibilidad y rapidez de reacción ante las variaciones del mercado.

   En este modelo, la educación superior aparece en el nivel mesoeconómico, al lado del gobierno en sus diferentes niveles, de las asociaciones empresariales, de los sindicatos, de las organizaciones de consumidores y demás organizaciones privadas, de las instituciones de investigación y desarrollo, privadas y públicas, y de las instituciones educativas en general (Esser, Hillebrand, Messner y Meyer-Stamer, 1996).
2. Un segundo modelo proviene del *Institute for Management Development* (IMG), con sede en Suiza; cuenta con el *World Competitiveness Center*, el cual formula un *ranking* de competitividad de los países. En 2015 calificó 61 naciones, donde Chile aparece en el lugar 35 con 64.813 puntos, México en el 39 con 60.933, Brasil en el 56 con 47.390 y Argentina en el 59 con 42.739. Los estudios de la competitividad se organizan a través de 4 factores principales: a) comportamiento económico; b) eficiencia del gobierno; c) eficiencia en los negocios, y d) infraestructura. Cada uno de estos factores permanece divididos en 5 subfactores; el conjunto de 20 subfactores se califica con 300 criterios. La educación es el quinto subfactor de la infraestructura, y se evalúa a través de 18 criterios: gasto público en educación, gasto público por estudiante, razón de profesor-alumno en educación primaria y secundaria, matrícula en educación secundaria y terciaria, movilidad de estudiantes, evaluación de la educación con PISA, uso del idioma inglés, calidad del sistema educativo, calidad de la ciencia en las escuelas, educación universitaria, administración de la educación, grado de alfabetización y habilidades del lenguaje. Algunos criterios se evalúan con valores absolutos y relativos al mismo tiempo.

Por otra parte, el WEF elabora anualmente el *Global Competitiveness Report*, que desde 2005 está basado en el *Global Competitiveness Index* (GCI), el cual se construye considerando factores tanto de tipo microeconómico como macroeconómico y busca medir el nivel de competitividad alcanzado por cada país.

El WEF define la competitividad como:

> [. . .] el conjunto de instituciones, políticas y factores que determinan el nivel de productividad de un país. Este nivel establece el grado de prosperidad que puede alcanzar una economía. La productividad también determina las tasas de retorno de la inversión. Una economía con mayor índice de competitividad tiene una mayor posibilidad de alcanzar mejores tasas de crecimiento (Sala-i-Martin et al., 2014: 4).

La anterior definición está basada en las concepciones teóricas de Michael Porter (1991).

El modelo del WEF sustenta la competitividad en 12 pilares (Sala-i-Martin et al., 2014), a los cuales agrupa en 3 tipos de factores: 1) factores básicos para la competitividad; 2) factores de eficiencia, y 3) factores de innovación y sofisticación de los negocios. El sistema de educación superior constituye un factor de eficiencia.

Este organismo durante 2014 revisó 144 países; el número uno fue el de mayor competitividad y el 144 el de mayor retraso en esta variable. Estos países fueron clasificados en 5 etapas (3 principales y 2 de transición) de acuerdo a sus niveles de competitividad. En la etapa I se encuentran los países de baja competitividad; después existe una etapa de transición entre la I y la II, y corresponde a los de competitividad media-baja; en la etapa II se ubican los de competitividad media; en la transición de la etapa II a la III se ubican los de competitividad media-alta; por último, la etapa III incluye a los de alta competitividad. Los países que abordamos se encuentran en la transición de la etapa 2 a la 3, es decir, se trata de naciones de competitividad media-alta.

Los 3 modelos presentados consideran a la educación como una variable de influencia en el desarrollo de los países; esto demuestra el interés por los estudios de la educación superior como variable relacionada con el crecimiento y el desarrollo económicos, así como determinante de la competitividad de las naciones.

Los estudios de la educación como factor económico se institucionalizan en la década de 1960 con el surgimiento de la teoría del capital humano, pero el auge en las investigaciones en educación y en economía, en particular la educación superior como factor de impulso al desarrollo y como un elemento de competitividad económica, se intensifica en los años noventa del mismo siglo con el advenimiento de las teorías del crecimiento endógeno.

El concepto de competitividad de los países fue introducido por Porter en 1990 con su libro *The competitive advantage of nations*, donde señala que la competitividad económica de las naciones en el siglo XXI sería creada y no heredada; cuánta razón tenía al respecto. Lane y Owens (2012) mencionan adecuadamente que los pilares de la competitividad se han transformado en forma notable; hace 20 años —indican estos autores— la discusión en torno al rol que cumplían las universidades en el incremento de la competitividad era mínima. Porter centró su análisis, casi en forma exclusiva, en el papel desempeñado por las firmas en términos de la creación de factores que conducían la economía y que con ello orientaban el quehacer de las universidades, las cuales a su vez buscaban satisfacer las necesidades de la industria. En la actualidad, la universidad norteamericana de investigación ha sido considerada como uno de los factores primarios que dirigen la competitividad económica de la nación (Lane, 2012).

La intensificación de los estudios de la relación entre educación y economía, según Carnoy, Miller y Luschei (2006), es resultado, principalmente, de: a) la cantidad de dinero que se gasta en educación, capacitación y conocimiento; b) la cantidad de población que permanece en las

actividades relacionadas con la producción y la aplicación del conocimiento, y c) la creencia que tienen todos los gobiernos de la relación positiva entre niveles de conocimiento y crecimiento de la economía.

Las políticas públicas para impulsar la educación como factor de competitividad empezaron a implementarse a partir de la década de 1980, tal como afirman Slaughter y Rhoades (1996), quienes apuntan que la agenda de la competitividad a través de la economía del conocimiento comenzó durante las administraciones de Ronald Reagan y George H.W. Bush, pues a partir de esos años surgieron nuevas narrativas acerca de la participación de las universidades en la economía de las naciones, al grado que los gobiernos y las empresas consideraron el conocimiento como un importante factor de producción, y de ahí el impulso a las políticas que condujeran a la integración de las universidades en el mundo productivo, lo cual se ha fortalecido como resultado del incremento de los procesos de globalización.

Estos cambios en las universidades han sido documentados de diferentes maneras y, cuando menos, son posibles de resumir en las siguientes visiones: el modelo de triple hélice, donde la universidad hace sinergia con empresas y gobierno para atender los procesos de innovación tecnológica, los avances de la ciencia y la tecnología y los mecanismos e instrumentos de política en la transferencia de conocimiento (Etzkowitz y Leydesdorff, 1997; Etzkowitz, Webster y Healy, 1998; Etzkowitz, 2008). Otra visión es la de Gibbons et al. (1994) y Nowotny, Scott y Gibbons (2001), quienes plantean el «modo 2» de producción de conocimiento, un factor que se produce en un ambiente interdisciplinar, heterojerárquico y en un contexto de aplicación. Stokes (1997) propone el cuadrante de Pasteur, y expone que la producción de conocimiento es resultado de la combinación de la ciencia básica con la ciencia aplicada, de modo que es difícil que exista una sin la otra. El concepto de universidad innovadora es otra categoría utilizada en la explicación de los cambios en los mecanismos de producción y de aplicación de conocimiento según Clark (1997) y Didriksson (2007). Por otra parte, Richard Florida (Florida, 2002, 2014) desarrolla el concepto de clase creativa, donde el quehacer de la universidad está relacionado con el impulso a la formación y la permanencia de esta clase social. Desde una perspectiva teórica diferente, Slaughter y Rhoades (2004) y Slaughter y Leslie (1997) observan que la universidad en su totalidad está siendo transformada por los valores del mercado; para ellos la nueva economía trata al conocimiento avanzado como un recurso material que puede ser asegurado a través de instrumentos legales, apropiado y comercializado como cualquier otro producto o servicio.

La combinación de los procesos de globalización con el modelo de desarrollo global sustentado en la economía del conocimiento ha dado como resultado el fenómeno de la búsqueda de la competitividad global, influyendo en las políticas y acciones propias de la educación superior, la cual entra, también, en un proceso de competitividad en el contexto global; lo confirman Portnoi, Bagley y Rust (2010), quienes señalan que la competencia entre universidades toma diferentes formas. Lo mismo puede ocurrir en los campos institucional, local, regional, nacional y global; recordemos, por ejemplo, que las instituciones compiten por apoyos financieros, profesores, estudiantes y en los *rankings* nacionales e internacionales (Levin y Aliyeva, 2015).

El incremento en la cantidad de trabajos que abordan el tema de la competencia entre universidades ha sido notable. Marginson (2006) menciona que la mayoría de las universidades aspiran a aparecer con las mejores calificaciones en los distintos indicadores de calidad; se ha incrementado la preocupación por figurar dentro de las mejores posiciones en los listados de universidades de rango mundial, e incluso las instituciones compiten por fondos para investigación, por inscribir a los mejores y más brillantes estudiantes e integrar su planta académica con profesores distinguidos académicamente. Como dicen Cabrera y Le Renard (2015: 12): «Las mejores universidades de investigación atraen a los mejores talentos, perpetuando su presencia y contribuyendo a la

competitividad del país». Por otra parte, Van Vught (2008) escribe que las universidades están enganchadas en una carrera por lograr mejor reputación. La representación más fuerte en la competencia por lograr mejores posiciones se expresa en el surgimiento de un gran número de *rankings* universitarios, y en tal sentido, Salmi (2009) apuntaba la existencia de 45 instrumentos de este tipo; Shin y Toutkoushian (2011), para el mismo año, encontraron 33 *rankings* universitarios; para 2011, Hazelkorn (2011) registró la existencia de 50 listados, y en el mismo año, Martínez Rizo (2011) anotó la presencia de 52 listados de universidades. En este sentido, la propia Hazelkorn (2011) opina que las universidades se encuentran inmersas en una batalla por la excelencia, la cual se manifiesta por la búsqueda del posicionamiento en los múltiples *rankings* que se han elaborado; la participación en esta lucha comprende la mejora de los indicadores individuales de comportamiento de la calidad de cada institución en el marco de una competencia global.

Consideradas de forma conjunta, la producción, la difusión, la aplicación del conocimiento y la información conforman lo que se denomina economía del conocimiento. Esta economía, en varios espacios, se traslapa con la economía financiera y con la economía de la producción, las cuales, a través de diferentes mecanismos —tales como la innovación—, participan en la competencia global, proceso que moldea y acelera la economía del conocimiento, de ahí la integración de las universidades y los centros de investigación a este tipo de competencia (Marginson, 2010). La vieja idea de las universidades integradas a los sistemas nacionales de innovación, proveniente principalmente de los pensadores del evolucionismo económico, ha sido minada tanto por el crecimiento en la interdependencia de las naciones y universidades como por el fortalecimiento del flujo mundial de tecnologías, de personas, de finanzas, de idiomas, etcétera, e incluso por la trasmisión de ideas y datos en tiempo real (Marginson y Sawir, 2006).

En la búsqueda de una relación positiva entre calidad de las universidades y la competitividad de los países, Cabrera y Le Renard (2015) realizaron un ejercicio econométrico donde encontraron una fuerte correlación entre el número de universidades de clase mundial con su nivel de competitividad en un determinado país. Para disminuir el posible efecto que pueda traer el tamaño de cada nación, normalizan este efecto considerando el número de habitantes.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) cuentan con diversos elementos por medio de los cuales entran a la competencia; en este sentido, Newman, Couturier y Scurry (2004), al dibujar la universidad del futuro, señalan que en los últimos años el sistema de educación superior ha sido marcado por una menor segmentación del mercado, una mayor dependencia de las fuerzas de la oferta y la demanda, y una menor dependencia de la regulación, quedando a merced de la competencia internacional. Para entrar en la competencia, las instituciones han utilizado diferentes estrategias, entre las que se encuentran la búsqueda de ayuda financiera como arma competitiva, el empleo de técnicas de *marketing* para reclutar estudiantes, así como el mejoramiento de las instalaciones deportivas, sociales y culturales; por otra parte, remontar niveles en la escala de prestigio, diseñar nuevas fuentes de obtención de recursos, ver a los estudiantes como clientes, la atracción de nuevos proveedores y el mejoramiento de la tecnología en el salón de clases.

Las universidades se manifiestan dentro del aumento de la competitividad de los países a través de: 1) brindar conocimiento al gobierno, a empresas grandes privadas y públicas, y en general a todo de tipo de organizaciones; 2) contribuir al soporte de empresas medianas y pequeñas de carácter regional; 3) la revitalización de la comunidad como empleadora de fuerza de trabajo, y con ello, la retención de estudiantes, profesores y personal calificado en general, y 4) producir fuerza de trabajo calificada para la industria local (Lane, 2012; Trani y Holsworth, 2010).

Este acercamiento a la economía y al incremento en la competencia ha hecho que surjan múltiples preocupaciones por el aseguramiento de la calidad, fenómeno que según Ntshoe y Letseka

(2010) ha llevado a la creación de una variada clase de organismos internacionales encargados de esta materia y por esa vía lograr instaurar el discurso de la competitividad en las IES.

En la actualidad, sobre todo en las economías occidentales, la educación superior se ha convertido en un elemento para conseguir el desarrollo y la competitividad. La educación superior no sólo ayuda a mejorar los procesos de innovación, sino que también es un componente crítico para elevar la competitividad de las economías de los países desarrollados (Ilon, 2010). Esta misma autora, al analizar varios países, llega a la conclusión de que existen señales concretas que indican que la educación superior está dejando de considerarse como un servicio a la sociedad para asumirse como un factor que favorece la competitividad de la industria.

Los países han utilizado diversas estrategias comunes para mejorar la competitividad de sus universidades (Portnoi et al., 2010; Bagley y Portnoi, 2014), que se resumen a continuación: 1) impulso a las universidades de clase mundial (Salmi, 2009), donde resalta el ejemplo de China; 2) impulsar la fusión y la conjunción de esfuerzos entre las instituciones, con el fin de lograr «jugadores más fuertes»; 3) promover las alianzas regionales para lograr una mayor participación a nivel global; 4) integrar la dimensión internacional, entendida como el proceso de las dimensiones internacional, intercultural y global en las universidades (Knight, 2011); 5) cruzar las fronteras mediante la instauración de universidades nacionales en otros países, programas conjuntos y educación a distancia, y 6) priorizar la calidad en los servicios de educación superior mediante la implementación de medidas de aseguramiento de dicha calidad que brinden una estatura mundial a las universidades.

Con base en estos marcos se han creado un conjunto de *rankings* y clasificaciones de universidades, o bien de países considerando el comportamiento alcanzado por su sistema de educación superior. Uno de estos *rankings* es el desarrollado por el Foro Económico Mundial, en el cual, insistimos, se sustenta la presente investigación.

Métodos y datos

El punto de partida radica en señalar los indicadores para medir la competitividad del pilar 5, los cuales se listaron en la «Introducción», y después se considera el comportamiento de éstos desde 2007 hasta 2014. La información para cada uno de los países aparece en las tablas 1 y 2.

Análisis y discusión de resultados

En educación superior, Argentina se encuentra entre los países de competitividad media-alta, una posición mucho mejor que la observada en competitividad general, ya que esta última variable se ubica en el Q4 de competitividad media-baja. La educación superior, después del tamaño de mercado, es el pilar que tiene mejor comportamiento en este país.

La principal fortaleza de Argentina se encuentra en la matrícula de educación superior, al presentar una excelente posición en el lugar 19, con un marcado mejoramiento en 2013, cuando se colocó en el lugar número 15, lo mismo que en 2014, lo cual significa un salto, ya que en 2008 estuvo en el lugar 22, aspectos que en conjunto la ubica en el Q1 dentro de los países con alta competitividad. Tradicionalmente la matrícula en educación superior de este país ha presentado un buen desempeño, dado que muestra el 6.7% de crecimiento anual durante todo el siglo XX, con tasas del 19.5% en el periodo 1973-1975 y del 16.7% en el 1983-1984; se distingue particularmente la Universidad Nacional, que presentó tasas del 23.9 y del 26.8% en los mismos periodos (García de Fanelli, 2011). Otro factor de alta competitividad lo constituye la administración de las universidades, que en promedio está en el lugar 27 y en 2010 llegó

Tabla 1
Comportamiento de la competitividad del pilar 5 en los 4 países seleccionados (2007-2014)

País		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Media
Argentina	Competitividad general	85	88	85	87	85	94	104	104	92
	Pilar 5	51	56	55	55	54	53	49	45	52
	Matrícula obligatoria	67	75	80	76	74	73	69	65	72
	Matrícula superior	19	22	20	19	21	20	15	15	19
	Calidad del sistema educativo	105	105	94	90	86	89	104	113	98
	Calidad matemáticas y ciencias	95	98	98	106	113	115	116	112	107
	Calidad administración escuelas	30	26	23	16	22	34	33	34	27
	Acceso Internet escuelas	85	90	89	111	106	87	79	76	90
	Investigación local	45	60	57	42	44	60	60	65	54
	Formación personal	75	86	81	79	76	78	100	95	84
Brasil	Competitividad general	72	64	56	58	53	48	56	57	58
	Pilar 5	64	58	58	58	57	66	72	41	60
	Matrícula obligatoria	21	14	25	22	23	17	20	37	22
	Matrícula superior	75	76	73	65	68	80	85	85	76
	Calidad del sistema educativo	120	117	103	103	115	116	121	126	115
	Calidad matemáticas y ciencias	117	124	123	126	127	132	136	131	127
	Calidad administración escuelas	66	58	66	73	61	52	49	53	60
	Acceso Internet escuelas	70	67	64	72	86	88	98	98	80
	Investigación local	32	26	29	36	36	34	38	47	35
	Formación personal	45	46	52	53	33	33	44	44	44
Chile	Competitividad general	26	28	30	30	31	33	34	33	31
	Pilar 5	42	50	45	45	43	46	38	32	43
	Matrícula obligatoria	53	54	57	56	61	75	70	71	62
	Matrícula superior	41	41	38	43	38	38	21	20	35
	Calidad del sistema educativo	78	86	107	100	87	91	74	71	87
	Calidad matemáticas y ciencias	107	107	116	123	124	117	107	99	113
	Calidad administración escuelas	19	19	17	15	14	14	16	13	16
	Acceso Internet escuelas	39	41	38	42	45	48	48	42	43
	Investigación local	34	46	41	31	33	36	42	46	37
	Formación personal	40	48	39	33	37	38	46	52	42
México	Competitividad general	52	60	60	66	58	53	55	61	58
	Pilar 5	72	72	74	79	72	77	85	87	77
	Matrícula obligatoria	80	67	64	61	64	71	67	85	70
	Matrícula superior	73	74	75	80	79	78	79	81	77
	Calidad del sistema educativo	92	109	115	120	107	100	119	123	111
	Calidad matemáticas y ciencias	113	127	127	128	126	124	131	128	126
	Calidad administración escuelas	49	53	49	52	49	51	65	70	55
	Acceso Internet escuelas	62	76	77	89	82	82	90	93	82
	Investigación local	52	55	53	55	41	44	50	60	51
	Formación personal	65	87	78	84	80	67	72	74	76

Considerando las medias calculadas en la tabla 1, se hizo la división en quintiles (Q), lo cual se aprecia en la tabla 2.
Fuente: datos anuales del *Global Competitiveness Report* (2007-2014).

hasta el lugar 16; en términos generales, aunque de forma ligera, tiende a empeorar, pero sigue apareciendo entre los países de alta competitividad. En cuanto a su investigación local, el país aparece en el rango de competitividad media-alta al ubicar su promedio en el lugar 54, e incluso apareció en el lugar 42 en 2010. Asimismo presenta 2 indicadores de competitividad media: la matrícula en educación obligatoria y la capacitación de personal. No es apropiado ubicar a este

Tabla 2
Ubicación de cada uno de los factores de competitividad por quintiles

Concepto	Países			
	Argentina	Brasil	Chile	México
Competitividad general	4	3	2	3
Competitividad del pilar 5	2	3	2	3
Matrícula en educación obligatoria	3	1	3	3
Matrícula en educación terciaria	1	3	2	3
Calidad sistema educativo	4	4	4	4
Calidad en educación en matemáticas y ciencias	4	5	4	5
Calidad administración de las universidades	1	3	1	2
Acceso a Internet de las universidades	4	3	2	3
Capacidad de investigación local	2	2	3	2
Formación de personal	3	2	2	3

División en quintiles (Q): 1: competitividad alta; 2: competitividad media-alta; 3: competitividad media; 4: competitividad media-baja; 5: competitividad baja.
Elaboración propia con datos del *Global Competitiveness Report* (2007-2014).

país en el lugar 72 en el renglón de matrícula obligatoria, porque considerando datos del SITEAL, Argentina presenta adecuadas tasas de escolarización y se observa que, para los jóvenes de 12 a 14 años, la tasa fue del 97.4%, y para las edades de 15 a 17 años se ubicó en el 88.3%, según datos de 2010. Además, el país cuenta con 3 indicadores en el rango de competitividad media-baja; el peor indicador lo alcanza en la calidad de la enseñanza en matemáticas y ciencias, cuyo promedio está en el lugar 107 y con una tendencia a empeorar, dado que en 2007 estuvo en el lugar 95, para pasar al 116 en 2013, observándose así que perdió 21 lugares en 7 años. El segundo elemento en el Q4 es la calidad del sistema de educación superior; su promedio registra el lugar 98, pero con tendencia a mejorar hasta 2013, porque en 2014 se fue hasta el lugar 113. Junto a los anteriores elementos, se encuentra el acceso a Internet de parte de las universidades, que en promedio obtuvo el lugar 90.

Brasil presenta una competitividad promedio de 60 en este pilar, con un gran salto en 2014, cuando se ubicó en el lugar 41, siendo el mejor comportamiento en esos 8 años. Este pilar guarda poca relación con la competitividad general, pues el coeficiente de correlación es bajo; aunque sus bandas de comportamiento son muy cercanas y presentan movimientos contradictorios, ambos indicadores se encuentran en el Q3. Las fortalezas de este país se ubican, en primer lugar, en la matrícula obligatoria y en su desempeño; su promedio se halla en el lugar 22, aunque en 2014 se fue hasta el sitio 37, de modo que manifiesta una competitividad alta en este renglón, encontrándose entre los países del Q1. Otra fortaleza está constituida por la capacidad local para la investigación, factor que le hace aparecer en el lugar 35, ubicando a Brasil entre los países de competitividad media-alta. En la capacitación de personal, que es otra fortaleza, manifiesta una tendencia, aunque ligera, a mejorar su competitividad, pues en 2007 estaba en el lugar 45 y pasó al 44 en 2013 y en 2014; mantuvo su promedio en el periodo con una competitividad media-alta que pertenece al segundo quintil. Cuenta además con 3 indicadores en competitividad media; estos son: matrícula en educación terciaria, calidad en la administración de las universidades y acceso a Internet. Las debilidades se hallan entonces en la calidad, ya que la enseñanza en matemáticas y ciencias es el indicador que presenta el peor comportamiento, pues su promedio aparece en el lugar 127, pero como en los otros indicadores el más bajo lo manifestó en 2013, cuando apareció en el lugar 136; de los 148 países analizados durante ese año, sólo 12 países mostraron un comportamiento inferior

que Brasil; no obstante, para 2014 se ubicó en el lugar 131, pero se debe tomar en cuenta que para este año fueron 144 los países considerados, situación que lo condujo hacia los países con baja competitividad en el último quintil. La siguiente debilidad se presenta en la calidad del sistema de educación superior, un promedio que alcanzó el lugar 115 pero que en 2014 se fue hasta el 126 y nunca logró un indicador menor a 100, lo cual lo ubicó en la competitividad media-baja.

Brasil muestra un sistema de educación contradictorio, se puede decir divergente, al contar con algunos indicadores como la calidad de la enseñanza de las matemáticas, que se ubica en el último quintil entre los países de baja calidad; lo mismo pasa con la calidad del sistema educativo, que está clasificado entre los países de calidad media-baja en el cuarto quintil. Por otra parte, la matrícula en educación obligatoria se coloca entre los países de calidad alta, correspondiente al primer quintil; también la capacidad de investigación local y la capacitación de personal presentan un comportamiento muy adecuado, al estar entre los países de competitividad media-alta, dentro del segundo quintil. Brasil también manifiesta indicadores positivos en investigación, pues es el segundo país a nivel mundial en agregar un mayor número de revistas científicas al Web of Science del *Institute for Scientific Information* (ISI), en el periodo de 2005 a 2010, al incluir 105 títulos a ese banco de información científica (Testa, 2011). Brasil ocupaba, en 2014, el lugar 15 a nivel mundial en producción científica, clasificación considerada por los artículos publicados en revistas científicas, de manera que en 2007 producía el 1.76% de la ciencia mundial y para 2014 brincó al 2.29%. Además, es el único país de América Latina que contaba con 6 universidades de clase mundial incluidas en el *Academic Rankings World Universities* —elaborado por la Universidad de Shanghái— en 2014. Todos éstos son elementos que confirman el fortalecimiento de la capacidad de investigación local. Brasil cuenta con un sistema de educación superior extremadamente diferenciado, donde existen escuelas tradicionales de docencia, programas de posgrado con reducidos componentes de investigación, baja calidad en las graduaciones en disciplinas consideradas blandas, un amplio sector privado con cursos nocturnos y sin control académico en la admisión, todo ello mezclado con las muy prestigiadas universidades de investigación (Schwartzman, 2011).

Chile alcanza un promedio de 43 en este pilar con tendencia a mejorar, ya que en 2013 estuvo en el lugar 38 y para 2014 se fue al lugar 32; presenta una baja correlación con la competitividad general que consiguió el lugar 31, pero en ambos casos se ubica entre los países de competitividad media-alta, en el segundo quintil. Chile tiene su fortaleza en la calidad de administración de las universidades, pues su promedio aparece en el lugar 16; su comportamiento es homogéneo, con tendencia a la mejora, y brincó en 2014 hasta el lugar número 13, una competitividad alta, ubicándose entre los países del primer quintil. También presenta fortalezas en los factores como matrícula en las universidades, acceso a Internet, capacidad local de investigación y capacitación de personal; todos estos indicadores están en el segundo quintil, de competitividad media-alta. Además cuenta con 2 indicadores en competitividad media: matrícula obligatoria y capacidad local de investigación. La mayor debilidad de este país se encuentra en la enseñanza de las matemáticas y ciencias al manifestar una tendencia similar a los otros 3 países de este análisis, alcanzando un promedio de 113, pero además con un comportamiento irregular, pues en su peor año, 2011, ocupó el lugar 124; 3 años alcanzó el lugar 107, y para 2014 estuvo en el lugar 99, siendo el único año que calificó por debajo de 100. Su promedio lo ubica en el cuarto quintil de países de competitividad media-baja, espacio en el que se encuentra la calidad del sistema educativo.

México, en el pilar 5, aparece en el lugar 77, muy lejos de la competitividad general que se ubica en la posición 58, aunque ambos indicadores se encuentran en el Q3 con una tendencia a empeorar, pues en 2013 estaba en el lugar 85 y para 2014 se fue hasta el 87; además mantuvo un coeficiente de correlación de casi cero con respecto a la competitividad general. Sus fortalezas

se encuentran en la calidad de la administración de las universidades, en la capacidad local de investigación y en la capacitación de personal, al ubicarse, en los 3 casos, en el segundo quintil, que es el espacio de competitividad media-alta. En investigación, con datos de Scimago de 2014, México aparece en el lugar 29 a nivel mundial; en 2007 producía el 0.61% de la ciencia mundial y para 2014 este dato se incrementó a 0.68%, cifras que representan la publicación de artículos científicos. Su mayor debilidad, como en los otros casos, se ubica en la calidad de la enseñanza de matemáticas y ciencias en el grupo de países de baja competitividad, en el quintil 5, dado que el promedio se encuentra en el lugar 126. Otra debilidad es la calidad del sistema educativo, donde aparece en el lugar 111, cuarto quintil de los países de competitividad media-baja. Los restantes factores: matrícula en educación obligatoria, matrícula en educación terciaria y acceso a Internet, se encuentran en el rango de competitividad media.

Al realizar una revisión del promedio por indicadores de educación superior, el país mejor posicionado es Chile, pues aparece en el lugar 43; el que presenta el peor comportamiento es México, cuyo promedio está en el lugar 77.

La principal fortaleza del grupo se encuentra en la calidad en la administración de las universidades, pues el promedio se ubica en el lugar 39 con competitividad media-alta. En este indicador, Chile aparece en el lugar 16 y Argentina, en el lugar 27, y un poco más lejos Brasil, pero los 3 con tendencia a la mejora; no es el caso de México, que tiende a empeorar en este factor.

La siguiente fortaleza relevante del grupo es la capacidad local de investigación que, con un promedio de 44, también se ubica en los países de competitividad media-alta. Este indicador manifiesta mayor homogeneidad y el mejor posicionado es Brasil, en el lugar 35, mientras que el más alejado es Argentina, que aparece en el lugar 54 (Schwartzman, 2008). Al referirse a 16 centros de investigación ubicados en Brasil, Argentina, Chile y México, menciona que no representan el sector de investigación universitario en dichos países, pero mantienen una calidad que es equiparable con los mejores en el mundo. Brasil ha desarrollado políticas para mejorar su capacidad local de investigación, pues las universidades de investigación se crearon, por la legislación de 1968, con el propósito de desarrollar un sistema de educación superior de alta calidad; sin embargo, como señala el autor citado anteriormente, los resultados fueron contrarios a los esperados. La educación superior brasileña no converge en un sólo modelo basado en la universidad de investigación, sino que diverge en al menos 3 sectores muy distintos: un pequeño grupo de universidades de investigación que proveen cursos de buena calidad en los campos de mayor prestigio; un grupo amplio de instituciones públicas que no alcanzan estándares altos ni en docencia ni en investigación, pero que presentan costos similares a las de alta calidad por su planta de profesores de tiempo completo y su limitado número de estudiantes, y un grupo aún más grande de universidades privadas que ofrecen cursos a bajo costo, pero también de baja calidad (Schwartzman, 2013).

En cuanto a la matrícula en educación obligatoria, el que presenta mejor comportamiento es Brasil, en el lugar 22, mientras que en educación universitaria el que ostenta el mejor indicador es Argentina, en el lugar 19. En promedio, este grupo de países se ubica en la región media-alta, es decir, en el segundo quintil.

En lo que respecta a la calidad del sistema de educación superior, Chile es el país que presenta el mejor indicador, con 87, y Brasil el peor, con 115; en este caso, el grupo se encuentra en el espacio de competitividad media-baja. El elemento que presenta el peor comportamiento es la calidad en educación en matemáticas y ciencias, el indicador más bajo de estos países, pues los 4 se encuentran más allá del lugar 100. Este aspecto constituye un problema que viene desde la educación media, pues en los resultados de la prueba PISA de 2012 el promedio en matemáticas de estos países alcanza 96 puntos debajo de la OECD, y en ciencias están debajo de los 88 puntos. Chile

Tabla 3
Comparación de 4 países del modelo asiático con los 4 países de América Latina en el comportamiento del pilar 5

Indicadores	América Latina	Asia	Diferencia
Matrícula educación obligatoria	56	40	16
Matrícula educación superior	58	28	30
Calidad del sistema	103	27	76
Calidad en matemáticas y ciencias	118	13	105
Calidad administración universidades	39	36	3
Acceso a Internet de universidades	74	15	59
Capacidad de investigación local	44	18	26
Staff para capacitación	62	17	45

Elaboración propia con datos del *Global Competitiveness Report* (2007-2014).

es el mejor ubicado en matemáticas y aparece en el lugar 50 de 61 países. Dice García de Fanelli (2013) que algunos países de América Latina, entre ellos Brasil y Chile, han aplicado exámenes de selección para ingreso a las universidades, pero las demandas han rebasado la capacidad de sus universidades y un porcentaje de alumnos se matriculan en instituciones que no tienen ninguna preocupación por la calidad; esto hace un sistema de educación superior dual en cuanto a los niveles de calidad. La enseñanza en matemáticas y ciencias constituye la mayor debilidad de la educación superior en nuestros países al ubicarse en el último quintil, dentro de los países de competitividad baja.

Con la finalidad de revisar el comportamiento con respecto a otros países, se realizó una comparación con 4 países del llamado modelo asiático de desarrollo; los países seleccionados fueron Japón, Hong Kong, Singapur y la República de Corea, y los resultados se exponen en la tabla 3, en la cual se observa un acercamiento en el factor calidad de la administración de las universidades donde, en promedio, los 4 países latinoamericanos se encuentran en el lugar 39 y los países del modelo asiático se ubican en el lugar 36, apenas 3 lugares de diferencia. En el otro extremo se observa que la mayor diferencia se halla en la enseñanza de matemáticas y ciencias, donde los países latinoamericanos aparecen en el lugar 118 y los asiáticos se ubican en promedio en el lugar 13, una diferencia de 105 lugares. Otra discrepancia proviene de que países de reciente industrialización como la República de Corea y Singapur observan una alta correlación entre los índices de comportamiento de la educación superior con los índices de competitividad general. Una de las 5 medidas de política que caracteriza al modelo asiático es el impulso a la educación universal, lo cual hace que muestren buen desempeño en el presente *ranking*, llevándolos también a la obtención de excelentes lugares en la prueba PISA.

Conclusiones

En los 4 casos estudiados se observa una baja correlación entre la competitividad general y el sistema de educación superior. Argentina presenta una correlación negativa entre el comportamiento de la competitividad general y el de la educación superior, pues mientras la pierde como país, el sistema educativo gana terreno. La matrícula en educación superior, la calidad en la administración de las universidades y la capacidad de investigación se orientan hacia la mejora del sistema de educación superior en este país, y constituyen sus fortalezas; las debilidades, en cambio, se ubican en la calidad del sistema, en la calidad de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias y en el acceso a Internet.

En el caso de Brasil existe una correlación muy baja entre las competitividades como producto de que mejora su competitividad general, pero decae en su sistema de universidades, y vemos que no fue hasta 2014 cuando empezó a revertir dicha situación. La matrícula en educación obligatoria y la capacidad local de investigación y formación para el trabajo impulsan el sistema de educación superior brasileño; por tanto, constituyen sus fortalezas. La mayor debilidad se ubica en la enseñanza de matemáticas y ciencias, así como en la calidad del sistema de educación superior.

En este aspecto, Chile presenta una mejor correlación: aunque la competitividad general sufre una caída leve, el sistema de educación mejora; es el país que presenta indicadores más homogéneos. Se distingue por la calidad en la administración de sus universidades al ubicarse entre los países de mayor competitividad a nivel global, y cuenta con otros indicadores buenos, como la atención a la matrícula universitaria y la capacidad de investigación. Como en los restantes casos, sus debilidades se encuentran en la educación en matemáticas y ciencias y en la calidad del sistema universitario.

México mantiene un coeficiente de correlación casi nulo, porque el sistema de educación superior se mueve muy lejos de la competitividad general, de modo que ambos elementos varían en sentido inverso en la mayor parte del tramo. Los factores que le favorecen mayormente son la capacidad de investigación y la administración de las universidades.

La conclusión general para los 4 países estudiados es que la competitividad de su sistema de educación superior no camina al mismo ritmo que la competitividad observada como país. Como grupo, la fortaleza se encuentra en la calidad en la administración de las universidades; los lugares alcanzados en este indicador se pueden comparar con los países desarrollados.

Los datos aquí manejados constituyen la visión de un importante organismo internacional que se ha trasformado en un amplio referente en la evaluación y en el diseño de políticas para los países. La pretensión sólo es dar a conocer las fortalezas y debilidades del sistema de educación en los 4 países, desde la perspectiva del WEF, y establecer el comportamiento de los 8 indicadores de educación superior con la finalidad de conocer cuáles son los indicadores en los que es necesario insistir para lograr un mejoramiento dentro de su sistema de educación superior.

Agradecimiento

El autor agradece el apoyo del Dr. Gary Rhoades, director del Centro de Estudios de la Educación Superior de la Universidad de Arizona en Tucson, Arizona.

Referencias

Bagley, Sylvia S. y Portnoi, Laura M. (2014). Setting the stage: Global competition in higher education. En Laura M. Portnoi y Sylvia S. Bagley (Eds.), *Critical Perspectives on Global Competition in Higher Education* (pp. 5–11). San Francisco: Jossey Bass.

Cabrera, Angel y Le Renard, Callie. (2015). Internationalization, higher education, and competitiveness. En Ullberg Eskil (Ed.), *New Perspectives on Internationalization and Competitiveness. Integrating Economics, Innovation and Higher Education* (pp. 11–16). New York: Springer.

Carnoy, Martin; Miller, Luke y Luschei, Thomas F. (2006). *Economía de la educación*. Barcelona: UOC.

Clark, Burton R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Editorial Porrúa.

Didriksson, Axel. (2007). *La Universidad en la sociedad del conocimiento*. México: Unesco.

Esser, Klaus; Hillebrand, Wolfang; Messner, Dirk y Mayer-Staamer, Jörg. (1996). Competitividad sistémica: nuevo desafío para las empresas y la política. *Revista de la Cepal*, (59), 39–52.

Etzkowitz, Henry. (2008). *The Triple Helix. University-Industry-Goverment Innovation in Action*. New York and London: Routledge.

Etzkowitz, Henry; Webster, Andrew y Healy, Peter. (1998). *Capitalizing Knowledge, New Interactions on Industry and Academy*. Albany: The State University of New York Press.

Etzkowitz, Henry y Leydesdorff, Loet. (1997). *Universities and the global knowledge economy. A triple helix of university-industry-government relations*. London: Pinter Publishers.

Florida, Richard. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.

Florida, Richard. (2014). The creative class and economic development. *Economic Development Quarterly*, *28*(3), 196–205.

García de Fanelli, Ana M. (2011). Argentina. En James J. F. Forest y Philip G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education, part 2* (pp. 573–585). London-New York: Springer.

García de Fanelli, Ana. (2013). Training the 21st Century Knowledge Workers: Higher Education and Workforce Development in Latin America. Jorge Balán (2013). In *Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Government and International Collaboration*. pp. 19–38. New York: AIFS Foundation-Institute of International Education.

Gibbons, Michael; Limoges, Camile; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter y Trow, Martin. (1994). *The new Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research Contemporary Societies*. London: Sage Publications.

Hazelkorn, Ellen. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education. The battle for world-class excellence*. London: Palgrave-Macmillan.

Ilon, Lynn. (2010). Higher education responds to global economic dynamics. En Laura M. Portnoi, Val D. Rust, y Sylvia S. Bagley (Eds.), *Higher education policy, and the global competition phenomenon* (pp. 15–28). New York: Palgrave Macmillan.

Knight, Jane. (2011). Internationalization: Concepts, complexities and challenges. En James J. F. Forest y Philip Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 207–227). London: Springer.

Lane, Jason E. y Owens, Taya L. (2012). Higher education and economic competitiveness. En Jason E. Lane y D. Bruce Johnstone (Eds.), *Universities and Colleges as Economic Drivers. Measuring Higher Education's Role in Economic Development* (pp. 205–237). New York: SUNY Press.

Lane, Jason E. (2012). Higher Education and Economic Competitiveness. En Jason E. Lane y D. Bruce Johnstone (Eds.), *Universities and Colleges as Economic Drivers. Measuring Higher Education's Role in Economic Development* (pp. 1–30). New York: SUNY Press.

Levin, John S. y Aliyeva, Aida. (2015). Embedded neoliberalism within faculty behaviors. *The Review of Higher Education*, *38*(4), 537–563.

Marginson, Simon. (2010). Global comparisons and the university knowledge economy. En Laura M. Portnoi, Val D. Rust, y Sylvia S. Bagley (Eds.), *Higher Education Policy, and the Global Competition Phenomenon* (pp. 29–41). New York: Palgrave Macmillan.

Marginson, Simon. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, *52*(3/4), 1–39.

Marginson, Simon y Sawir, Erlenawati. (2006). University leaders' strategies in the global environment: A comparative study on Universitas Indonesia and the Australian National University. *Higher Education*, *52*, 343–373.

Martínez Rizo, Felipe. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, *60*(157), 77–97.

Newman, Frank; Couturier, Lara y Scurry, Jamie. (2004). *The future of higher education. Rhetoric, reality, and the risk of the market*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nowotny, Helga; Scott, Peter y Gibbons, Michael. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

Ntshoe, Isaac y Letseka, Moeketsi. (2010). Quality assurance and global competitiveness in higher education. En Laura M. Portnoi, Val D. Rust, y Sylvia S. Bagley (Eds.), *Higher Education Policy, and the Global Competition Phenomenon* (pp. 59–71). New York: Palgrave Macmillan.

Porter, Michael. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. Buenos Aires: Vergara.

Portnoi, Laura M.; Bagley, Sylvia S. y Rust, Val D. (2010). Mapping the terra: The global competition phenomenon in higher education. En Laura M. Portnoi, Val D. Rust, y Sylvia S. Bagley (Eds.), *Higher Education Policy, and the Global Competition Phenomenon* (pp. 1–13). New York: Palgrave Macmillan.

Sala-i-Martin, Xavier; Bilbao-Osorio, Beñat; di Batista, Attilio; Dtzeniek Hanouz, Margareta; Galvan, Caroline y Geiger, Thierry. (2014). The Global Competitiveness Index 2014-2015: Accelerating a robust recovery to create productive jobs and support inclusive growth. En World Economic Forum (Ed.), *The Global Competitiveness Report 2014-2015* (pp. 3–52). Geneva: World Economic Forum.

Salmi, Jamil. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Bogotá: Banco Mundial-Mayol Ediciones.

Schwartzman, Simon. (2008). *University and Development in Latin America. Successful experiences of research centers*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Schwartzman, Simon. (2011). Brazil. En James J. F. Forest y Philip G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education, part 2* (pp. 613–626). London-New York: Springer.

Schwartzman, Simon. (2013). Higher education, the Academic Profession and Economic Development in Brazil. En Philip Altbach, Yaroslav Kuzminov, Maria Yudkevich, y Gregory Androushchak (Eds.), *The Global Future of Higher Education and the Academic Profession. The BRICs and the United States* (pp. 28–55). New York: Palgrave Macmillan.

Shin, Jung Cheol y Toutkoushian, Robert K. (2011). The past, present, and future of university rankings. En Jung Shin, Robert K. Toutkoushian, y Ulrich Teichler (Eds.), *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (pp. 1–16). London and New York: Springer.

Slaughter, Sheila y Rhoades, Gary. (1996). The emergence of a competitiveness research and development policy coalition and the commercialization of academic science and technology. *Science, Technology and Human Values*, *21*(3), 303–339.

Slaughter, Sheila y Leslie, Larry. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Slaughter, Sheila y Rhoades, Gary. (2004). *Academic Capitalism and the new Economy. Markets, State and Higher Education*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Stokes, Donald. (1997). *Pasteur's Quadrant. Basic science and technological innovation*. Washington: Brokings Institution Press.

Testa, James (2011). *The globalization of web of science 2005-2010*. Thomson Reuters.

Trani, Eugene P. y Holsworth, Robert D. (2010). *The Indispensable University*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Van Vught, Frans. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, *21*(2), 151–174.

ANUIES

RESU
resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 45(178) (2016) 61–78

Artículo

Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado

Beyond the bibliography: Tradition, innovation and student experience in postgraduate education

Charles S. Keck * y Antonio Saldívar

Departamento Sociedad y Cultura, El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Recibido el 23 de abril de 2014; aceptado el 29 de febrero de 2016
Disponible en Internet el 4 de mayo de 2016

Resumen

Se analiza la experiencia de los egresados de un posgrado desde la idea de la desarticulación para caracterizar los componentes negativos de su trayectoria. La desarticulación sirvió para evaluar la experiencia de estudiantes de un curso innovador, dentro del marco del posgrado. El estudio concluye que es posible articular una educación epistemológica con una ontológica (Barnett, 2007) y así lograr rearticular el imaginario de los posgrados con lo que los estudiantes experimentan en la realidad. El estudio propone algunos principios que ayudan a situar al estudiante y a los docentes en el centro de la experiencia de formación en los posgrados.
© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Palabras clave: Educación de posgrado; Innovación educativa; Estudiantes de posgrado; Aprendizaje significativo

Abstract

The concept of de-articulation is employed to characterise the negative components within the experience of postgraduate students. This same concept is subsequently applied as a means to evaluate an innovative course offered within the same postgraduate program. The study concludes that it is possible to articulate an epistemological and ontological education (Barnett, 2007), and thus achieve a re-articulation of the imaginary of postgraduate studies with what students experience in reality. The study proposes some principles that help to situate students and teachers at the centre of the formative experience of postgraduate studies.
© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Keywords: Postgraduate education; Educational innovation; Postgraduate students; Significant learning

* Autor para correspondencia.
Correo electrónico: ckeck@ecosur.mx (C.S. Keck).

http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004
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/).

Perspectivas críticas de la educación superior

La educación superior, según Martí, Martí-Vilar, Vargas y Moncayo (2014), se desarrolla en una tensión entre 2 tareas: por un lado, debe preparar a los estudiantes para el mercado laboral (alineado principalmente con una perspectiva mercantilista y neoliberal), y por otro, debe generar en el estudiante una capacidad de pensamiento crítico-autónomo (dirigido hacia una perspectiva humanista y democrática). Esta tensión se puede resumir entre 2 factores: el *amaestramiento social*, que resulta de múltiples conformismos del estudiante, y el *empoderamiento del sujeto*, que encaminaría al estudiante hacia la capacidad crítica-creativa de un ciudadano capaz de romper con el pasado y de construir futuros posibles. Bajo el lenguaje de Zemelman, hablaríamos de la tensión entre una educación que cultiva el «sujeto mínimo», yuxtapuesto con una educación que cultiva el «sujeto erguido» (Zemelman, 2002), o lo que podría ser un sujeto *economicus* frente a un sujeto crítico de su realidad.

En el caso de los posgrados de investigación, podríamos extrapolar un incremento en esta misma tensión derivado de una creciente demanda estructural para el pensamiento autónomo en los estudiantes. El alumno de posgrado experimenta un momento de transición importante: de ser evaluado por sus habilidades de absorber y de reproducir conocimiento —en la modalidad de la educación bancaria de Freire (1972)— pasa a ser un productor crítico y comunicador de nuevos conocimientos mediante la investigación; pero al mismo tiempo tendrá que ir probando y conociendo los límites de su autonomía y de su creatividad en el marco de la institución. El estudiante liberado tendrá que negociar los elementos escolarizados de su aprendizaje (cursos y seminarios), las relaciones con su director(a) de tesis y el comité de asesores, más los procedimientos administrativos que enmarcan tanto su estudio como su investigación. En esta experiencia paralela el estudiante autónomo se encuentra inmerso en la cultura y en las relaciones de poder que atraviesan las instituciones de educación (Foucault, 2009).

Este doble mensaje —autonomía/sumisión— provoca en los estudiantes una desarticulación entre su imaginario de la formación en el posgrado y la experiencia de su realidad. Imaginando que los estudiantes se plantearan el impulso idealista de seguir formándose, ahora se enfrentan con una realidad llena de contradicciones, de conflictos, de confusiones, de ambigüedades y sinsentidos. Estudios internacionales sobre la educación superior señalan con frecuencia que el sistema y sus actores no ponen mucha atención a estas experiencias difíciles del estudiante. Hablando de la educación superior en general, Ramsden concluye que: «En la mayoría de los casos donde existe una pésima enseñanza en la educación superior, se debe a una falta total de interés y compasión por el estudiante y su aprendizaje» (Ramsden, 1992: 98; traducción de los autores).

Esta falta de interés y de compasión puede ser entendida desde un paradigma académico jerárquico que pone, en primer plano, la figura del profesor/investigador y el uso del pensar y de la razón, en conjunto, como la única forma de aproximación al conocimiento. Bartlett y Mercer (2000), hablando de la formación en los posgrados, identifican una prevalencia del modelo pedagógico de transmisión, mismo que se caracteriza por una relación jerárquica que permea hasta la relación del estudiante con su director de tesis; esta última suele ser caracterizada como una relación maestro-aprendiz, o maestro-discípulo, o padre/madre más el adolescente caprichoso (Cullen, Pearson, Saha y Spear, 1994; Delamont, Parry y Atkinson, 1998). Según Bartlett y Mercer, estas metáforas construyen «relaciones de poder fundamentalmente desiguales y profundamente insatisfactorias en su excesiva simplificación de una correspondencia que por necesidad y de manera fructífera involucran negociaciones, alrededor del poder, que son complejas y dinámicas» (Bartlett y Mercer, 2000:197; traducción de los autores). Por lo mismo, el potencial para consolidar

en el posgrado las relaciones y estilos pedagógicos particulares no suele concretizarse. Arredondo señala que:

> No existe aún una «pedagogía del posgrado». Las relaciones entre profesores y estudiantes no son las enlazadas entre colegas profesionales, o en su caso, colegas académicos. El posgrado, en la mayoría de los casos, sigue inserto en la «cultura escolar»; incluso el formalismo y la rigidez que la caracterizan se incrementan en este nivel (Arredondo, 1989: 6).

Además, Bartlett y Mercer, haciendo referencia a otros autores (Yeatman, 1995; Frow, 1988), señalan que las mismas relaciones desiguales dan pie a procesos cuasi-sádicos que actúan sobre los estudiantes, dado que existe «un modelo de conflicto, aislamiento, trauma y aprendizaje turbulento» (Bartlett y Mercer, 2000: 197). Estas experiencias se naturalizan y forman parte de una cultura académica de adversidades y de conflictos, la cual consolida el mito de la odisea heroica-sufriente del estudiante. Con respecto a este sufrimiento, Frow afirma que:

> La prueba de fuego de titularse es un proceso *loco* en cuanto a su asignación de una función estructural a la inseguridad. Desafía el sentido de valor que tiene el candidato, provocando el trauma de la pérdida como uno de sus mecanismos centrales para la producción de conocimiento [. . .] (Frow, 1988: 319; traducción de los autores, con énfasis en el original).

Además indica que, al introducirse en una cultura que predica la autonomía, el estudiante queda expuesto a su condición de individuo aislado, de modo que bien podríamos hablar de una confusión entre la autonomía y el aislamiento, y entre el empoderamiento por autoaprendizaje y la inseguridad del aprendiz. Retomando la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1970), la cual postula que el ser humano tiene que atender ciertas necesidades antes de considerar otras, es posible concluir que la existencia de un ambiente «hostil» para el estudiante de posgrados —donde no siempre experimenta satisfacción en cuanto a su seguridad, pertenencia y estima— obstaculiza su capacidad de autoactualizarse (la necesidad más elevada del ser humano). Puede ser que el estudiante haya pasado por una lucha heroica para poder graduarse, pero igual mucho de lo heroico consiste en el manejo de su condición de aislamiento y de inseguridad. Siguiendo a Zemelman (citado en Rivas, 2005), hablaríamos de la condición del estudiante *bonsái*, cuyo crecimiento se limita por la condición de manipulación, de subordinación y de opresión constante respecto a su pensamiento; por lo tanto, existe un desperdicio del potencial enorme como resultado de una formación en los posgrados que descuida la totalidad del estudiante y sobrevalora el aspecto académico-mercantil.

¿Es posible otra educación en los posgrados?

Bartlett y Mercer afirman la factibilidad de construir una educación de posgrado basada en «los conceptos de colaboración, de comunidad y, sobre todo, de compañerismo» (Bartlett y Mercer, 2000: 199); buscan una experiencia estudiantil menos individualizada y menos traumática, de modo que su propuesta tiende a desarmar una cultura pedagógica arraigada en un paradigma patriarcal de adversidades. En el mismo sentido, Bell Hooks afirma que: «Es importante [recordar] que el júbilo puede estar presente *al mismo tiempo que el trabajo duro*» (Hooks, 1994: 154; traducción de los autores, con énfasis en el original).

Esta posición hace eco con propuestas educativas que se fundamentan en el modelo de «*student-centred learning*» propuesto por Rogers (1983), en el cual la persona del estudiante es de suma importancia, de manera que la finalidad de la educación es proveer al alumno de un ambiente donde pueda madurar y volverse un miembro propositivo de la sociedad; aquí, el contenido del

conocimiento sigue siendo importante, pero ocupa un segundo lugar frente el crecimiento personal ético-cognitivo-afectivo. Desde este modelo de aprendizaje, los posgrados no podrían enfocarse en el producto de la tesis o en las calificaciones de sus cursos, sino que tendrían que interesarse en la experiencia de la persona quien escribe la tesis y obtiene las calificaciones, que constituyen las manifestaciones de la práctica estudiantil, experiencia que contribuye a la formación del futuro ciudadano. Si un estudiante en el proceso de obtener el grado de maestría o de doctorado ha aprendido la simulación y la sumisión académica más que la autenticidad, entonces se puede cuestionar seriamente el valor de una educación aparentemente exitosa.

En el mismo tenor, Barnett (2007) argumenta a favor de una educación superior que valore la cultivación del «ser» del estudiante (el aprendizaje ontológico) más que el desarrollo de sus conocimientos y habilidades (el aprendizaje epistemológico), y según él, la educación superior debería estar marcada por un crecimiento en la persona: «Lo que es de suprema importancia es su devenir [. . .] y su devenir implica la formación y el sostén de su voluntad de aprender» (Barnett, 2007: 170; traducción de los autores). Sin embargo, Blackie, Case y Jawitz (2010) sostienen que demasiado énfasis en cultivar algo tan intangible —como la persona o el ser del colegial— resulta problemático en un contexto preocupado por la empleabilidad del estudiante (Mann, 2008); dichos autores también recurren al concepto de «*embodied learning*» (aprendizaje «acuerpado»), usado por Barnett, para referir al «conocimiento adquirido mediante un profundo acercamiento al aprendizaje derivado de un involucramiento personal del estudiante con el tema en cuestión» (Blackie et al., 2010: 640; traducción de los autores). En este sentido, Mezirow (1991) afirma que el ser y el conocer no están peleados, o como concluyen Blackie et al.:

> [. . .] Lo aprendido, la manera de aprenderlo y la manera de retenerlo, todo tiene un impacto sobre el devenir del estudiante. Enfatizar el devenir o el ser no es necesariamente de ayuda, si no mantenemos en la vista el contenido. Por lo mismo, aprendizaje epistemológico y ontológico no deberían ser mantenidos en una falsa dicotomía (Blackie et al., 2010: 640; traducción de los autores).

Un interés en el devenir favorece una preocupación mayor en la autenticidad del alumno; entender que la actividad estudiantil está inmersa en un campo de poder que pueda obligarle a una práctica (di)simulada permite tomar medidas pedagógicas, relacionales y administrativas para disminuir estas tendencias. Para Barnett, atender a la autenticidad-sinceridad del estudiante es fundamental para el proceso educativo, ya que «es mediante el esfuerzo sincero hacia la expresión de posturas, que son tanto auténticas como apropiadas, que el estudiante revela aspectos de su verdadero ser» (Blackie et al., 2010: 640). Esta aspiración hacia la autenticidad se relaciona con la propuesta sobre «la experiencia en la educación» desarrollada por Larrosa (2003), quien entiende esta experiencia como un «eso que me pasa», e implica una relación dialéctica y de permeabilidad entre el yo y lo otro, de modo que existe una gran diferencia entre *los acontecimientos* —lo que ocurre— y *la experiencia*, y es una divergencia que tiene implicaciones para la educación:

> Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. [. . .] Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles [. . .]. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos (Larrosa, 2003: 97).

Una educación que se preocupa por el devenir del estudiante tendrá que pasar por una preocupación por dotar a su pedagogía y a sus relaciones de experiencias en el sentido larrosiano. Son 4 los obstáculos que Larrosa (2003) nombra entre el sujeto moderno y la capacidad de vivir la

experiencia: a) el exceso de información en su entorno; b) su tendencia compulsiva a emitir opiniones; c) su voracidad en cuanto a la búsqueda permanente de estímulos con una correspondiente fobia hacia el silencio y la quietud, y finalmente d) su protagonismo heroico en el afán de incidir manipulando y componiendo el mundo. No resulta difícil ver reflejada en los posgrados esta condición de modernidad, y más todavía donde impera el discurso neoliberal de la performatividad (Ball, 2003) que actúa sobre las instituciones de educación superior (y sus actores) para fomentar su productividad.

Educación de posgrado, importancia de su estudio y su transformación

Este artículo se deriva de los procesos de sistematización que forman parte de la cultura reflexiva del posgrado en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), un centro de investigación SEP-CONACYT con una importante y una amplia trayectoria académica. Su maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural se inició en 1994 y opera de forma anual e ininterrumpida desde entonces, por lo que tiene ya más de 20 generaciones de estudiantes.

Los procesos evaluativos que sustentan este artículo representan un esfuerzo de parte de los autores para ahondar en la experiencia de los estudiantes y de dedicar más tiempo y atención a recuperar su voz; pretenden generar conocimientos sobre las percepciones del estudiante en cuanto al posgrado, en general, y en cuanto a un curso en específico. La investigación emergente se puede entender como un proceso de sistematización y de análisis de las reflexiones de diferentes estudiantes en torno al posgrado y a un curso innovador. De manera muy particular, hemos querido analizar las percepciones estudiantiles sobre el curso *Acción Social y Educación* a la luz de un marco comparativo y conceptual construido a partir de las percepciones de un grupo de estudiantes egresados del posgrado en general, haciendo referencia al concepto de desarticulación. Este curso optativo de 6 créditos se lleva a cabo hacia el final del primer año de la maestría y forma parte de la oferta especializada de la orientación de estudios sociales y sustentabilidad, aunque estudiantes de otras orientaciones pueden optar por tomarlo. Los estudiantes, llegando a este curso, ya han recorrido el tronco común y completado 8 cursos, sólo les faltaría uno más para cumplir con el contenido escolarizado de la maestría. Esta yuxtaposición del curso con el posgrado cobra sentido por el hecho de que el diseño y la realización representan un intento de parte de los autores de generar una experiencia diferente para los estudiantes, combinada con un acercamiento a la educación de posgrado que dé respuesta a las problematizaciones que los estudiantes expresan en cuanto su experiencia genérica.

El posgrado de ECOSUR*: de la evaluación oficial hasta la voz de estudiantes*

En términos institucionales, la maestría de ECOSUR está caracterizada por cumplir con los criterios académicos internos y externos para poder posicionarse como una experiencia formativa de pertinencia y de calidad; se encuentra certificada actualmente por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) bajo la categoría de posgrado consolidado. Habiendo cumplido con los criterios establecidos por CONACYT,[1] su reporte llega a la siguiente conclusión: «Se ven muy positivas las acciones de mejora que se están implementando, lo cual permitirá mantener e

[1] La categoría de «consolidada» hace referencia a programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia y la tendencia ascendente de sus resultados en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad (CONACYT, 2014).

incrementar la calidad y eventualmente alcanzar el nivel de competencia internacional». Sólo en 2 aspectos se registran inconsistencias en cuanto al funcionamiento del posgrado: una sobre la vinculación del programa con los sectores sociales y otra en relación con la eficiencia terminal de graduación.

Sin embargo, es notable que la evaluación oficial ante CONACYT de la maestría carece de expresiones estudiantiles. Con la intención de remediar este silencio se ha generado en ECOSUR una serie de procesos adicionales que han servido para documentar la voz de los estudiantes en cuanto a su experiencia. En particular, se llevó a cabo un foro de consulta con egresados para retomar su experiencia a la luz de haber terminado sus estudios y estar ya dedicados a diferentes actividades profesionales. El foro de consulta de 2 días fue realizado en 2014, con una participación total de 26 egresados; su relatoría revela una condición generalizada de contrastes importantes en la experiencia estudiantil. Por un lado, los estudiantes efectivamente relacionan sus estudios en ECOSUR con importantes aprendizajes, resaltando las habilidades que obtuvieron para la investigación, el pensamiento crítico, la inter y la multidisciplina (aunque con ciertas reservas), la consolidación de su compromiso social, la formación profesional que les permitió insertarse en campos laborales, el trabajo en equipo e inclusive el hecho de desaprender y resignificar su experiencia de vida como sujetos partícipes en los procesos de desarrollo. Desde esta óptica favorable de parte de los egresados, suponemos que la formación está cumpliendo con los objetivos trazados en el plan de estudios y sus expectativas del perfil de egreso de la maestría.

No obstante, en la consulta con los egresados también salen a flote dimensiones de su experiencia no positivas, de las cuales se destacan los siguientes temas:

- Desatención a la experiencia emocional de los estudiantes.
- Falta de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace (a nivel institucional e individual).
- Poca participación en problemáticas del contexto local.
- Exceso de presión en cuanto al cumplimiento del programa escolarizado y de la investigación en tiempos limitados.
- El poco compromiso de algunos investigadores-profesores en el proceso formativo y el acompañamiento tutorial.

Mediante un análisis inductivo de estas expresiones particulares de inconformidad, caracterizamos su experiencia negativa del posgrado como condición de *desarticulación*. También de manera inductiva dividimos esta condición global en 3 campos emergentes: las relaciones intersubjetivas, las intrasubjetivas y las curriculares; en los 3 campos encontramos una experiencia común de jerarquía que resulta de múltiples alienaciones. En cuanto a lo intersubjetivo, los estudiantes se quejaron de que se favorece la posición del profesor y el silencio de los estudiantes; en lo intrasubjetivo, mencionaron que se favorece lo racional-teórico sobre lo psico-social y se obvian las incoherencias y tensiones personales; por lo que respecta a lo curricular, señalaron que se favorece el volumen de conocimiento sobre el diálogo incluyente y las conexiones múltiples entre los textos, sus vidas, los sentidos y los contextos. Este volumen curricular se puede captar haciendo referencia a los contenidos de los diversos cursos que constituyen el componente escolar de la maestría. En una muestra de 26 cursos ofrecidos en la sede de San Cristóbal de las Casas, 10 de éstos señalan un total de 30 lecturas obligatorias o más, y 5, un total de 40 o más. El número mayor de lecturas es de 65, y el promedio de ellas para los 26 cursos es de 25 por curso, lo cual significa que durante todo el primer año de la maestría los estudiantes tendrían que estar haciendo más de una lectura por día hábil.

Si bien esta caracterización emergente de desarticulación en 3 campos simplifica un paisaje complejo, al mismo tiempo el análisis resuena con algunos temas que están presentes en las perspectivas críticas mencionadas en la introducción del artículo: aislamiento, relaciones jerárquicas problemáticas, falta de interés en el estudiante, excesiva presión de una cultura competitiva de retos y adversidades. Quizá lo más notorio es la prevalencia de experiencias negativas en relaciones vistas como indicativas de una cultura de individualismo. Por lo menos para los estudiantes en ECOSUR, tal individualismo en la academia es percibido como disonante en cuanto el discurso institucional y profesional, el cual enfatiza el compromiso social y la interdisciplina atrás de la actividad académica.

Si tomamos las opiniones de los egresados como representativas de la población estudiantil de ECOSUR, concluimos que la experiencia estudiantil es distorsionada por tales factores desarticuladores. Esta distorsión no es definitiva (en el sentido de que los estudiantes sí aprenden, y sí se gradúan en su mayoría), pero reduce la coherencia del posgrado y, con ello, su alcance educativo para generar experiencias de formación éticas-académicas-socioafectivas y transformativas.

En este estudio retomamos la característica emergente de desarticulación en la experiencia estudiantil para poder analizar y contrastar la experiencia de estudiantes en un curso de maestría diseñado por nosotros con la intención de proveer a los estudiantes una experiencia alternativa en el contexto del posgrado.

La innovación pedagógica y la experiencia estudiantil

Partiendo de un interés en lo pedagógico, hemos estado colaborando en una serie de innovaciones educativas (cursos, talleres, retiros académicos) con la intención de generar nuevas experiencias para los estudiantes de la maestría y de documentar las impresiones de los mismos sobre la innovación. Haciendo referencia a la meta-condición de desarticulación identificada por los egresados, podemos decir que nuestra meta-principio pedagógico para la innovación ha sido la *rearticulación*. A la luz de Guattari (1990), esta rearticulación se puede relacionar con la construcción de una nueva subjetividad y una nueva ciencia, propone «hacer transitar las ciencias humanas y las ciencias sociales desde los paradigmas cientificistas hacia paradigmas ético-estéticos» (Guattari, 1990: 22), movimiento que pasa por una «refundación de lo político» mediante una reivindicación de «las dimensiones estéticas y analíticas que se implican en las 3 ecologías del ambiente, el *socius* y la *psique*» (Guattari, 1990: 34).

Nuestro diseño de las innovaciones pedagógicas respondió a este reto de generar una «mutación» en la experiencia estudiantil, pasando a incorporar la perspectiva ética-estética, formulando un acercamiento a la ciencia arraigada en el ambiente (del salón), el *socius* (la calidad de las relaciones) y la *psique* (la implicación y el drama humano en relación a lo estudiado). El conjunto se enriquece desde las aportaciones teórico-prácticas de Zemelman y Quintar (Rivas, 2005), quienes manifiestan el componente ético de colocarse dentro de la enseñanza-aprendizaje: «[. . .] colocarse frente a la sociedad, colocarse frente a sus circunstancias, y después ver qué hace con ese colocarse, si se va a apropiar cognitivamente o no, y es aquí donde tiene presencia el conjunto de facultades de la persona» (Rivas, 2005: 8).

En términos más concretos, el diseño pedagógico se fundamentó en los principios expuestos en la tabla 1, con sus respetivas preguntas generadoras.

Este marco obliga a la construcción de una pedagogía que ubica a los sujetos de la educación en primer plano. Nuevamente encontramos ecos significativos con las críticas y propuestas educativas desarrolladas por Zemelman y Quintar (Rivas, 2005), bajo una pedagogía de la dignidad que, según ellos, tendría que hacer hincapié sobre la centralidad del sujeto y su realidad si queremos respetar

Tabla 1
Principios y preguntas generadoras

Principios	Preguntas generadoras
Ubicar el sujeto y la subjetividad dentro de la enseñanza/investigación-aprendizaje	¿Quiénes somos los estudiantes y profesores y desde dónde nos relacionamos con el tema y los textos?
Ubicar el deseo y la pasión (y su ausencia) como fuerzas que condicionan la experiencia y el alcance del estudiante/docente	¿Qué nos mueve en relación con lo que estudiamos? ¿Qué es lo que me pasa en relación con el mundo?
Ubicar la reflexividad como el objetivo principal del aprendizaje, más allá que el conocimiento de temas específicos	¿Cómo podemos *profundizar* en nuestro entendimiento del mundo y en nuestra relación con él?
Enfatizar la naturaleza autoconstructiva de las relaciones con las lecturas y la producción escrita	¿De qué manera nos construimos en diálogo con los textos que escribimos y leemos?
Enfatizar lo relacional y lo dialéctico en la construcción del conocimiento y la experiencia (yo-tú-nosotros, teoría-realidad, yo-nosotros-tesis, yo-tú-nosotros-texto)	¿Cómo se condiciona el conocimiento y la experiencia a la luz de la otredad? ¿A qué nos recuerda lo que estamos viviendo ahora?
Cuidar el manejo del espacio y del tiempo como actores importantes	¿Cómo podemos usar los espacios y los tiempos para fomentar una interacción y una experiencia vital con los textos y con el grupo?
Enfatizar la importancia de construir alternativas sociales a nivel de la experiencia inmediata (las «revoluciones moleculares» de Guattari, 1990)	¿Cómo podemos hacer para construirnos en otros términos de lo acostumbrado? ¿Cómo podemos construir nuevos sentidos y significados del hecho educativo?
Transparentar las relaciones de poder y compartir el protagonismo y el lugar del conocimiento	¿Cómo favorecer el intercambio auténtico y sentido de opiniones y experiencias para construir un diálogo significativo que abarca la multiplicidad en un espíritu integrativo?
Reconocer el estudiante/docente como un ser complejo cuyo conocimiento está atravesado por su corporalidad, su emotividad y su inconsciente	Más allá que lo que decimos, ¿qué es lo que sentimos, percibimos, y hacemos? ¿Qué preferimos olvidar? ¿Qué nos motiva? ¿Qué escondemos al otro?
Reconocer la simulación como amenaza constante en los contextos institucionalizados de aprendizaje	¿Cómo podemos asegurar que el estudiante/docente esté enganchado de manera auténtica en lo que está pasando?
Reconocer la colaboración y el diálogo constructivo y franco como antídoto a una cultura de desconfianza y de competitividad	¿En qué momento los estudiantes pueden trabajar juntos para generar diálogos y productos cuya calidad depende de una responsabilidad compartida?
«El júbilo puede estar presente al mismo tiempo que el trabajo duro» (Bell Hooks, 1994)	¿Cómo nos podemos acercar a lo que realmente nos importa, a lo que realmente nos mueve?

y formar personas en vez de asegurar su subordinación bajo una carga teórica ajena y tendencias académicas colonializadas. Se percibe la posibilidad de un sujeto de educación que está siendo colocado y que, a su vez, él mismo es capaz de ubicarse en el acto educativo, en un profundo trance de articulación entre lo vivido, lo leído, lo hablado, lo pensado, lo sentido y lo movido.

Lejos de ser una propuesta curricular o una carta descriptiva, buscamos facilitar la construcción de una ruta crítica para este aprendizaje-enseñanza-aprendizaje, basada en la calidad de las experiencias y relaciones que se pueden construir alrededor de un número mesurado de textos generadores y, en especial, de la relación de éstos con la realidad local y sus experiencias. No se trata de obviar la lectura y la bibliografía, sino de hacer resonar los textos seleccionados a partir de su inserción en una ecología vital donde surge la pregunta: ¿cómo nos relacionamos con los textos y cómo ellos lo hacen con nuestro ser, nuestra experiencia, nuestros entornos? Se trata de revisar las prácticas académicas habituales desde la óptica de los estudiantes, incluyendo

el reconocimiento de su inmersión en las relaciones de poder y de su capacidad de agencia sociopolítica. Se puede decir que, más que dinamizar lo académico, nuestro movimiento ha sido academizar lo lúdico. En vez de una secuencia de clases, entendida desde lo meramente académico como una travesía de revisión bibliográfica, el curso puede ser entendido como un proceso reflexivo de la exploración de la realidad a partir de algunos textos. La lectura en este sentido se considera como un punto de partida, o bien un punto de llegada, con relación a una serie de actividades de diferente índole (corporales, reflexivas, dialógicas, audiovisuales, creativas).

Como ejemplo, la lectura de un texto sobre Foucault (2009), quien describe cómo el poder moderno construye el cuerpo dócil, encuentra una resonancia mayor cuando se yuxtapone con una actividad de movimiento espontáneo donde la invitación es darle cabida a la conciencia y a la expresividad corporal. Es precisamente en la invitación de moverse con espontaneidad que el estudiante se encuentra con un cuerpo no libre, tal como lo propone Foucault.

De igual forma, la denuncia de Larrosa (2003) de nuestra sed occidental de protagonismo y de consumismo cobra otro sentido vista desde el intento de contactar con el paradigma oriental de la evolución y el perfeccionamiento humano entendido a partir de la no-acción y el vacío de nuestro sentido del «yo», un acercamiento que se puede experimentar mediante la práctica de la meditación.

Cada vez más hemos optado por dar menos lecturas con la finalidad de posibilitar una profundización en las lecturas que sí damos (a diferencia del promedio de 25 lecturas para la muestra de cursos de la maestría, *Acción Social y Educación* utiliza un promedio de 12 a lo largo del mes). Esta profundización puede tomar diferentes formas, incluyendo aterrizar en una narrativa personal donde, por ejemplo, los estudiantes identifican en su vida personal y cotidiana las problemáticas que exponemos desde las lecturas. Otra vez la narración tiene la finalidad de colocar al estudiante y su experiencia en el centro de la reflexión, articulando lo que está fuera con lo de adentro.

Para nosotros la utilidad de estos principios no se reserva exclusivamente para la pedagogía en las ciencias sociales; seguramente su aplicación es posible en todas las disciplinas. Al final, la innovación consiste en reconocer la humanidad situada de los estudiantes y sus docentes, y esta humanidad es una condición que se da en todas las disciplinas. En la medida que se van tejiendo lecturas, sensaciones, emociones y experiencias concretas, el diálogo en el grupo se va enriqueciendo y cobrando mayor significado.

Metodología

El presente trabajo corresponde a una propuesta de investigación de carácter cualitativo basada en los principios metodológicos de la investigación-acción y en los enfoques construccionistas. Con base en la propuesta de Lincoln (citado en Wiesenfeld, 2001), reconocemos que las realidades son construidas en el contacto social entre los individuos por medio de la comunicación y otras prácticas sociales (en este caso la formación profesional en el nivel posgrado). Tales construcciones están influenciadas por las particularidades de la estructura social y de la posición de las personas en ella. Siguiendo a Lincoln (citado en Wiesenfeld, 2001), nuestro trabajo es epistemológicamente transaccional-subjetivista, ya que reconoce el rol de la subjetividad y los valores de los investigadores en la construcción del conocimiento sobre el fenómeno investigado en conjunto con los actores. Las interpretaciones que se realizan durante el proceso de investigación muestran cómo, al intentar formas innovadoras de trabajo durante los cursos, aparecen —por contraste— las representaciones de los estudiantes sobre las prácticas y formas, cómo funcionan los procesos de formación en este nivel educativo. Anderson y Herr (2007) señalan que

la investigación-acción desarrollada por los mismos docentes se ha consolidado como un tipo de labor académica realizada dentro de sus escuelas y universidades.

Enríquez, citado por Anderson y Herr, señala que:

> Es desde la práctica entendida como síntesis de pensamiento y de acción donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa (Anderson y Herr, 2007: 3).

Desde la investigación-acción educativa se busca, por tanto, trascender la descripción de los fenómenos para proponer nuevas prácticas que transformen las formas convencionales de la educación, al poner en evidencia parte de sus contradicciones, las implicaciones en las relaciones y los límites en la construcción de aprendizajes significativos; privilegia la mirada de los actores sociales, desde un proceso reflexivo y sistemático que devela nuevos conocimientos, aprendizajes y propuestas de acción.

A partir de la construcción de un marco analítico mediante la sistematización de un encuentro con estudiantes egresados del posgrado de ECOSUR —a modo de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; Galeano, 2007)—, nos enfocamos en la experiencia de estudiantes (menores de 30 años en su mayoría) que participaron en el curso de *Acción Social y Educación*, adscritos a la orientación de estudios sociales, aunque una parte importante también provenía de las demás orientaciones de la maestría.

La documentación de las percepciones de los estudiantes que tomaron el curso se hizo mediante el uso de un cuestionario. Este formato se usó por 2 razones: en primer lugar nos permitió recibir y procesar respuestas de todos los estudiantes con cierta eficiencia de tiempo y, en segundo, este instrumento es más impersonal que una entrevista. Sin duda, una entrevista a profundidad con los estudiantes puede permitir una indagación más matizada; sin embargo, el cuestionario tuvo la ventaja de generar algo de distancia entre los estudiantes y los profesores.

El cuestionario estaba integrado por las siguientes 7 preguntas:

1. Comparado con tus experiencias previas de formación superior/posgrado, ¿qué ha sido diferente en este curso (aspectos positivos y negativos)?
2. ¿Cuáles fueron los 3 momentos más importantes que identificas sirvieron como experiencia de aprendizaje? ¿Cuál fue el aprendizaje?
3. En el marco de tu identidad como estudiante y viendo hacia el futuro, ¿qué aprendizajes piensas serán los más útiles? ¿Por qué?
4. Visto en el conjunto, ¿qué factores o características del curso tienen más valor para ti?
5. ¿Sientes que este curso ha cumplido o no en torno a tus expectativas de lo que debería ser la educación a nivel posgrado? ¿Puedes explicar un poco?
6. ¿Cuáles serían tus recomendaciones para consolidar esta propuesta pedagógica/curricular?
7. ¿Tienes algo que te gustaría comentar que no se ha tocado en las preguntas previas?

Para este artículo, las preguntas más relevantes fueron las que se centraron en identificar las diferencias percibidas entre la experiencia vivida en el curso y las formas como han experimentado su paso por el posgrado, así como las preguntas enfocadas en entender lo que valoraron del curso, incluyendo los momentos más significativos que vivieron.

En la solicitud previa al cuestionario subrayamos a los estudiantes la importancia tanto de su reflexión crítica como de recibir sus comentarios, inclusive los negativos, con la intención

de disminuir la tendencia complaciente que se puede dar en la relación estudiante-profesor, derivada en parte de las relaciones de poder.

El cuestionario fue enviado por correo electrónico al finalizar el curso y los estudiantes respondieron en sus propios tiempos. El universo de estudiantes que respondieron los cuestionarios fue de 24 estudiantes distribuidos en las 2 generaciones de 2013 y 2014; un alumno de los 25 participantes no contestó. Una vez recibidas las respuestas, se hizo una revisión de ellas a la luz de la problemática de la desarticulación identificada en relación con la consulta con egresados y el propósito de rearticulación en la innovación. Por lo mismo, se puede entender que durante esta fase de la evaluación procedimos mediante el análisis deductivo (en contraste con el primer momento de construcción inductivo del concepto de desarticulación en la experiencia de estudiantes). Los conceptos de desarticulación y rearticulación nos sirvieron para leer las respuestas de los participantes en el curso.

Resultados. La experiencia estudiantil en relación con la innovación

Nuestro propósito es evidenciar hasta qué punto el curso logró (a los ojos de los estudiantes) la rearticulación de los elementos del posgrado identificados como problemáticos por el grupo de egresados que participaron en el encuentro de 2014. De esta manera, organizamos las evidencias en los mismos planos que identificamos dentro de las respuestas dadas por los egresados: relaciones intrasubjetivas (el yo multifacético), relaciones intersubjetivas (yo y el otro) y relaciones curriculares (yo-texto(s)-mundo). En los 3 casos, las respuestas del cuestionario de los estudiantes participantes en el curso de *Acción Social y Educación* dieron evidencias tanto de la problemática vivida en el posgrado como de la forma en la cual respondieron a la innovación.

Relaciones intrasubjetivas

Existe consenso en cuanto a pasar por un proceso que, si bien se centraba en los contenidos académicos, se dirigía constantemente a los diferentes aspectos de sus experiencias de vida. Los estudiantes reconocen que el curso les invitó a poner atención en su ser, no sólo como ser pensante, sino también como ser corporal, ser emocional, ser espiritual y ser singular histórico. En la medida que respondieron a esta invitación, la mayoría reconoce que vivió el curso como un proceso de «interiorización» que facilitó un encuentro y reencuentro consigo mismos *(Liliana)*;[2] asimismo, les permitió acercarse a su identidad estudiantil «como un ser total y completo —no como el rol que se debe jugar en la representación del ser estudiante de posgrado—, y hacer conciencia de esa vinculación que existe con todos esos elementos que me conforman» *(Rigoberta)*.

La integración de su ser en el tiempo-espacio del curso ha sido un factor que lo distingue claramente de otras experiencias en el posgrado (y de su trayectoria educativa en general), lo que a la vez les ha permitido sentirse más presentes en la experiencia. Un alumno declaró que había vivido «con contundencia la fuerza y las dimensiones de la experiencia en términos de Larrosa» *(Gladys)*, mientras que *Rigoberta* reconoce haber sido «conmovida, trastocada, revolcada por el sinnúmero de sensaciones, pensamientos, sentimientos, ideas que experimenté en cada día durante el curso». Estas 2 afirmaciones dan fe que ambas escolares se encontraron implicadas en el curso y demuestran una disminución de la tendencia hacia «la simulación que muchas veces sucede en clase» *(Natalia)*. Al traspasar la simulación, se puede llegar a tocar al estudiante no sólo como

[2] Todos los nombres de los estudiantes han sido cambiados.

receptor de información, sino como actor que construye su pensamiento y su aprendizaje y, por tanto, edifica su mundo y su condición de sujeto social desde la perspectiva de Zemelman (2002). Como dice *Natalia*: «Siento que lo que aprendí y concluí en esta clase es algo que llevaré conmigo, y no una información vacía que guardo en un rincón de mi cerebro».

Más allá del valor del aprendizaje, centrarse en el estudiante como un ser multifacético, con historia y valor propios, lleva a generar otro ambiente en el salón y así traspasar la visión del posgrado como un espacio «árido», comenta *Eréndira*: «las expectativas que se tienen de una clase de posgrado es que son difíciles y consumidoras de tiempo», mientras que *Conrado*, en vista de su experiencia, llega a la conclusión de que «el proceso de aprender no siempre tiene que ser doloroso». Afirmaciones como éstas hacen eco al planteamiento de Bell Hooks (1994) sobre la validez del «júbilo» en conjunto con el trabajo difícil. *Natalia*, por ejemplo, tiene claramente identificados los beneficios de estar trabajando en el plano (agradable) de lo intrasubjetivo, al decir que «el enfoque hacia el conocimiento personal para pensar críticamente sobre los temas del curso fue una linda experiencia que muchos no ofrecen». De la misma manera *Xóchitl* comenta que lo diferente (y placentero) fue que «se diera espacio para lo que sentíamos, que nos detuviéramos a pensar qué nos estaba pasando». Un acercamiento al gusto del alumno representa un movimiento en contradirección de la tendencia de concebir los posgrados como una prueba de fuego, llena de dificultades a vencer.

Relaciones intersubjetivas

Los comentarios de los estudiantes apuntan al distanciamiento que suelen vivir con los docentes y entre los pares; identifican esta característica del posgrado con actitudes y comportamientos tomados por parte de los docentes. *Mónica*, por ejemplo, hablando del sector académico, identifica una actitud de «superioridad en su contacto con la realidad social». *Xóchitl* describe un cansancio generalizado con el ritmo mecanizado que la maestría tomó desde su inicio:

> Se me hacía agotador no poder detenerse en casi nada, leer tres o cuatro artículos al día sobre temas que recién comienzas a ver, para tener discusiones que pocas veces llegaban a ser enriquecedoras porque las clases muchas veces reflejaban ese ritmo, y al día siguiente lo mismo. Pero también sentir que ese ritmo es el que debe ser y seguir en la carrerita *(Xóchitl)*.

Esta condición pedagógica capta cómo una dinámica de trabajo centrada en la bibliografía ha desplazado una interacción significativa entre los actores. Parece que también quedan borrados del escenario los docentes, ya que no cobran gran figura más allá de ser las personas que están imponiendo este ritmo desde el deber ser. Todos los individuos y sus posibles interacciones quedan al margen de la presión del conocimiento externo representado por la bibliografía. *Francisco* es todavía más explícito cuando afirma que deben existir otras formas de aprender, «no sólo la de un salón y 1,000 artículos que leer, como pasa con muchos de los cursos, eso al final se vuelve ineficiente y de mala calidad».

A cambio, el curso de *Acción Social y Educación* se desarrolló con un «protagonismo docente desde otra forma de estar» *(Pilar)*, mismo que logró establecer «un vínculo real entre profesor y alumno» *(Gloria)*. Para *Gloria* lo más valioso del curso ha sido precisamente «la intención de los profesores por resaltar y reconocernos a cada uno por lo que somos y sentimos. Desde nuestras emociones hasta nuestros intereses en el aula».

Alison registra que «los profesores intervinieron mucho menos en comparación con otros cursos, hubo más bien mayor interacción entre estudiantes», y para *Pilar* fue la primera vez, en

mucho tiempo, que vivió «una experiencia de horizontalidad como estudiante». Le resultó un sabor agradable, al igual que *Liliana*, para quien fue notable:

> Nos trataban como iguales, tomaron en consideración en todo momento opiniones, sugerencias; se formó un ambiente de trabajo agradable, la calidad de las discusiones, de las dinámicas y de las lecturas eran totalmente de educación a nivel posgrado. No obstante, que muchas veces aprendíamos mediante juegos, lo cual me pareció formidable *(Liliana)*.

Liliana describe un ambiente altamente interactivo, o intersubjetivo, algo que remarca *Gloria*, quien logró soltar su afán de «cumplir por cumplir, para adquirir el compromiso conmigo misma de los beneficios del interaprendizaje». Para *Gladys*, el hecho de «salir de lo cuadrado y academicista que inhibe el diálogo» es lo que ha permitido una «confrontación de ideas con el fin de enriquecerlas». Aquí se puede notar que las tonalidades de la academia, que supuestamente llevan al diálogo crítico constructivo, están siendo representadas como hostiles para un intercambio real, por lo menos para ciertos estudiantes. En un contexto experimentado como más favorable para la discusión, *Liliana* ha podido «perder el miedo de participar y ser juzgada», movimiento que ha llevado también a otros contextos de su vida y que llevará hacia su vida futura. Pareciera que algo ha abierto en ella y siente que no se cerrará.

El resultado de un énfasis en el cultivo de la inter-subjetividad es el reconocimiento por los estudiantes que:

> [. . .] aprendimos juntos y no por separado [. . .]. Se hicieron acuerdos y se preguntaron las expectativas, los compromisos y las opiniones desde el principio y se cerró dejando claro lo que se aprendió. El hacerlo de manera colectiva me pareció de lo mejor, así al menos quedó claro de lo que todos estamos hablando, que sí entendimos, si bien no exactamente lo mismo, el punto central de cada tema. Eso fue muy distinto *(Alison)*.

La invitación a *escuchar* reveló a los estudiantes una dificultad no vista previamente. Como dice *Francisco*, «me di cuenta que no sabía escuchar en realidad». La sensación de colectivo que se armó a lo largo del curso tiene esta doble faceta del habla y escucha, y también la doble faceta de la relación individuo-colectivo. En cuanto a la intersubjetividad, *Lidia* escribe: «experimenté formas alternativas e innovadoras de conectarme conmigo misma en colectivo», Y para *Yaretzi*, el curso generó «la oportunidad de trabajar desde lo individual para llegar a lo colectivo». Vemos que la mirada puesta en el otro, el énfasis en el grupo, los trabajos en parejas, triadas y equipos, no se desarrollaron a costa del individuo, más bien los 2 componentes se han reforzado mutuamente, como apunta *Conrado* al decir que ha cultivado una habilidad «de ser consciente de mi presencia en un territorio».

Relaciones curriculares

Las respuestas hablan de una práctica de estudiante comúnmente desarticulada de su vida y vacía de sentido. En varios casos se nota un deterioro en su estimación de la relevancia del estudio y un desencantamiento con la vida académica. Esto va más allá que la sensación de estar sobresaturado con información, extendiéndose incluso a una desconexión con su propio tema de investigación. *Alison* es muy clara en describir una frustración importante en el centro de su experiencia de posgrado:

> Desde hace tiempo he pensado en lo mucho que me molesta la frase «es que esto así es» (aunque no siempre hago algo para cambiarlo), como cuando se afirma que el posgrado es

> para sufrir, para no dormir, para no tener tiempo para ti, que los días tienen 24 horas para hacer los pendientes de la escuela y se deja de cuestionar por qué carambas debe ser así. Si cuando tenemos tiempo para disfrutar lo que hacemos, para descansar, reflexionar y estar bien, las cosas fluyen mucho mejor. Del posgrado espero, entre muchas cosas, la reflexión sobre lo que hago, algunas pautas del cómo hacer algo nuevo, ejemplos, interacción con la sociedad, aprender algo que sea útil y aplicable dentro de mi proyecto de vida *(Alison)*.

Al igual que los egresados mencionados previamente, *Alison* identifica una sobrecarga curricular en el centro de su experiencia estudiantil. Este énfasis en lo académico se vive como una desarticulación de la realidad del alumno, tanto en sus capacidades (de manejar demasiado contenido) como en sus necesidades (de construir un sentido real para su actividad estudiantil). A su vez, esta sobrecarga curricular responde al principio de interdisciplinariedad en la maestría, una ambición atendida no tanto por la construcción de relaciones entre disciplinas sino por la suma de disciplinas en el *curriculum*. Lo que se presenta como una propuesta de vanguardia (la interdisciplinariedad) desencadena un efecto pedagógico conservador o tradicional que el estudiante vive como simulación mecánica: «si saturan de lecturas tampoco se aprende, leemos por cumplir al día siguiente» *(Silvio)*.

A cambio, dentro del curso de *Acción Social y Educación*, *Francisco* identificó «una manera diferente de aprender; creo que fue muy rico tomar elementos de las lecturas y analizarlas; algo que me parece muy bien es no saturar a los alumnos con lecturas». Estos estudiantes apreciaron la posibilidad de discutir textos a mayor profundidad, pues detenerse en éstos permite explorar relaciones en diferentes niveles. *Juan*, por ejemplo, ve una diferencia sustancial y muy positiva en:

> la conexión entre lo que vivíamos interiormente, lo que veíamos en el exterior y lo que leíamos. Para mí eso es lo más importante, que se haya podido hacer una muy buena conexión, y al menos, en lo personal, pude contrastar lo leído con todas las emociones que se me despertaban *(Juan)*.

Encontramos otras expresiones que hablan de la articulación de contenido y de actividades con el contexto de vida del estudiante. *Rigoberta* afirma que «la parte teórica, los autores y cada una de sus aportaciones, puedo relacionarla fácilmente con las situaciones diarias que observo y vivo», y *Silvio* también ha experimentado una «integración de las lecturas y de lo aprendido en la clase tanto con mi vida cotidiana como mi proyecto de tesis y mi formación académica». Y en la misma tonalidad, *Rigoberta* escribe que «la experiencia vivencial, es decir, darle acción al pensamiento, es muchas veces más significativo. En este sentido, propiciar el aprendizaje práctico-teórico, o a la inversa, apegado a un contexto real, próximo, fue útil».

Los estudiantes, en general, tienen muy claro que su pensar, su sentir y su actuar quedaron dentro de la discusión y constituyen uno de los objetos de estudio del propio curso. Las lecturas y actividades sirven no sólo para iluminar una realidad externa sino también como espejos para verse con más claridad, y viceversa. Esto ha sido, quizá, uno de los ingredientes más novedosos e importantes, pues sienten que sus vidas están presentes como un *curriculum* paralelo. En cuanto a la pregunta del cuestionario sobre lo que encontraron más útil del curso, casi todos los estudiantes identificaron el aprendizaje en sí como sobresaliente; la utilidad de éste va desde sus vidas personales hasta su realización como actores sociales o investigadores. Abajo se presentan extractos de respuestas a la pregunta sobre lo más útil del curso:

> La autocrítica es muy importante, no la autocrítica destructiva sino ésa que se centra en la reflexión sobre lo que sucede dentro de mí como también a mi alrededor. Pensar que

> muchos de los problemas se reproducen conmigo [. . .]. Nosotros también somos parte del problema y es saludable ser críticos sobre nuestros propios trabajos y actitudes *(Natalia)*.
>
> Al ser una experiencia tan personal, me hizo detenerme en mi propia forma de pensar la educación y la investigación, además de cuestionar mi propia identidad como estudiante, sobre todo en términos de atreverse o acomodarse, de hacer las cosas por hacerlas, de las limitaciones que me pongo *(Xóchitl)*.

Estos testimonios dan fe de la posibilidad de construir una pedagogía de posgrado que logra articular lo que Barnett (2007) llama el aprendizaje ontológico (el ser del estudiante) y el aprendizaje epistemológico (sus conocimientos y habilidades); igualmente dan una clara indicación de que los cursos de posgrado, sin dejar de ser académicos, pueden generar un acercamiento a la ciencia con un importante componente ontológico o ético-estético (Guattari, 1990).

Discusión y conclusión

Los testimonios de los estudiantes que participaron en el curso de *Acción Social y Educación* confirman que tienen inconformidades sustantivas en cuanto a las relaciones pedagógicas predominantes del posgrado; también afirman la posibilidad de construir experiencias que ellos perciben como más satisfactorias. En cuanto a sus expresiones de inconformidad, vemos, al igual que los estudiantes egresados de ECOSUR y las críticas de la educación superior a nivel internacional (Frow, 1988; Bartlett y Mercer, 2000; Blackie et al., 2010), que éstas se refieren al desplazamiento de la consideración intersubjetiva por una cultura de las adversidades tanto individualista como alienante. Por lo menos en ECOSUR, este desplazamiento se vive como un contraste incoherente entre el discurso académico interdisciplinario y el discurso sociopolítico de compromiso con el desarrollo sustentable. Si bien los estudiantes se imaginaban que ingresaban en un espacio de diálogo e intercambio profundo, de solidaridad y de cuidado, están encontrándose bajo una presión considerable en un terreno de silencios y de soledades.

En cuanto a su apreciación de la innovación, los testimonios dejan ver que pueden existir formas de trabajar en el posgrado que cumplan con lo académico y que den respuesta a la sed estudiantil de sentirse tomados en cuenta, pues ellos han encontrado que pueden participar en la construcción de una enseñanza-aprendizaje que se detenga en la discusión y el intercambio, y que sitúe la teoría y las actividades en relación a su experiencia, su ser y su contexto. El resultado de este conjunto de posibilidades genera una rearticulación entre su imaginario del posgrado y la realidad. Parece ser una rearticulación que les permite florecer como estudiantes, encontrando en ellos una respuesta a la invitación de ser corresponsables de lo que se vive en el aula.

Como podemos ver, los alumnos caracterizan la experiencia como el detonador de un «devenir» complejo que se aproxima a lo que Connolly (1993) define como la práctica de una «espiritualidad ético-política»; el concepto bajo este contexto no apunta a lo religioso sino al impulso de crecer y de mejorarse mediante un compromiso con el aprendizaje y la verdad, dado que los estudiantes han pasado por un reencantamiento con la educación. Si bien Barnett nos habla de un «devenir [que] implica la formación y el sostén de su voluntad de aprender» (Barnett, 2007: 170; traducción de los autores), *Gloria* también tiene claro que el aprendizaje tendría que tomar la forma de una espiral: «el aprendizaje que deja secuelas es el más útil, aquel que toca tu interior y te provoca sed por aprender» *(Gloria)*, reflexión que evoca la idea no sólo de la espiral sino la posibilidad de un aprendizaje-enseñanza en la forma de doble hélice, en la cual se renuncia a la «falsa dicotomía» entre el aprendizaje epistemológico y el aprendizaje ontológico, tal como proponen Blackie et al.

(2010). En relación con el curso, *Gloria* siente haber trascendido la condición de estudiante *bonsái* señalado por Zemelman (Rivas, 2005).

> Aquellos alumnos que venimos con una apatía educativa, con una falta de compromiso y/o con una visión sesgada de lo que puede ser la educación (aquella obligación de saber lo que al profesor le interesa que sepas, la línea que hay que seguir para obtener un reconocimiento, lo que hay que hacer porque se debe hacer) *(Gloria)*.

Son una suerte de estudiantes *zombis* (Žižek, 2006) que se encuentran medio muertos en «una relación con el conocimiento que no es experiencia, puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos» (Larrosa, 2003: 97). A diferencia de lo anterior, los testimonios que recabamos nos hablan de transformaciones que se dieron no tanto por el contenido o el tema sino por la constante revisión inter e intrasubjetiva de su devenir. Como dice *Gladys*, «el más grande aprendizaje ha sido la experiencia misma, como generadora de posibilidades, pero también como semillas» (el énfasis es nuestro). Para *Lidia*, asimismo, no es un conocimiento o una técnica lo más útil, sino una nueva forma de ser y de estar en relación con el mundo. Pero esto mismo tiene también un componente negativo (el desaprender mucho de lo ya aprendido) y un componente positivo (una conciencia ampliada):

> Aprender a desaprender. Vaciarse de todo aquello que incrustaron en nuestra memoria (sistemas de valores, moral, ciencia, naturaleza, magia, etc.). Resignificar a partir del despertar de la conciencia. De tal manera que esto incida sobre nuestras propias acciones *(Lidia)*.

Desde las críticas de Larrosa, de Guattari y de Barnett, el tema de la transformación o del devenir del estudiante tendría que estar en primer plano al pensar la educación de posgrado. Este reto enfrenta impedimentos institucionales y personales que tienen sus raíces no sólo en la cultura académica sino —como afirma Larrosa— en nuestra condición de modernidad. De acuerdo con este autor, «el sujeto moderno se relaciona con el acontecimiento desde el punto de vista de la acción. Todo es un pretexto para su actividad» (Larrosa, 2003: 107), y en cuanto a su relación con el conocimiento, afirma que «toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia» (Larrosa, 2003: 105).

Este artículo no pretende presentar una receta de cómo debe funcionar un posgrado; sin embargo, sí queremos argumentar que existen principios y preguntas generadoras (tabla 1) que pueden servir a los docentes para revisar su práctica; es posible que orientarse por estos principios y aplicarlos en sus prácticas educativas implique una transformación en los docentes, en la perspectiva de volverse más «sujetos de experiencia» que «sujetos modernos». Algo tendría que pasar (en el sentido larrosiano) al docente-investigador para emprender esta migración probablemente difícil y dolorosa. Quizá tendría que experimentar por sí mismo, o tomar más en serio otros paradigmas pedagógicos (la educación popular, el psicoanálisis, la psico-terapia, el teatro), en lugar de seguir aburriéndose de su propia voz. Una perspectiva más positiva sería abrirse a escuchar a sus estudiantes, no como reclamantes sino como personas cuya retroalimentación podría ser relevante y útil.

Sea lo que sea el detonante, es seguro que la transición entre la «intervención» y el «trato» educativo (Berlanga, 2014) será un gran reto, implicando esfuerzo y valentía para salir de las zonas de confort. Aspirar a generar una educación transformativa nos saca de la cultura dominante y nos enfrenta con la posibilidad del fracaso. Los estudiantes, en sus respuestas, ven con claridad lo que está en juego cuando se busca hacer algo diferente, o innovar, y expresan su gratitud de manera muy directa. *Alison* da las gracias «por arriesgarse a hacer algo distinto dentro de un

espacio tan estructurado, porque nos demuestran con el ejemplo cómo cambiar nuestra realidad naturalizada en otros contextos». Entre otros, *Gloria* también expresa su agradecimiento por la «forma de enseñanza [. . . que generó] en mí una forma de pensar distinta y un compromiso dentro de la academia».

Los alumnos reconocen y expresan la necesidad de generar una educación diferente a mayor escala. *Rodrigo* afirma que «sería un ejercicio interesante intentar replicar experiencias similares, ya que otros profesores igual podrían estar interesados en retomar algunas de las propuestas de enseñanza llevadas [. . .] y adaptarlas a los suyos». En un plano más político, *Mónica* habla de la necesidad de que todos los niveles «experimenten la educación de esta manera», aunque termina enfatizando la sobre-importancia de transformar los posgrados:

> En este nivel, experiencias como las propuestas en el curso deberían promoverse más, ya que ayudan a que los académicos dejen de fragmentarse y de autoetiquetarse, y dejen de fragmentar y etiquetar al resto de la gente con la que trabajarán o trabajan en campo y con la cual convive en el círculo académico. Creo que ayudaría a que dicho sector social se humanizara y perdiera ese elemento de superioridad en su contacto con la realidad social *(Mónica)*.

La amplitud y la magnitud de este llamado ético-político nos lleva a un punto muy importante. Al igual que *Mónica*, nosotros como autores queremos enfatizar que nuestra crítica de la condición del posgrado no tiene la función de desvalorar un programa en particular sino de hablar de condiciones sistémicas y paradigmáticas que se están dando a lo largo de México y en el mundo. Tampoco queremos predicar por unas técnicas o dinámicas específicas, ni a favor del *curriculum* y de la bibliografía del curso *Acción Social y Educación*. Pero sí queremos enfatizar la participación activa y el agradecimiento de los estudiantes que han logrado sentir una pedagogía articulada que los engancha en distintos planos. Sus testimonios dan fe de la sed que tienen para una educación diferente.

También queremos abogar por los principios y preguntas generadoras (tabla 1) que podrían catalizar la consolidación de una nueva pedagogía de posgrado. Seguramente existen otras bases para emprender la búsqueda de la transformación educativa, pero por el momento esto es lo que hemos experimentado. Transformar los posgrados tendría que pasar por la metamorfosis de los académicos en cuanto a volverse más receptivos a la experiencia de los estudiantes, y esto bien puede ser doloroso y difícil, pero no imposible. *Mónica* capta esta posibilidad de aprender a transformarse para poder transformar: «Aprendí y experimenté por primera vez esa frase que consideraba trillada de que para cambiar algo en el exterior se debe cambiar algo en el interior. Asumí ese proceso y me reconocí en él». Si el docente y la institución de posgrado pasaran por una transformación en su capacidad de escucha, si se abriera profundamente a la voz del estudiante, puede que allí encontraría suficiente motivación y orientación para emprender y arriesgar un experimento con su propia docencia.

Referencias

Anderson, Gary y Herr, Katheryn. (2007). El docente-investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos [Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation]. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción.*. Buenos Aires: Noveduc.

Arredondo, Víctor Martiniano. (1989). Evaluación y acreditación de los programas de posgrado. *Revista de la Educación Superior anuies (México)*, *18*(78), 1–8.

Ball, Stephen. (2003). The teachers soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy (UK)*, *18*(2), 215–228.

Barnett, Ronald. (2007). *A will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Maidenhead (UK): The Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Bartlett, Alison y Mercer, Geof. (2000). Reconceptualising discourses of power in postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*, *5*(2), 195–204.

Berlanga, Benjamín (2014). Notas de una charla en el seminario «Pedagogía de la indignación, pedagogía del sujeto», coordinado por la UCI red para el equipo del centro de derechos humanos Victoria Diez. León, Guanajuato, México, 27 de agosto 2014.

Blackie, Margaret, Case, Jennifer M. y Jawitz, Jeff. (2010). Student centredness: The link between transforming students and transforming ourselves. *Teaching in Higher Education*, *15*(6), 637–646.

Connolly, William E. (1993). Beyond good and evil: The ethical sensibility of Michel Foucault. *Political Theory*, *21*(3), 365–389.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación Superior. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de Posgrado, modalidad presencial. Versión 5.1. Febrero de 2014 [consultado 10 Mar 2015]. Disponible en: http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/convocatorias-cerradas-pnpc/915-modalidad-escolarizada/file

Cullen, David; Pearson, Margot; Saha, Lawrence J.; Spear, R.H. (1994). Establishing Effective PhD Supervision, Commonwealth of Australia Higher Education Division Evaluations & Investigations Program [consultado 15 Mar 2015]. Disponible en: http://uniserve.edu.au/uniserve/eip/phd-sup

Delamont, Sara, Parry, Odette y Atkinson, Paul. (1998). Creating a delicate balance: The doctoral supervisors dilemmas. *Teaching in Higher Education*, *3*(2), 157–172.

Foucault, Michael. (2009). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frow, John. (1988). Discipline and discipleship. *Textual Practice*, *2*, 307–323.

Galeano Marín, María Eumelia. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. pp. 161–183. La Carreta Editores.

Guattari, Félix. (1990). *Las Tres Ecologías*. Valencia, España: Pre-textos.

Hooks, Bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Apuntes sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mann, Sarah J. (2008). *Study, power and the university*. Maidenhead (UK) & New York: Society for Research in Higher Education & Open University Press.

Martí, Juan José, Martí-Vilar, Manuel, Vargas, Oscar H. y Moncayo, Jorge. (2014). Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de la Educación Superior anuies*, *43*(172), 33–55.

Maslow, Abraham. (1970). *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York: Longman.

Mezirow, Jack. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San *Francisco*, CA.

Ramsden, Paul. (1992). *Learning to teach in higher education*. London and New York: Routledge.

Rivas Díaz, Jorge. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *27*(1), 118–140.

Rogers, Carl R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Wiesenfeld, Esther. (2001). *La autoconstrucción: Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Caracas, Venezuela: CONAVI.

Yeatman, Anna. (1995). Making supervision relationships accountable: Graduate student logs. *Australian Universities Review*, *38*, 9–12.

Zemelman, Hugo. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

Žižek, Slavoj. (2006). *The Parallax View*. Cambridge (Mass.) and London: The MIT Press.

resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 45(178) (2016) 79–95

Artículo

Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén

Quality and satisfaction: The case of the University of Jaén

Manuel Alonso Dos Santos

Departamento de Administración, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

Recibido el 30 de julio de 2015; aceptado el 11 de febrero de 2016
Disponible en Internet el 4 de mayo de 2016

Resumen

El objetivo de esta investigación es examinar los antecedentes de la intención de recomendar el servicio recibido en un contexto universitario. La motivación del estudio responde a la necesidad de indagar sobre el efecto que el rendimiento académico y la calidad de la universidad pueda tener sobre la satisfacción y la intención de recomendación. Se realizó un muestreo aleatorio estratificado y se emplearon mínimos cuadrados parciales para contrastar las hipótesis y evaluar el modelo de medida.
© 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: Instalaciones educativas; Marketing; Actitudes; Satisfacción

Abstract

The aim of this study is to examine the factors contributing to the intention to recommend in a university context. The study responds to the need to investigate the effect that academic performance and the tangible quality of a university have on student satisfaction levels and their intention to recommend their institution to others. Following a process of stratified random sampling, partial least squares were used to test the hypotheses and assess the measurement model.
© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Keywords: Educational facilities; Marketing; Attitudes; Satisfaction

Correo electrónico: malonso@ucsc.cl

http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.005
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/).

Introducción

El cambio del modelo educativo que se está viviendo en España no ha quedado al margen de los modelos anglosajones que están inmersos en una economía global. La principal consecuencia que se deriva de este nuevo sistema proviene del incremento incesante de la competencia, pues las organizaciones educativas se ven abocadas a aumentar e incentivar la excelencia organizativa que conlleva ofrecer un servicio más satisfactorio al alumno desde un punto de vista empresarial.

No es la primera vez que se abordan las temáticas de la satisfacción y de la comunicación orientadas a lograr una ventaja competitiva dentro del mercado educativo. Como destacan Ledden, Kalafatis y Mathioudakis (2011), la mercantilización de la educación superior ha llevado a la necesidad de considerar cómo los conceptos de *marketing* y los modelos de negocio, que son centrales en los mercados tradicionales de consumo, se pueden aplicar en el contexto educativo, pero hasta ahora ningún estudio ha realizado un análisis similar al que presentamos. Aunque otras obras han trabajado sobre la calidad, la satisfacción y su influencia al recomendar el servicio educativo (Grady y Edgington, 2008; Greenacre, Freeman, Cong y Chapman, 2014), no hemos encontrado investigaciones con bases de datos científicos acerca del efecto moderador que el rendimiento académico o la calidad tangible de la educación superior puede tener en la satisfacción y la intención de recomendación. Nuestra búsqueda hasta julio de 2015 incluyó las bases de datos Proquest, Ebsco, ScienceDirect, Springer, Medline, Latindex y Taylor and Francis.

Por lo tanto, esta investigación centra sus esfuerzos en medir la satisfacción del alumnado con el centro educativo y su intención de recomendarlo. La actitud hacia el centro educativo es empleada como un antecedente afectivo, mientras que el rendimiento académico y la calidad de las infraestructuras han sido empleados como mediadores de tal relación, añadiendo una metodología poco explorada en el área como es el modelado de ecuaciones estructurales basado en varianzas. Consecuentemente, el trabajo realiza una aportación teórica y metodológica al área, y entrega recomendaciones prácticas para la dirección y la gerencia de los centros educativos superiores.

Educación y mercantilización

Aunque algunos autores consideran la mercantilización de la educación superior un tema controvertido (Molesworth, Nixon y Scullion, 2009), para otros es un hecho aceptado (Carvalho y de Oliveira Mota, 2010). Ambas posiciones académicas tienen en cuenta que existen actores principales en la relación de intercambio de valor en el mercado educativo, entre los que podemos citar: empresas, sociedad en general y ex alumnos. El mayor volumen de literatura científica ha sido dedicado a los estudiantes, la parte interesada. Autores como Chung y McLarney (2000) toman la premisa de que la enseñanza es un encuentro del servicio y, por lo tanto, en la institución los estudiantes constituyen el grupo de interés más importante. Desde este punto de vista, la comercialización del servicio ha impactado en el sector educativo debido, entre otros asuntos, al estudio del número de matrículas, a la calidad de la enseñanza, a la congruencia entre el servicio prestado y a las necesidades laborales de los estudiantes.

Autores como Carvalho y de Oliveira Mota (2010), Ledden et al. (2011) y Simpson (2012) explican que la dinámica del modelo educativo toma al estudiante como el destinatario de la educación y, por consiguiente, como el cliente del servicio. Sin embargo, el estudiante como consumidor no está exento de polémica, pues de nuevo autores como Molesworth et al. (2009) argumentan que la educación ha sucumbido a la mercantilización en el sentido de que los alumnos ya no son estudiantes sino consumidores de títulos universitarios.

Una vez que se ha determinado el *stackeholder* más importante, la literatura científica se ha encaminado hacia el estudio de la satisfacción del estudiante y la calidad del servicio ofrecido (Gruber, Fuss, Voss y Glaser-Zikuda, 2010), la educación en línea (Simpson, 2012) y alrededor de todo el mundo (Al-Rahimy, 2013; Hassan, 2002; Petruzzellis, d'Uggento y Romanazzi, 2006). Otro amplio grupo de investigaciones se han centrado en el valor que el servicio educativo ofrece al estudiante (Carvalho y de Oliveira Mota, 2010); Chung y McLarney, 2000; Ledden et al., 2011; Zineldin, Akdag y Vasicheva, 2011). Recientemente, otros autores han aplicado el enfoque de *marketing* a las instituciones educativas para explicar el proceso de comunicación desde la universidad (García-Sanchis, Gil-Saura y Berenguer-Contrí, 2015), conscientes de que, al igual que las empresas que compiten en el mercado, las instituciones educativas deben comunicar y atraer al estudiante.

Una de las estrategias de comunicación más eficaces, y a la vez con menos control la ejercen los propios clientes; se trata del proceso de «boca en boca» *(word-of-mouth)* (Greenacre et al., 2014), en el cual la recomendación es una importante fuente de influencia en los consumidores y puede mediar en las actitudes (Grady y Edgington, 2008), de modo que se convierte en una pieza clave de estudio dentro del proceso de atracción del cliente.

Intención de recomendar el servicio

Hoy en día, ningún gerente de comunicación tiene control total del mensaje que llega al mercado. Los nuevos medios de comunicación —y en especial las redes sociales— han arrebatado buena parte de la capacidad para transmitir los intereses, valores y atributos deseados de la institución o compañía a su consumidor potencial y se lo ha entregado al testigo directo, el cliente. Esto ha convertido la planificación estratégica de la comunicación en un auténtico hándicap, dado que se hace necesario entonces comprender acerca del proceso de comunicación del cliente, sus antecedentes y consecuencias.

La intención de recomendar el servicio es un concepto derivado de 2 elementos: el término *word of mouth* y la intención de conducta. Según Jiewanto, Laurens y Nelloh (2012), la intención de conducta, a su vez, es una noción multidimensional en la que el «boca en boca» juega un papel fundamental y, por lo tanto, ambos elementos son constructos similares y relacionados, de modo que el concepto que conforman se vuelve muy importante porque influye sobre las actitudes de los clientes potenciales (Casidy, 2014), está asociado a los comportamientos de compra (Greenacre et al., 2014) y puede aumentar la calidad percibida de un servicio (Grady y Edgington, 2008); incluso es un factor decisivo cuando el individuo se enfrenta a situaciones complejas donde experimenta riesgos en la compra (Jiewanto et al., 2012).

Se ha demostrado que la interacción con el servicio (Arnett, Wittmann y Wilson, 2003), la comunidad de marca (McAlexander, Koenig y Schouten, 2005), así como la satisfacción y la calidad, son antecedentes significativos sobre la recomendación del servicio (Grady y Edgington, 2008).

La satisfacción del consumidor

La satisfacción es una respuesta positiva que resulta del encuentro entre el consumidor con un bien o servicio (Oliver, 1980); se trata de un estado emocional que se produce en respuesta a la evaluación del mismo (Westbrook, 1987). Desde finales de la década de 1960, los investigadores de *marketing* y de comportamiento del consumidor han mostrado interés en el concepto de satisfacción (Alvarado Herrera y Beltrán Gallego, 2008), aunque hoy no exista un consenso sobre

su definición o su naturaleza (Bigné, Andreu y Gnoth, 2005). Los investigadores más recientes entienden la satisfacción como una respuesta emocional que proviene del juicio cognitivo (Yu y Dean, 2001), y está demostrado que tiene también una influencia positiva directa sobre la intención de los consumidores y su lealtad conductual (Cronin, Brady y Hult, 2000).

Según Casidy (2014), la satisfacción en el área de la educación superior ha sido empleada como una actitud a corto plazo que deriva de una evaluación de la experiencia educativa del estudiante, lo cual coincide con la tendencia actual de la literatura que hace hincapié en la necesidad de considerar el proceso de satisfacción de los consumidores desde una perspectiva global (Wirtz y Bateson, 1999; Bigné et al., 2005).

Variables de influencia en la intención de recomendar en el consumidor educativo

La actitud hacia la universidad

La actitud es un nexo entre lo que el individuo siente y lo que hace, una secuencia de construcciones cognitivas y las relaciones causales entre ellas. Según la teoría de la acción razonada, las creencias, las actitudes, las intenciones y el comportamiento son el mejor previsor de la conducta (Fishbein y Ajzen, 1975). Las actitudes tienen su origen en la asociación de creencias con atributos del objeto, pueden ser más o menos positivas en virtud de si los atributos asociados al objeto son más o menos favorables. Así, la actitud tiene una clara naturaleza afectiva, de modo que representa el sentimiento de un individuo hacia un objeto.

La actitud ha sido foco de numerosos estudios sobre la satisfacción y la intención, e incluso, aunque no exista unanimidad entre los académicos del *marketing*, de forma genérica se puede entender que es la tendencia o la predisposición a responder hacia un determinado objeto, de forma favorable o no (Ajzen, 2008).

La actitud puede ejercer una influencia significativa sobre la satisfacción (Lee, Lee y Yoo, 2000), pues para aquellos individuos con una mayor actitud positiva la evaluación del servicio será mejor. Entonces, una actitud positiva serviría como moderador de la satisfacción. Añaden Lee et al. (2000) que una actitud positiva hacia el servicio y la institución que provee dicho servicio haría que el cliente sea más receptivo a las cualidades del mismo, y estas percepciones positivas influirían en la evaluación (Grönroos, 1994). Asimismo, Churchill y Surprenant (1982) encontraron una relación directa entre la actitud hacia un objeto (reconocido por las expectativas) y la satisfacción (Maestro, Gallego y Requejo, 2006). Por lo tanto, se propone la primera hipótesis:

H1. La actitud ejerce una influencia significativa sobre la satisfacción; así, los estudiantes con mayor actitud hacia la universidad estarán más satisfechos.

Calidad

La calidad del servicio es un concepto que ha acogido un gran esfuerzo de investigación en el sector educativo a nivel internacional y local (Ham, 2003; Martínez García, García Domingo y Quintanal Díaz, 2009; Pérez Juste, 2005; Vergara Schmalbach y Quesada Ibargüen, 2011; Zineldin et al., 2011), y ha sido empleado para mejorar el servicio desde un punto de vista objetivo y subjetivo como resultado de la interacción, o del encuentro, del cliente con el servicio.

La aplicación y el interés, en parte, tienen su origen debido a los elementos diferenciadores del servicio (intangibilidad, inseparabilidad, heterogeneidad y caducidad) (Parasuraman, 1985). La calidad y las instalaciones del servicio pueden entenderse como elementos clave, diferenciadores,

objetivos, tangibles, al alcance del alumno. Aunque la calidad es un constructo multidimensional, la estructura física juega un papel fundamental porque las instalaciones materiales tienen un impacto en la satisfacción de los clientes, en su intención para recomendar y para visitar, en su lealtad (Lee y Kim, 2014), de manera que los entornos cómodos y con diseños atractivos tienen una mayor probabilidad de influir en la adquisición y en la retención del cliente (Taghizadeh, Taghipourian y Khazaei, 2013).

Trabajos preliminares del sector educativo ponen de manifiesto que el concepto de calidad en la educación superior resulta confuso hoy en día (Larrauri, Espinosa y Robles, 2015) y con acepciones diferentes (Barrenetxea, 2005), según se entienda como condición, consistencia, adecuación, entrega o transformación. Para este trabajo se seguirá la línea emprendida por Zeithaml, Berry y Parasuraman (1996), quienes conciben la calidad como la diferencia entre las expectativas y las percepciones de los clientes.

Respecto a anteriores propuestas sobre calidad y universidad, como la de Jiewanto et al. (2012), no se pudo constatar que la calidad del servicio influyera en la intención de recomendar la universidad. Sin embargo, otros sectores, específicamente las instalaciones físicas, desarrollaron un papel significativo y positivo en la intención de recomendar el servicio (Taghizadeh et al., 2013).

De entre los estudios sobre calidad del servicio (Babakus y Boller, 1992; Cronin et al., 2000; Zeithaml et al., 1996), destacan aquellos que han indagado sobre la relación entre la calidad de éste y la satisfacción del cliente (Caruana, 2002; Cronin y Taylor, 1992; Oliver, 1980). En particular, el instrumento Servqual, desarrollado por Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988), ha sido empleado ampliamente en los estudios mencionados como herramienta estandarizada para medir la calidad. En este contexto, la literatura anterior constata que la calidad del servicio es un indicador importante de la satisfacción del cliente.

La calidad de las instalaciones ha sido objeto de hipótesis por diversos autores en cuanto a su importancia en la formación de la satisfacción del estudiante. Por ejemplo, Cuthbert (1996) sugiere que los factores tangibles no contribuyen significativamente a una evaluación positiva de la satisfacción por parte de los individuos, mientras que O'Neill y Palmer (2004), aunque comparten una idea similar, reconocen que el aspecto tangible sí contribuye significativamente pero no es la principal dimensión a considerar. Otros estudios han tenido una opinión contraria; así es el caso de Smith y Ennew (2001), quienes opinan que unas instalaciones valoradas negativamente por los usuarios influyen en la evaluación general y en la satisfacción con la institución educativa. Se proponen entonces las siguientes hipótesis:

H2. La calidad de las instalaciones educativas tiene una influencia directa, positiva y significativa sobre la satisfacción.

H3. La calidad de las instalaciones tiene un efecto moderador en la influencia de la actitud sobre la satisfacción.

Satisfacción

Satisfacer a los clientes se ha convertido en un imperativo mercadológico; las organizaciones perciben el valor de un cliente satisfecho en términos de actitudes positivas hacia la marca, el boca en boca efectivo, las compras repetidas y la lealtad (Spreng, MacKenzie y Olshavsky, 1996). La satisfacción del alumnado generalmente es aceptada como una actitud a corto plazo que resulta de una evaluación de la experiencia educativa del colegial (Elliott y Healy, 2001), y repercute positivamente cuando el rendimiento real cumple o supera las expectativas de los estudiantes.

Figura 1. Modelo de relaciones propuesto.

Según Grady y Edgington (2008), la satisfacción es una respuesta emocional del individuo ante la experiencia y la relación con el proveedor del servicio; a su vez, Naik et al. (2010) (citado por Jiewanto et al., 2012) llegaron a la conclusión de que los antecedentes tales como la calidad del servicio y la satisfacción del cliente son mediadores de las intenciones de comportamiento, y desde 1980 se tiene constancia de que los niveles más altos de satisfacción inciden en una mayor intención de recomendar (boca en boca) (Maru File, Cermak y Alan Prince, 1994; Singh y Pandya, 1991; Westbrook, 1987). La satisfacción es un elemento espejo del rendimiento del servicio y ha sido empleado en educación como el instrumento referente para medir el rendimiento del servicio (Blanco Guillermety, 2004; Ham, 2003; Zineldin et al., 2011); en consecuencia, la satisfacción en general, y no exclusivamente la referida a la enseñanza recibida, debe estar directamente relacionada con la intención de recomendar, por lo cual se propone la siguiente hipótesis:

H4. La satisfacción tiene una influencia positiva, directa y significativa sobre la intención de recomendar el servicio.

Rendimiento académico

En el contexto local, 2 estudios indagaron sobre el efecto del rendimiento académico con la satisfacción del estudiante (Cabrera y Galán, 2003; Fernández Rico, Fernández Fernández, Álvarez Suárez y Martínez Camblor, 2007), y ambos llegaron a la conclusión de que los alumnos con mayor rendimiento académico tienden a mostrar una mayor actitud hacia la universidad y están más satisfechos con el servicio:

H5. El rendimiento académico del alumno influye en la satisfacción que el estudiante tiene con el servicio educativo.

H6. El rendimiento académico del alumno ejerce como efecto moderador en la influencia de la actitud sobre la satisfacción.

La figura 1 representa el modelo general, así como el nombre de las variables, las hipótesis propuestas (las relaciones y su dirección) y los efectos moderadores.

Metodología

Muestra

La población objetivo de estudio fueron los alumnos de la Universidad de Jaén, España. En primer lugar, se contabilizaron todos los alumnos de la institución: en total 13,403 alumnos matriculados en el curso académico 2013-2014 en centros universitarios superiores de la ciudad de Jaén adscritos a dicha universidad; se estratificaron por facultad y titulación; posteriormente, se consideraron las asignaturas, clases y número de alumnos por cada una de ellas dentro de cada titulación y se seleccionaron aleatoriamente hasta alcanzar el requerimiento muestral estimado. De este modo conseguimos estimaciones más precisas, menor error estándar, menores valores extremos y mayor eficacia (Luque, 1997).

Así, bajo el supuesto de muestreo aleatorio estratificado se obtuvo un nivel de confianza del 95% y un error menor al 5% en una muestra de 279 unidades. Del total de alumnos encuestados, el 40% tenían entre 21 y 23 años, mientras que el 20% eran menores de 20. El 56% eran mujeres. Aproximadamente el 10% de alumnos son de primero, el 24% de segundo, el 29% de tercero, y el porcentaje restante del cuarto curso o superior. Respecto al ratio poblacional y muestral, las facultades tuvieron aproximadamente las siguientes distribuciones: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con un 28% (30%)[1]; Facultad de Trabajo Social, con un 6.1% (4.2%); Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, con un 22.3% (31.9%); Facultad de Ciencias Experimentales, con un 3.5% (5.7%); Facultad de Ciencias de la Salud, con un 9.6% (6.6%), y la Escuela Politécnica Superior de Jaén, con un 16% (21%). Las diferencias entre parámetros se deben, principal y no exclusivamente, a que los alumnos reales en clases sobrepasaban a los alumnos estimados, puesto que algunos se habían desmatriculado de la asignatura y nuestro censo no estaba actualizado; incluso algunas de las asignaturas seleccionadas estaban en periodos de prácticas en terreno o en evaluaciones.

Construcción de las escalas

Las escalas fueron diseñadas tipo Likert de 7 puntos, traducidas y adaptadas de estudios publicados. En primer lugar se adaptaron los ítems de los estudios de Duque y Chaparro (2012) para medir la calidad; la escala de actitud fue basada en las recomendaciones de Ajzen (2001, 2008); la escala de satisfacción fue basada en Cronin y Taylor (1992) y en Gento-Palacios y Vivas-García (2003); para medir la intención de recomendar se utilizó un ítem basado en Ledden et al. (2011). El cuestionario fue presentado a 2 grupos de discusión de estudiantes, lo que permitió corregir errores de redacción y de especificación de las preguntas; la descripción completa de cada ítem se encuentra en la tabla 1.

Por último, para obtener información sobre el rendimiento académico, se solicitó a los entrevistados que indicaran la calificación media del expediente académico en el momento de realizar el cuestionario. Otros estudios, en cambio (Fernández Rico et al., 2007), emplearon una tasa de éxito y de rendimiento basada en las asignaturas aprobadas y presentadas. Sin embargo, es

[1] Parámetro poblacional.

Tabla 1
Evaluación del modelo de medida

Nombre	Ítem	Fiabilidad individual	Fiabilidad compuesta	AVE	Alfa de Cronbach	R^2
Calidad			0.89	0.5	0.86	
Cal1	Las instalaciones de la Universidad de Jaén (UJA) son limpias	0.690				
Cal2	La ventilación en las instalaciones de la UJA es adecuada	0.603				
Cal3	Las aulas están aisladas del ruido	0.779				
Cal4	El mobiliario en aulas e instalaciones es cómodo	0.702				
Cal5	Los espacios de estudios son adecuados	0.601				
Cal6	Las instalaciones sanitarias están limpias y adecuadas	0.720				
Cal7	Las instalaciones para el descanso son adecuadas	0.329				
Cal8	Las instalaciones de la biblioteca son adecuadas	0.776				
Cal9	Las instalaciones del comedor son adecuadas	0.751				
Cal10	Los accesos a la UJA son cómodos y pertinentes	0.687				
Actitud			0.935	0.788	0.9	
Act1	La UJA es una buena universidad	0.913				
Act2	La UJA es una de las mejores universidades de España	0.827				
Act3	Estoy contento con mi estancia en la UJA	0.903				
Act4	Estoy alegre de haber elegido la UJA	0.895				
Intención	¿Recomendarías estudiar en la UJA a tus conocidos, amigos y familiares?			0.63		
Satisfacción	En general, ¿cuál es tu grado de satisfacción con la UJA?			0.63		

más probable y sencillo que los alumnos recuerden o consulten en línea a través de dispositivos móviles su expediente académico.

Los cuestionarios se distribuyeron en las aulas minutos antes del comienzo de la clase ordinaria con permiso institucional y del profesor; los alumnos voluntariamente completaron la encuesta en un máximo de 5 min.

Resultados

Tratamiento de los datos

En primer lugar se procedió al tratamiento de los valores perdidos; el método *listwise* es una opción por defecto que incluye los paquetes estadísticos y consiste en eliminar los casos que contengan un valor perdido en alguna de las variables seleccionadas (Little y Rubin, 1987). Se eliminaron en total 4 casos.

Para el tratamiento de los valores atípicos se realizó una regresión lineal con el objetivo de efectuar un análisis de Mahalanobis (Mahalanobis, 1936), el cual consiste en calcular la distancia de Mahalanobis a partir de la varianza de cada punto. La distancia de Mahalanobis es cero cuando un punto se encuentra en el centro de masa con respecto a cada punto, y mayor a cero cuando se encuentra distante del mismo. Se eliminaron 16 casos, donde todas las respuestas fueron 1 o 7.

Normalidad de los datos y tamaño de la muestra

Una vez tratados los valores atípicos y perdidos, se obtuvo una muestra de 259 casos que se consideraron válidos. Para determinar el tamaño mínimo de la muestra se han desarrollado 2 reglas básicas (Hair, Ringle y Sarstedt, 2011) descritas a continuación; el tamaño mínimo de la muestra debe ser igual al mayor de los siguientes supuestos: 1) diez veces mayor que el número de indicadores formativos utilizados para medir un constructo; 2) diez veces mayor que el mayor número de caminos estructurales dirigidos a un constructo latente en particular, integrado en el modelo estructural. Por lo tanto, el tamaño de la muestra es suficiente para continuar con el análisis.

Se procede entonces a realizar los test de normalidad para todos los ítems, resultando significativos (valor de p de asimetría y curtosis = 0.000, y valor de p de prueba de Kolmogorov-Smirnov = 0.000), de manera que se puede asumir la no normalidad de los ítems que componen las escalas y, por lo tanto, no es necesario contrastar la normalidad multivariante de las variables en consideración.

Los modelos tradicionales de ecuaciones estructurales basados en covarianzas utilizan una función de probabilidad máxima para minimizar la diferencia entre la covarianza de la muestra y los predichos por el modelo (Fornell, Lorange y Roos, 1990). Para que esta función trabaje correctamente es presumible que las variables observadas (variables indicadoras) sigan una distribución normal, dado que el algoritmo PLS minimiza la varianza en lugar de tratar de explicar la covarianza; los datos no tienen por qué seguir una distribución normal (Chin, 1995). Con base en este atributo, y los datos utilizados en este estudio, PLS se considera la elección más apropiada para este análisis.

Modelado de ecuaciones estructurales

El método de análisis elegido para esta investigación es el de mínimos cuadrados parciales (PLS), un método de modelado de ecuaciones estructurales con SmartPLS (Ringle, Wende y Will, 2005). PLS es esencialmente un análisis de regresión basado en la varianza (Hair et al., 2011) —muy apropiado para examinar una serie de construcciones y su relación con las variables dependientes y entre sí (Chin, 1998)— y tiene una naturaleza exploratoria y confirmatoria que se puede utilizar en lugar del análisis factorial tradicional para confirmar constructos (Chin, 1998); asimismo examina en un análisis único, sistemático e integrador, el modelo de medida (cargas factoriales de los indicadores) para confirmar la fiabilidad y la validez de las medidas, junto con el modelo estructural (relaciones de causalidad entre las variables) (Barroso Castro, Cepeda Carrión y Roldán Salgueiro, 2007). El análisis de ecuaciones estructurales basado en varianzas o covarianzas se ha empleado habitualmente en el área de investigación en docencia y educación (por ejemplo, Eom, Wen y Ashill, 2006 o Casidy, 2014). La ventaja de PLS sobre los modelos de ecuaciones estructurales basados en la covarianza es que no requiere de ciertos supuestos, ya que puede manejar las constructos con sólo unos pocos elementos indicadores (Hair et al., 2011); también es menos restrictivo en los supuestos acerca de la distribución normal de los datos, y

más apropiado cuando hay pequeños tamaños muestrales (Chin, Marcolin y Newsted, 2003), además de que se ha expuesto como un método válido en estudios exploratorios (Goodhue, Lewis y Thompson, 2012; Henseler y Chin, 2010; Marcoulides, Chin y Saunders, 2012).

Evaluación del modelo de medida

Para evaluar la fiabilidad individual se procede a examinar las cargas o correlaciones simples de los indicadores sobre sus respectivas dimensiones. La carga estandarizada debe ser superior a 0.6 (Barclay, Higgins y Thompson, 1995); este nivel mínimo en las correlaciones simples señala que más del 50% de la varianza del parámetro observado es compartida con la variable (Bollen, 1989).

Para medir la fiabilidad de las escalas se utiliza la fiabilidad compuesta. Nunnally (Nunnally y Bernstein, 1994) sugiere 0.7 como nivel mínimo para una fiabilidad aceptable. Todos los valores muestran valores superiores a los recomendados.

El procedimiento PLS, respecto a la validez convergente, nos permite evaluar el grado en que los ítems de una dimensión explican realmente la misma idea subyacente. Según Fornell y Larcker (1981), el valor de la varianza extraída (AVE) debería superar el valor 0.5. Todos los indicadores superan el umbral mínimo establecido, por lo que se continúa con el análisis.

La tabla 1 muestra que todos los valores superan el umbral mínimo inferior. Concretamente, el valor del coeficiente más bajo de la fiabilidad individual es superior a 0.6; el de la fiabilidad compuesta y alfa de Cronbach es de 0.86, y el del AVE es de 0.5. Los constructos satisfacción e intención no presentan indicadores de fiabilidad, pues son unidimensionales.

Para evaluar la validez discriminante mediante PLS existen 2 métodos: a) comparar que la varianza media compartida entre un constructo y sus medidas sea mayor que la varianza que dicho constructo comparte con los otros constructos del modelo (Barclay et al., 1995), y b) evaluar que las correlaciones entre los constructos son más bajas que la raíz cuadrada de la AVE (Fornell y Larcker, 1981). La tabla 2 contiene las varianzas medias compartidas; cada constructo tiene una carga superior en su propia variable que en la restante. La tabla 3 contiene en la diagonal la raíz cuadrada de la AVE, y debajo de ella las correlaciones entre variables, donde se evalúan que

Tabla 2
Validez discriminante de los ítems

Constructo	ACT	CAL
ACT1	0.91	0.58
ACT2	0.82	0.46
ACT3	0.9	0.6
ACT4	0.89	0.57
CAL1	0.39	0.6
CAL2	0.46	0.78
CAL3	0.47	0.7
CAL4	0.29	0.6
CAL5	0.25	0.78
CAL6	0.38	0.68
CAL7	0.48	0.78
CAL8	0.48	0.75
CAL9	0.35	0.68
CAL10	0.52	0.73

Tabla 3
Validez discriminante de los constructos

Constructo	ACT	CAL	EXP	INT	SAT
ACT×CAL					1
ACT×EXP					−0.270
ACT	0.88*				0.670
CAL	0.63	0.70			0.644
EXP	0.22	0.24	–		−0.208
INT	0.82	0.53	0.19	–	0.794
SAT	0.78	0.59	0.15	0.79	–

* Los elementos de la diagonal representan la raíz cuadrada de la varianza extraída. Los elementos debajo de la diagonal representan las correlaciones de los respectivos constructos. Los elementos de la última columna derecha representan los coeficientes estandarizados hacia y desde la satisfacción.

Tabla 4
Contraste de hipótesis

Camino estructural	p
CAL->SAT	$p < 0.001$
SAT->INT	$p < 0.001$
EXP->SAT	$p > 0.05$
ACT->SAT	$p < 0.001$
Moderador EXP	$p > 0.05$
Moderador CAL	$p < 0.001$

son inferiores a la diagonal, lo cual indicaría que cada ítem mide un aspecto dimensional de un constructo, y que cada constructo o variable difiere de las otras contenidas en el modelo.

Evaluación del modelo estructural

Para la valoración del modelo estructural se recomienda comenzar por la evaluación del coeficiente de correlación múltiple al cuadrado (R^2) (Barroso Castro et al., 2007). Falk y Miller (1992) señalan que el valor recomendado debería ser superior a 0.1. Los índices mostrados en la tabla 1 superan los valores mínimos recomendados.

Según Chin (1998), los coeficientes *path* estandarizados se consideran significativos si adquieren cuanto menos un valor de 0.2, pero deberían alcanzar al menos un valor de 0.3. En la tabla 3 se recogen los valores mencionados. Todos alcanzan un valor superior al recomendado.

Para comprobar el soporte de las hipótesis se evalúan los coeficientes de significación y el valor de p. En la tabla 4 se observan los valores para todas las relaciones y los efectos moderadores. Todas las hipótesis son soportadas, excepto la influencia del rendimiento académico sobre la satisfacción y el efecto moderador del rendimiento académico sobre la influencia de la actitud sobre la satisfacción.

Conclusiones

La presente investigación ha tenido como objetivo estudiar el comportamiento de respuesta del consumidor educativo ante variables cognitivas y afectivas para determinar la intención de recomendar el servicio. La razón de la investigación responde a una falta de estudio en el sector

en referencia a los componentes actitudinales e intencionales. Concretamente, hasta ahora no hemos encontrado en las bases de datos científicas investigaciones acerca del efecto moderador que el rendimiento académico o la calidad tangible de la educación superior pueden tener en la satisfacción y en la intención de recomendación, aspectos que esta investigación supone como un avance en la literatura académica del área. Se empleó el método PLS para modelar y contrastar las relaciones, lo cual plantea un aporte metodológico, puesto que son muy escasas las investigaciones PLS en el área.

En cuanto a los resultados, se ha contrastado la calidad y la fiabilidad de las escalas empleadas así como su unidimensionalidad. Todas las hipótesis del modelo propuesto fueron soportadas a excepción de 2, relacionadas con el expediente académico que no influye sobre la satisfacción del alumno y no ejerce como moderador en la relación actitud-satisfacción.

Entre las recomendaciones y conclusiones referentes a la variable calidad, se podría argumentar que es necesario no descuidar el aspecto tangible del servicio; es necesario contar con instalaciones limpias y modernas, mobiliario cómodo y espacios adecuados al estudio. Los ítems limpieza y comodidad fueron los que explicaron una mayor varianza indirecta de la satisfacción y la intención de recomendar. Se soportó la hipótesis que relaciona la calidad con la satisfacción. Los resultados concuerdan con anteriores investigaciones, pues la literatura apoya una fuerte relación positiva entre la calidad del servicio y la satisfacción (Cronin et al., 2000; Parasuraman et al., 1988).

Ha quedado también demostrada la influencia de la actitud sobre la satisfacción. Aunque la actitud hacia la universidad ha sido un concepto vagamente utilizado en la comercialización de la educación, y su definición ha sido intrincada con la calidad y la satisfacción (Al-Rahimy, 2013; Blanco Guillermety, 2004; Puiu, 2009; Sum, McCaskey y Kyeyune, 2010), estudios en otras áreas de investigación han tenido resultados similares (Lee et al., 2000; Maestro et al., 2006; Roy, Gammoh y Koh, 2012).

En un entorno competitivo, dinámico y globalizado como el actual, conocer e implementar estrategias que conlleven un aumento de la actitud hacia el sistema educativo superior nacional es fundamental.

Como propuesta de acción a desarrollar se recomienda aumentar el valor de marca e indirectamente la actitud mediante un mayor esfuerzo de comunicación en los medios, acrecentar la inversión y seguir apostando por un entorno enfocado a las redes sociales y a la transmisión de boca en boca, ya que nuevos estudios están mostrando cómo las ventajas de las comunidades de marca en línea (Muniz y O'Guinn, 2001) pueden promover la identificación, la lealtad de marca (Johnson, Massiah y Allan, 2013), los comportamientos de compra y la recomendación (Ewing, Wagstaff y Powell, 2013).

La variable satisfacción es de suma importancia para valorar un servicio por parte del cliente, hasta el punto de marcar diferencias en el mercado (Zeithaml et al., 1996), y tuvo un efecto significativo sobre la intención de recomendar el servicio. Nuevamente, las investigaciones anteriores en éste y otros sectores han tenido resultados similares (Gustafsson, 2009; Ham, 2003; Puiu, 2009; Spreng et al., 1996). La satisfacción puede influir en el deseo de un estudiante de asistir o de desertar de diversas instituciones de educación superior. Se aconseja a las instituciones privadas incluir la evaluación de la calidad del servicio y la satisfacción en sus esfuerzos por ser responsables de la eficacia de sus servicios (Kerlin, 2000). Además, la satisfacción puede presentarse como la mejor estrategia para evitar el abandono, un problema frecuente de gran interés profesional (Cabrera, Bethencourt, Álvarez Pérez y González Afonso, 2006; Instituto de Ciencias de la Educación, 2012). Grossman (1999) encontró que la satisfacción está influenciada significativamente por la confianza, de modo que las universidades pueden crearla mediante un trato coherente y equitativo a los estudiantes, cumpliendo sus expectativas y manejando las quejas de

un modo eficaz, por ejemplo, mediante sistemas de atención al cliente en línea, con una repuesta rápida y un seguimiento institucional.

Se produce una influencia moderadora de la calidad de las instalaciones, lo que significa que son consideradas un elemento diferenciador y capaz de influir en la capacidad de satisfacción y de entrega de valor por parte de la institución al estudiante y su actitud satisfactoria. Su importancia es entonces muy alta, pues aunque el alumno tenga una evaluación cognitiva y una predisposición favorable hacia la universidad, una mala calidad tangible puede llevar al individuo a la insatisfacción. Estos resultados son consecuentes con anteriores investigaciones (Karami y Olfati, 2012; Smith y Ennew, 2001) y en cierto modo completan y amplían la investigación propuesta por Cuthbert (1996) y O'Neill y Palmer (2004). Aunque la arquitectura de la instalación no se ha empleado como indicador en esta investigación, otros estudios han relacionado el diseño arquitectónico con la calidad percibida (Lee y Kim, 2014), aspecto que conlleva a indicar cuáles edificios emblemáticos —por ejemplo, en la Universidad Metropolitana de Londres, en la Universidad Estatal de Lomonosov de Moscú o en la RMIT de Melbourne— podrían convertirse en una estrategia indicada, aunque costosa, para promover la calidad.

Para medir el rendimiento académico se propuso la calificación media del expediente académico. Esta dimensión no ha tenido una influencia significativa sobre la satisfacción ni como efecto moderador entre la actitud y la satisfacción; de ahí se desprende que los alumnos con mejor o peor trayectoria académica no evalúan de diferente forma el valor entregado por la institución en forma de satisfacción. Entonces una comunicación indiferenciada en este sentido es recomendable.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El estudio presentado ha seguido un proceso de muestreo aleatorio estratificado en una universidad española. Pero la representatividad educativa de la región puede no ser tan alta y sería necesario realizar un estudio longitudinal en pos de aumentar la representatividad a nivel nacional y posteriormente internacional.

Para mejorar la investigación, las futuras líneas de análisis desarrollarán una escala de calidad orientada a todas las dimensiones representadas en la literatura académica que sean aplicables al entorno local. Esto permitirá conocer mejor cómo influye la calidad tangible sobre la satisfacción.

Diversos estudios en otros sectores económicos demuestran que las acciones socialmente responsables de organizaciones e instituciones son capaces de aumentar la satisfacción y la actitud hacia la propia organización. Así, en futuros estudios podrían incluirse variables destinadas a medir la influencia de este tipo de acciones sobre el valor entregado al cliente.

Referencias

Ajzen, Icek. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, *52*, 27–58.

Ajzen, Icek. (2008). Consumer attitudes and behavior. En C. P. Haugtvedt, P. M. Herr, y F. R. Cardes (Eds.), *Handbook of Consumer Psychology* (pp. 525–548). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Al-Rahimy, Salem A. S. (2013). Students satisfaction with service quality in Jordanian Universities. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, *4*(10), 638–644.

Alvarado Herrera, Alejandro y Beltrán Gallego, Saray. (2008). Efectos de la satisfacción emocional y evaluativa de los espectadores deportivos sobre sus intenciones de asistir y recomendar. *Innovar*, *18*(32), 75–86.

Arnett, Dennis B., Wittmann, C. Michael y Wilson, Bennie J. (2003). Encouraging future helping behaviors: The role of student-faculty relationships in higher education marketing. *Journal of Marketing for Higher Education*, *13*, 127–157.

Babakus, Emin y Boller, Gregory W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business Research*, *24*(3), 253–268.

Barclay, Donald, Higgins, Christopher y Thompson, Ronald. (1995). The partial least squares (PLS) approach to causal modeling: Personal computer adoption and use as an illustration. *Technology Studies*, *2*(2), 285–309.

Barrenetxea, Ayesta Miren. (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea*. Bilbao: Tesis Doctoral leída en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Barroso Castro, M. Carmen; Cepeda Carrión, Gabriel A., y Roldán Salgueiro, José L. (2007). Investigar en economía de la empresa: ¿Partial least squares o modelos basados en la covarianza? En *El comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos* (Vol. 1, p. 63) [consultado 23 Ene 2013]. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2480048

Bigné, J. Enrique, Andreu, Luisa y Gnoth, Juergen. (2005). The theme park experience: An analysis of pleasure, arousal and satisfaction. *Tourism Management*, *26*(6), 833–844. http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2004.05.006

Blanco Guillermety, Ricardo J. (2004). Estudio sobre la satisfacción de los estudiantes en la Escuela Graduada de Administración Pública de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (M.P.A.). *Ann Arbor, United States* [consultado 26 Ago 2013]. Disponible en: http://search.proquest.com/docview/305114587/abstract/1401D1611083BED3A0D/5?accountid=14542

Bollen, Kenneth A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York, USA: Wiley-Interscience.

Cabrera, Lidia, Bethencourt, José Tomás, Álvarez Pérez, Pedro y González Afonso, Miriam. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, *12*(2), 171–203.

Cabrera, Pedro y Galán, Eduardo. (2003). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, *14*, 87–98.

Caruana, Albert. (2002). Service loyalty: The effects of service quality and the mediating role of customer satisfaction. *European Journal of Marketing*, *36*(7/8), 811–828.

Carvalho, Sergio W. y de Oliveira Mota, Marco. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, *20*(1), 145–165.

Casidy, Riza. (2014). Linking brand orientation with service quality, satisfaction, and positive word-of-mouth: Evidence from the higher education sector. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, *26*(2), 142–161.

Chin, Wynne W. (1995). Partial least squares is to LISREL as principal components analysis is to common factor analysis. *Technology Studies*, *2*(2), 315–319.

Chin, Wynne W. (1998). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, *22*(1), 1–10.

Chin, Wynne W., Marcolin, Barbara L. y Newsted, Peter R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: Results from a Monte Carlo simulation study and an electronic-mail emotion/adoption study. *Information Systems Research*, *14*(2), 189–217.

Chung, Ed. y McLarney, Carolan. (2000). The classroom as a service encounter: Suggestions for value creation. *Journal of Management Education*, *24*(4), 484–500.

Churchill, Gilbert A., Jr. y Surprenant, Carol. (1982). An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research (JMR)*, *19*(4), 491–504.

Cronin, J. Joseph, Brady, Michael K., Hult, G. y Tomas, M. (2000). Assessing the effects of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments. *Journal of Retailing*, *76*(2), 193–218.

Cronin, J. Joseph y Taylor, Steven A. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *Journal of Marketing*, *56*(3), 55.

Cuthbert, Peter F. (1996). Managing service quality in HE: Is SERVQUAL the answer? Part 1. *Managing Service Quality*, *6*(2), 11–16.

Duque, Oliva Edison Jair y Chaparro, Pinzón Cesar Ramiro. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio Libre*, *10*(16), 159–192.

Elliott, Kevin M. y Healy, Margaret A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, *10*(4), 1–11.

Eom, Sean B., Wen, H. Joseph y Ashill, Nicholas. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, *4*, 215–235.

Ewing, Michael T., Wagstaff, Peter E. y Powell, Irene H. (2013). Brand rivalry and community conflict. *Journal of Business Research*, *66*(1), 4–12.

Falk, R. Frank y Miller, Nancy B. (1992). *A Primer for Soft Modeling*. Ohio, USA: The University of Akron.

Fernández Rico, J. Esteban, Fernández Fernández, Samuel, Álvarez Suárez, A. y Martínez Camblor, Pablo. (2007). Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria. *Relieve*, *13*(2).

Fishbein, Martin y Ajzen, Icek. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co.

Fornell, Claes y Larcker, David F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39–50.

Fornell, Claes, Lorange, Peter y Roos, Johan. (1990). The cooperative venture formation process: A latent variable structural modeling approach. *Management Science*, *36*(10), 1246–1255.

García-Sanchis, Margarita, Gil-Saura, Irene y Berenguer-Contrí, Gloria. (2015). Dimensionalidad del servicio universitario: una aproximación desde un enfoque de marketing. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *6*(15), 26–49.

Gento-Palacios, Samuel y Vivas-García, Mireya. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, *12*(2), 16–27.

Goodhue, Dale L., Lewis, William y Thompson, Ron. (2012). Does PLS have advantages for small sample size or non-normal data? *MIS Q.*, *36*(3), 981–1001.

Grady, Bruce y Edgington, Rachel. (2008). Factors influencing word-of-mouth recommendations by MBA students: An examination of school quality, educational outcomes, and value of the MBA. *Journal of Marketing for Higher Education*, *18*(1), 79–101.

Greenacre, Luke, Freeman, Lynne, Cong, Karen y Chapman, Tom. (2014). Understanding and predicting student Word of Mouth. *International Journal of Educational Research*, *64*, 40–48.

Grönroos, Christian. (1994). From marketing mix to relationship marketing: Towards a paradigm shift in marketing. *Management Decision*, *32*(2), 4–20.

Grossman, Randi Priluck. (1999). Relational versus discrete exchanges: The role of trust and commitment in determining customer satisfaction. *Journal of Marketing Management (10711988)*, *9*(2), 47–58.

Gruber, Thorsten, Fuss, Stefan, Voss, Roediger y Glaser-Zikuda, Michaela. (2010). Examining student satisfaction with higher education services. *International Journal of Public Sector Management*, *23*(2), 105–123.

Gustafsson, Anders. (2009). Customer satisfaction with service recovery. *Journal of Business Research*, *62*(11), 1220.

Hair, Joe F., Ringle, Christian M. y Sarstedt, Marco. (2011). Pls-Sem: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, *19*(2), 139–151.

Ham, Carrie Leugenia (2003). Service quality, customer satisfaction, and customer behavioral intentions in higher education (D.B.A.). Ann Arbor, United States [consultado 15 Oct 2013]. Disponible en: http://search.proquest.com/docview/305236151/abstract/140EF58ECBD5AB9659A/2?accountid=14542

Hassan, M. Mohammed. (2002). Academic satisfaction and approaches to learning among United Arab Emirates University students. *Social Behavior and Personality*, *30*(5), 443.

Henseler, Jörg y Chin, Wynne W. (2010). A comparison of approaches for the analysis of interaction effects between latent variables using partial least squares path modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *17*(1), 82–109.

Instituto de Ciencias de la Educación. (2012). *Jornadas sobre el abandono de estudiantes de la Universidad: Causas y acciones correctoras*. Spain: Universidad de Zaragoza.

Jiewanto, Angela, Laurens, Caroline y Nelloh, Liza. (2012). Influence of service quality, university image, and student satisfaction toward WOM intention: A case study on Universitas Pelita Harapan Surabaya. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, *40*, 16–23.

Johnson, Zachary, Massiah, Carolyn y Allan, Jeffrey. (2013). Community identification increases consumer-to-consumer helping, but not always. *Journal of Consumer Marketing*, *30*(2), 121–129.

Karami, Masoud y Olfati, Omid. (2012). Measuring service quality and satisfaction of students: A case study of students' perception of service quality in high-ranking business schools in Iran. *African Journal of Business Management*, *6*(2) [consultado 1 Nov 2013]. Disponible en: http://search.proquest.com/docview/920254285/1417A7634595BD86588/12?accountid=14542

Kerlin, Christine A. (2000). *Measuring Student Satisfaction with the Service Processes of Selected Student Educational Support Services at Everett Community College*. Oregon, USA: Oregon State University.

Larrauri, J. Olaskoaga, Espinosa, Elia Marum y Robles, M. I. P. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de La Educación Superior*, *44*(173), 85–102.

Ledden, Lesley, Kalafatis, Stavros P. y Mathioudakis, Alex. (2011). The idiosyncratic behaviour of service quality, value, satisfaction, and intention to recommend in higher education: An empirical examination. *Journal of Marketing Management*, *27*, 11–12.

Lee, So Young y Kim, Jun Ha. (2014). Effects of service-scape on perceived service quality, satisfaction and behavioral outcomes in public service facilities. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, *13*(1), 125–131.

Lee, Haksik, Lee, Yongki y Yoo, Dognkeun. (2000). The determinants of perceived service quality and its relationship with satisfaction. *The Journal of Services Marketing*, *14*(3), 217.

Little, Roderick y Rubin, Donald. (1987). *Statistical Analysis with Missing Data*. Wiley.

Luque, Teodoro. (1997). *Investigación de márketing*. Madrid, Spain: Ariel.

Maestro, Rosa M. H., Gallego, Pablo A. M. y Requejo, Lidia Santos. (2006). *La influencia de la actitud en el proceso cognitivo-afectivo del individuo: una aplicación al caso del turismo rural*, 221–254.

Mahalanobis, Prasanta Chandra (1936). *On the generalised distance in statistics* (vol. 2, pp. 49-55). Presented at the Proceedings National Institute of Science, India [consultado 13 Feb 2012]. Disponible en: http://ir.isical.ac.in/dspace/handle/1/1268

Marcoulides, George A., Chin, Wynne W. y Saunders, Carol. (2012). When imprecise statistical statements become problematic: A response to Goodhue, Lewis, and Thompson. *MIS Q.*, *36*(3), 717–728.

Martínez García, María del Mar, García Domingo, Begoña y Quintanal Díaz, José. (2009). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, *9*, 183–198.

Maru File, Karen, Cermak, Dianne S. P. y Alan Prince, Russ. (1994). Word-of-mouth effects in professional services buyer behaviour. *The Service Industries Journal*, *14*(3), 301–314.

McAlexander, James H., Koenig, Harold F. y Schouten, John W. (2005). Building a University Brand Community: The long-term impact of shared experiences. *Journal of Marketing for Higher Education*, *14*(2), 61–79.

Molesworth, Mike, Nixon, Elizabeth y Scullion, Richard. (2009). Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, *14*(3), 277–287.

Muniz, J. Albert M. y O'Guinn, Thomas C. (2001). Brand Community. *Journal of Consumer Research*, *27*(4), 412–432.

Nunnally, J. C. y Bernstein, Ira. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Oliver, Richard L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *JMR, Journal of Marketing Research*, *17*(4), 460.

O'Neill, Martin A. y Palmer, Adrian. (2004). Importance-performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, *12*(1), 39–52.

Parasuraman, Anantharanthan. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing (pre-1986)*, *49*(000004), 41.

Parasuraman, Anantharanthan, Zeithaml, Valarie A. y Berry, Leonard L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, *64*(1), 12–40.

Pérez Juste, Ramón. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, *8*, 11–33.

Petruzzellis, Luca, d'Uggento, Angela María y Romanazzi, Salvatore. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, *16*(4), 349–364.

Puiu, Tatiana. (2009). Evaluating of satisfaction degree among the master students from the 'George Bacovia' University in Bacau. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, (2), 85–91.

Ringle, Christian M., Wende, Sven y Will, Alexander. (2005). *SmartPLS (Version 2. 0)*. Hamburg: University of Hamburg.

Roy, Subhadip, Gammoh, Bashar S. y Koh, Anthony C. (2012). Predicting the effectiveness of celebrity endorsements using the balance theory. *Journal of Customer Behaviour*, *11*(1), 33–52.

Simpson, Jill Mask (2012). Student perceptions of quality and satisfaction in online education (Ph.D.). Ann Arbor, United States [consultado 5 Oct 2013]. Disponible en: http://search.proquest.com/docview/1284926465/abstract/140EF58ECBD5AB9659A/9?accountid=14542

Singh, Jagdip y Pandya, Shefali. (1991). Exploring the effects of consumers' dissatisfaction level on complaint behaviours. *European Journal of Marketing*, *25*(9), 7–21.

Smith, Roger y Ennew, Christian. (2001). *Service quality and its impact on word-of-mouth communication in higher education*. University of Nottingham in Malaysia, Division of Business and Management.

Spreng, Richard A., MacKenzie, Scott B. y Olshavsky, Richard W. (1996). A reexamination of the determinants of consumer satisfaction. *Journal of Marketing*, *60*(3), 15.

Sum, Vichet, McCaskey, Stephen J. y Kyeyune, Catherine. (2010). A survey research of satisfaction levels of graduate students enrolled in a nationally ranked top-10 program at a mid-western university. *Research in Higher Education Journal*, *7*, 1–17.

Taghizadeh, Houshang, Taghipourian, Mohammad Javad y Khazaei, Amir. (2013). The effect of customer satisfaction on word of mouth communication. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, *5*(8), 2569–2575.

Vergara Schmalbach, Juan Carlos y Quesada Ibargüen, Víctor Manuel. (2011). Análisis de la calidad en el servicio y satisfacción de los estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Cartagena mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *13*(1), 108–122.

Westbrook, Robert A. (1987). Product/consumption-based affective responses and postpurchase processes. *Journal of Marketing Research*, *24*(3), 258.

Wirtz, Jochen y Bateson, John E. G. (1999). Consumer satisfaction with services: Integrating the environment perspective in services marketing into the traditional disconfirmation paradigm. *Journal of Business Research*, *44*(1), 55–66. http://dx.doi.org/10.1016/S0148-2963(97)00178-1

Yu, Yi-Ting y Dean, Alison. (2001). The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, *12*(3/4), 234–250.

Zeithaml, Valarie A., Berry, Leonard L. y Parasuraman, Ananthanarayanan. (1996). The behavioral consequences of service quality. *Journal of Marketing*, *60*(2), 31.

Zineldin, Mosad, Akdag, Hatice Camgoz y Vasicheva, Valentina. (2011). Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, *17*(2).

ANUIES

RESU
resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 45(178) (2016) 97–100

Reseña

Educación comparada internacional y nacional

National and international comparative education

Navarro-Leal, Marco Aurelio y Zaira Navarrete-Cazales (coords.) (2015). *Educación comparada internacional y nacional*, México: Plaza y Valdés Editores/Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 395 p.

Notas preliminares

El presente libro, producto de las ideas de los integrantes de una destacada comunidad comparativista latinoamericana (la Sociedad Mexicana de Educación Comparada), expone diversos trabajos que permiten exaltar las cualidades del enfoque comparativo en la realización de investigaciones educativas, una perspectiva que ofrece innegables oportunidades analíticas para abordar las transformaciones políticas y culturales que globalmente atraviesan este ámbito, el cual es regido por una serie de normatividades derivadas del contexto internacional, colocando al inacabado campo de la Educación Comparada (EC) en el centro de un amplio espectro de discusiones emanadas de varios y contrastantes posicionamientos.

La obra fue coordinada por 2 expertos en el tema de los estudios comparados, Marco Aurelio Navarro-Leal y Zaira Navarrete-Cazales, y condensa valiosos trabajos realizados desde la híbrida mirada de reconocidos académicos preocupados y ocupados en hacer nuevas aportaciones desprendidas de investigaciones centradas en los sucesos que actualmente permean al proceso educativo, las cuales permiten nutrir, debatir, problematizar, además de resignificar continuamente la EC, cuya trascendencia es desvelada a través de estudios, de reflexiones, de propuestas y de novedosos hallazgos referidos a este campo que se encuentra en consolidación en México.

De ahí que la relevancia de la obra descanse en impulsar una lectura crítica-reflexiva en torno al conjunto de discursos, de experiencias, de contextos y de múltiples quehaceres de intelectuales interesados en ensanchar los horizontes de este maduro aunque inacabado campo epistémico, configurado como una tesela cuya apertura es contemplada a la luz de los recientes desafíos provenientes de una sociedad caracterizada por la globalización, el neoliberalismo y el capitalismo académico.

El propósito principal que guía a este libro es el de aportar novedades teórico-metodológicas y epistemológicas procedentes no sólo del contexto internacional y trasnacional, sino también del nacional, sin dejar de estimar que históricamente la EC se ha visto permeada por cotejos realizados en la dimensión internacional, tradición influyente desde la que se ha ido construyendo este campo y que ha regido en buena parte de las sociedades de EC alrededor del mundo, razón

http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.007
0185-2760/

por la cual llevan en su nombre los términos ya sea de «educación internacional y comparada» o de «educación comparada e internacional». Sin embargo, en el transcurso del tiempo los estudios de corte nacional y local han enriquecido inconmensurablemente este terreno discursivo, al grado de constituir una fuente inagotable de conocimiento capaz de hacer repensar la errónea visión que ha servido para homologar la EC con la internacionalización. Por consiguiente, Navarro y Navarrete, conscientes de lo anterior, argumentan en la introducción al texto que no podrían «[. . .] excluir ni a los investigadores de la educación extranjera, ni a las investigaciones nacionales en educación, ni a las investigaciones inter y transnacionales de la educación, por su potencial contribución a la educación comparada» (p. 17).

Ahora bien, las aportaciones que integran esta obra fueron divididas en 3 apartados temáticos utilizados para seleccionar y contener cada una de las producciones similares en cuanto al nivel de concreción o de estudio, además de facilitar el acercamiento del lector y dirigir su lectura e interés hacia variadas posturas contemporáneas que propician reflexiones inter e intrasubjetivas acerca de dicho campo, invitando a desentrañarlo desde otras lógicas que trasciendan las ya exploradas, que resultan predominantes o son comúnmente utilizadas para abordar los casos educativos desde la perspectiva y los métodos comparados.

Fundamentos y casos de educación comparada

Dentro de este primer eje temático se reúnen investigaciones comparativistas centradas en escudriñar la educación desde diversos contextos, no con la simple intención de realizar comparaciones entre países y determinar cuál es el que posee un mejor sistema educativo o cuál es el más competente en acatar los lineamientos político-económicos de los organismos internacionales, sino para conocer las distintas realidades, los procesos y las dinámicas que convergen en la particularidad de cada estructura, procurando desvelar, con base en las ventajas o propiedades analíticas otorgadas por la EC, la manera como se enfrentan problemáticas existentes e impulsan cambios a nivel nacional relacionados con asuntos curriculares, de gestión escolar, desarrollo docente, entre otros temas fundamentales que atañen las propuestas educativas de México, Brasil, Costa Rica, Colombia, Argentina, Chile, España y Finlandia.

En este sentido, las tendencias de mejora institucional basadas en la calidad educativa y el concepto de justicia educativa, sus tramas e hibridaciones enunciativas en tanto categoría de uso internacional y local, adquieren importancia global al igual que el método de proyectos como una novedosa forma de trabajo educativo y el conjunto de significados atribuidos al mismo. Por otra parte, el estudio de las políticas públicas destinadas a fomentar el interés en la producción de conocimiento en los profesores investigadores, en contextos donde la institucionalización científica ha estado caracterizada por tendencias capitalistas, representa uno de los tópicos imprescindibles para efectuar un acercamiento más profundo al amplio conjunto de espacios, de normas y de principios que se imbrican en los sistemas socioeducativos contemporáneos.

Educación internacional

En la segunda sección que compone esta obra se conjuntaron estudios enfocados principalmente en la vida universitaria y la examinan desde la discursividad de los organismos internacionales encargados de orientar el diseño, la hechura y la implementación de políticas, reformas y proyectos educativos a través de mecanismos (*curriculum*, planes y programas), de diversas estrategias, de prácticas o de modelos novedosos —movilidad estudiantil, utilización

de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), manejo de indicadores de evaluación educativa, procesos de acreditación y de gestión académica—, desarrollados para incursionar en la sociedad del conocimiento y hacer posible la internacionalización de la educación superior en América Latina, donde las comparaciones contextuales permiten hacer una aproximación, bien planteada, al amplio espectro de experiencias, de visiones, de cambios, de crisis, de problemáticas y de logros acontecidos dentro y fuera de las Instituciones de Educación Superior.

Otros aportes confinados en esta parte intermedia del libro proporcionan sustanciosos conocimientos sobre cuestiones que han sido escasamente estudiadas, pero ocupando un lugar protagónico; tal es el caso de la educación agrícola superior como parte de las nuevas temáticas que ocupan la atención no sólo del microcosmos universitario sino de la sociedad actual ante la posibilidad de configurarse en una opción útil que contrarreste condiciones, exigencias u obstáculos socioculturales, políticos y ambientales a nivel global; de igual forma, aparecen temas vinculados con las patentes científicas otorgadas por instituciones mexicanas —tales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV)—, la educación de jóvenes y adultos, e incluso la necesaria descolonización de la educación. Los anteriores son sólo algunos de los asuntos que guiaron estos fructíferos análisis basados en las problemáticas que el neoliberalismo y la globalización han propiciado dentro del proceso educativo superior, empero sin dejar de mencionar algunos casos referidos a la especificidad de la educación básica.

Comparaciones nacionales

Investigaciones realizadas en ciertos estados, regiones, instituciones u organizaciones al interior de México son el tipo de contribuciones que estructuran este tercer y último apartado donde son agrupados notorios escritos referidos a comparaciones entre las diversas realidades que integran el Sistema Educativo Mexicano, sus demandas, necesidades, modelos de gestión, dinámicas, conflictos, proyecciones, etc. Con tales propuestas es posible avizorar el cambiante y multicultural panorama que atañe en dicho país, al abordar temáticas que van desde la educación abierta y a distancia, los desafíos emergentes de la práctica docente, el ingreso a las universidades públicas y su vinculación con el sector productivo, la revisión de programas nacionales ante las tendencias de flexibilización curricular, hasta los antecedentes históricos que involucran el desarrollo de la investigación educativa en México, la simbólica aureola generada en los cuerpos académicos acerca del ideal de gestión que debería permear dentro de las Universidades Públicas Estatales, y el desempeño de los docentes universitarios ante las políticas y los programas encargados de estimular su labor, entre otros asuntos, que equidistan la educación terciaria mexicana en varios horizontes socioculturales como lo son: Distrito Federal, Tamaulipas, Nuevo León, Hidalgo, Guadalajara, únicamente por mencionar algunos.

Finalmente, hay trabajos que destacan por su amplio argumento, su minuciosa confección y su creativo diseño metodológico en el desarrollo de interesantes investigaciones comparativas, entre cuyas variadas temáticas abordan el proceso de institucionalización que la carrera de pedagogía ha tenido en las entidades de Chiapas y Colima, la equidad de género en las Universidades Públicas Estatales mexicanas, la incorporación de las TIC en la optimización del proceso educativo superior, así como las oportunidades, posiciones e ingresos laborales de los egresados en 3 localidades de Tamaulipas.

Comentarios finales

A manera de cierre, los estudios que componen esta obra dan pauta para que el lector, sin la necesidad de ser un especialista en los tópicos centrales expuestos, arribe a distintas perspectivas comparativistas que permiten apreciar este ámbito, más que en forma de un recurso metodológico de descripción, de clasificación y de evaluación, como una manera epistémica de proceder en el desarrollo de investigaciones para explorar los sistemas educativos en diferentes espacios, instituciones y fronteras que van de lo específico a lo general, a escala inter, trans y nacional.

Los cotejos internacionales dieron origen a la EC, pero no representan la única fuente de conocimiento con la cual es ensanchado este campo, ya que en la actualidad existen numerosas comparaciones de índole local o nacional que continúan demostrando lo fructífero de la materia. Existen diversas tendencias y visiones desde las cuales se emplea la EC en forma de un método, o bien de una perspectiva para hacer competir, cooperar o mejorar instituciones, modelos, proyectos, además de prácticas e incluso sujetos encargados del proceso educativo; estos elementos permanecen imbricados en las sinergias contextuales y socioculturales derivadas de la globalización, la mercantilización, el capitalismo académico, la denominada sociedad del conocimiento, entre otros, y han sido objeto de múltiples investigaciones cualitativas y cuantitativas que reclaman la necesidad de «innovar», de estudiar, de aplicar aquello en boga, *versus* aquellos planteamientos orientados a retomar los estudios comparados como una forma para atisbar en distintas realidades, cuyo conocimiento y prácticas posibiliten la toma de decisiones promotoras del «perfeccionamiento» o de mejora de las diferentes dimensiones que incumben al proceso educativo local, nacional, trasnacional e internacional.

Ante lo ya expuesto, el conjunto de estudios contenidos en el presente libro coloca en la mira un campo epistémico que si bien antes era nutrido sin la identificación de alguna comunidad intelectual, referida propiamente al despliegue de trabajos perfilados a la EC, hoy en día es reconocido por su amplia trayectoria histórica y sus enriquecedoras aportaciones que promueven su consolidación en diversos países latinoamericanos, entre ellos México. De modo que la creación de grupos especializados (como la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, afiliada al *World Council of Comparative Education Societies*) instituye una oportunidad para acrecentar y divulgar el conocimiento generado al acceder a otras significaciones, prácticas y realidades con las que es posible configurar proyectos coyunturales de encuentro e intersubjetividad constituidos por diversos sujetos dentro del proceso educativo.

Viridiana Castelazo Ochoa
*Facultad de Estudios Superiores Acatlán-*UNAM*, Naucalpan de Juárez, Estado de México, México*
Correo electrónico: virycastelazo.ochoa@gmail.com

ANUIES

RESU
resu.anuies.mx

Revista de la Educación Superior 45(178) (2016) 101–108

Reseña

La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates

The training of new educational researchers: Dialogues and debates

María de Ibarrola y Lorin W. Anderson (coord.) (2015). ***La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*****. México: ANUIES.**

El presente libro me provocó varias reflexiones desde el primer momento en que lo tuve en mis manos. Por supuesto, resulta interesante para quienes participamos desde diferentes espacios de la investigación educativa, pero particularmente me atrajo por 2 situaciones personales que ocurrieron en un lapso relativamente corto. La primera se refiere a mi nombramiento, en julio de 2015, como coordinadora de un programa de posgrado impartido en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, el cual involucra tanto la maestría en Desarrollo y planeación de la educación como el área «Sociedad y educación» del doctorado en Ciencias Sociales. La segunda fue la conclusión de la tesis y la presentación del examen de grado de la primera alumna que asesoré a nivel doctorado, trabajo que obtuvo el reconocimiento como la mejor tesis de doctorado que otorga la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 2015.

Ambos eventos me habían provocado varias preguntas, y en cuanto comencé a leer el texto volvieron a mi mente, pero se concentraron en un par: ¿cuáles son los caminos por los que transita la formación de futuros especialistas en investigación educativa en términos curriculares, laborales y personales?, y ¿qué significa llegar a buen puerto en el proceso de formar investigadores educativos? El libro no podía ser más oportuno y su lectura resultaba necesaria y urgente, pues considero que representa un aporte fundamental en la formación de los futuros académicos, en el contexto del llamado recambio generacional de la planta docente en las universidades mexicanas, bajo el sentido de la definición que los autores proponen:

> Un académico, según se define en la mayoría de los diccionarios, es una persona que, por medio del estudio prolongado, ha adquirido el dominio sobre una o más disciplinas. Las tres palabras o frases clave en esta definición son estudio prolongado, dominio y disciplina (donde disciplina se define como una rama del conocimiento) (p. 29).

Además, Teichler agrega que:

> [. . .] la educación doctoral en todo el mundo sirve para la reproducción de la profesión académica, es decir, la preparación de personas que se desarrollarán profesionalmente en

http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.001
0185-2760/

> Instituciones de Educación Superior (IES), de manera primordial en las áreas de investigación y docencia. . . (p. 29).

Aunado a lo anterior, desde las primeras páginas resultó provocadora la invitación que los autores hacen de unirnos:

> [. . .] a la conversación que hemos impulsado (y que seguimos llevando a cabo) entre nosotros, de modo que formule una postura razonada que encaje con sus propios antecedentes y su contexto social, nacional y educativo. Debido a que no existen soluciones universales a los problemas involucrados en el establecimiento y en la operación de un programa doctoral de calidad, los educadores deben estar conscientes de las alternativas a su disposición y hacer elecciones informadas con base en la comprensión de su institución y del contexto social más amplio (p. 14).

Éste es un primer gran acierto de los autores del libro, apartarse de procesos homogéneos en la formación de futuros investigadores educativos e incitar a la reflexión sobre la diversidad institucional en el diseño y el rediseño de los programas doctorales, aunque yo me atrevería a incluir aquí también a los de maestría con sus respectivas particularidades.

Entremos pues a la sustancia. Una primera característica particular del libro es su estructura, y la señalo porque tiene implicaciones en los aportes y conclusiones del mismo. El subtítulo «diálogos y debates» corresponde totalmente con la manera como se desarrolla el texto. Con la presentación del primer capítulo, escrito por Ulrich Teichler, como telón de fondo para los siguientes, se abre el espacio para la reflexión sobre la educación y la formación doctoral. Los siguientes 5 capítulos escritos por los diferentes autores, a cuyas propuestas ocurre una interpelación, a manera de réplica por alguno de ellos, constituyen un encuentro al que se inserta el lector con sus propias perspectivas sobre los diferentes temas tratados.

En las siguientes páginas intento establecer con los autores una conversación que espero resulte amena y provoque la lectura del libro desde 2 perspectivas. La primera, quizá muy similar a la mía, y que apunta a la reflexión sobre ¿cuál ha sido su rol en la formación de doctores en el campo de la investigación educativa?, ¿qué modelos de formación se han privilegiado y cuáles han sido las ventajas y desventajas de unos y de otros?, ¿cómo enfrentar el problema de la expansión de posgrados relacionados con la investigación educativa?, entre otros tantos cuestionamientos que puede platearse el lector.

Comienzo por el capítulo 6 porque representa la conclusión, pero al mismo tiempo el inicio de nuevas vías de discusión a partir de un conjunto de preguntas derivadas de los capítulos precedentes: ¿por qué tenemos programas doctorales en educación?, ¿cuáles son los propósitos o metas más importantes de los programas doctorales en educación?, ¿cuáles son los requisitos para ingresar en un programa doctoral en educación?, ¿quiénes deben ser los responsables de guiar a los estudiantes a través de los programas doctorales en educación?, ¿cuál debe ser la estructura de los programas doctorales en educación en términos de materias, prácticas, aprendizajes, talleres y la tesis doctoral? y ¿dónde se espera que se ubiquen lo egresados de programas doctorales en educación en el continuo de novato a experto? Es muy probable que nos hayamos planteado nuevas interrogantes, pues las enunciadas tienen implicaciones teóricas y prácticas a nivel individual e institucional. También es factible que tengamos algunas respuestas; ahora nos toca ponerlas en la mesa y revalorarlas, sea para coincidir o disentir con los autores de este libro.

El punto de partida de Teichler es el análisis de la diversidad de enfoques en la formación doctoral entre disciplinas y países; aquí el autor reseña claramente la influencia que han tenido

los dos modelos ideales de formación en el mundo, así como el rol que juega la docencia, la investigación y la concepción y la identidad misma del profesor, del investigador y del académico, en cada uno de ellos. Los modelos referidos son el alemán y el anglosajón, éste reconfigurado desde la visión desarrollada de la mejor manera de hacer ciencia en las principales universidades e instituciones de educación superior de Estados Unidos.

El autor pone énfasis en las formas y prácticas que los diferentes países han adaptado, reformulado o reconfigurado los modelos alemán y anglosajón. Una propuesta híbrida resulta de la preeminencia histórica de ambos: el modelo latinoamericano, donde la función docente se sobrepone a la investigación. Sin embargo, como señala el autor más adelante, será la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), vía las políticas de reforma de la educación superior en el mundo, el organismo que habrá de posicionar a la formación doctoral como uno de los ejes transversales para que los países puedan incorporarse a la llamada «sociedad del conocimiento». Este hecho colocó al modelo de formación doctoral de Estados Unidos como el ideal, principalmente entre los llamados países menos avanzados o en desarrollo.

Lo que no apunta el autor es que con este proceso comenzó otro de homogenización de la formación doctoral que ha fracasado dada la diversidad de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales en que operan los sistemas de educación superior. No obstante, sus consecuencias se observan en modos y dispositivos de organización más sofisticados para determinar la calidad de la formación doctoral y, por ende, de la investigación que se realiza en el mundo. Ello puede observarse en los *rankings* de IES que hoy proliferan, en la medición de la productividad de los investigadores y, por tanto, en las relaciones de subordinación entre los países desarrollados con el resto del mundo.

El debate en torno a la formación doctoral en el marco de la diversidad de contextos y condiciones de los sistemas de educación superior, de acuerdo con Teichler, considera al menos 2 posiciones un tanto antagónicas. La primera hace alusión a un enfoque altamente institucionalizado y programado; la segunda privilegia un enfoque de aprendizaje individualizado. Además se suman a la discusión otros temas como el de los distintos tipos de doctorado, la gama de competencias que se lograban en el doctorado, más allá de la habilidad para realizar investigación, y la relación entre la formación y el trabajo académico productivo en esta fase (p. 25).

Para abonar este debate el autor propone y argumenta 7 grandes dimensiones a examinar en el análisis de la formación doctoral en el mundo: 1) el grado de expansión de la educación superior; 2) el grado y los modos de diversificación de los sistemas de educación superior y de investigación; 3) la cantidad de los doctorados, así como el destino académico, u otro distinto, de los poseedores de doctorados; 4) el papel de la fase del doctorado en la educación, la formación y el desarrollo de carrera en general de los académicos; 5) el papel de la formación doctoral en el contexto de la preparación y el desarrollo de carrera en general para aquellas personas que finalmente son activas profesionalmente fuera del mundo académico; 6) la situación y el papel en general de los académicos jóvenes, y 7) las opiniones cambiantes de las competencias y los papeles de empleo de los académicos (p. 25).

Las dimensiones propuestas por Teichler invitan a reflexionar sobre la trascendencia de la formación doctoral en el mundo, pero especialmente, en el caso de México, contribuyen al análisis de diversos temas relacionados con las políticas públicas para la educación superior, la ciencia y la tecnología, así como las implicaciones o efectos que éstas han tenido en los contextos institucionales y en los programas doctorales. La expansión de la educación superior mexicana, ocurrida desde finales de la década de 1970, ha reconfigurado el sistema y da cuenta de la diversidad de programas educativos de licenciatura y de posgrado, entre otras cosas, pero al mismo tiempo muestra

el fracaso de la diferenciación institucional, pues cada vez más las IES se vuelven isomorfas[1] como resultado de la aplicación de políticas homogéneas en contextos sumamente diferentes. La diversidad institucional,[2] salvo contadas excepciones como los centros de investigación, es apenas una aspiración nominal del Estado, pero, en general, no refiere un sistema de educación superior diversificado por sus funciones y su relación con otros actores y sectores. No obstante, ni la diversidad ni la diferenciación institucional dan cuenta de la calidad de la oferta educativa. Allí todavía hay varios asuntos pendientes por abordar.

Para el caso de la formación de doctores en el campo de la investigación educativa, el número de programas de doctorado se ha multiplicado, tal como lo señala María de Ibarrola en el capítulo 2. Mientras que antes de 1990 sólo la escuela de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México ofrecía un doctorado en Pedagogía, en el año 2013 la ANUIES reportó 133 programas de doctorado en educación, escolarizados y no escolarizados, y una matrícula total de 8,443 estudiantes, lo que representa el 21.2% del total de estudiantes de doctorado en el país (p. 70). El sector privado ha sido el más beneficiado de este proceso de «reproducción», pues ha mostrado la capacidad de responder a la «demanda» y es precisamente ésta la que, de acuerdo con las motivaciones y «usos» del título de doctor, busca un espacio en aquella institución que más se acerca a sus necesidades. Ello da cuenta también de las transformaciones que ha sufrido el mercado laboral, pues una mayor credencialización puede significar un mejor puesto de trabajo. Por tanto, el grado de doctor no sólo representa la entrada al mundo académico, sino también a otros tantos «mundos laborales» que exigen una mayor profesionalización.

De Ibarrola reconstruye armónicamente la configuración del campo científico de la investigación educativa en el país y reconoce que se trata de un campo multi e interdisciplinario donde convergen investigadores de diversas disciplinas, cuyo objeto de indagación se relaciona con el fenómeno educativo. El campo de la investigación educativa tuvo su origen en el año 1963 con la creación de un centro jesuita privado de investigación; posteriormente la autora explica cómo el surgimiento de organismos y el rol de diversos actores contribuyeron para determinar las condiciones que privan actualmente en el campo; algunos de ellos fueron el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y el Sistema Nacional de Investigadores.

Es de particular relevancia la reflexión que hace De Ibarrola sobre la calidad de la investigación educativa. Al respecto, señala que se trata de un atributo: «*relativo y relacional.* No depende ni se basa en ninguno de los parámetros usuales, sino en la elección adecuada entre las posibilidades que ofrece cada parámetro junto con la articulación coherente de las elecciones que se hacen de ello y entre ellos» (p. 80). Pero ¿es de calidad la investigación educativa mexicana? La pregunta

[1] El concepto de isomorfismo institucional es propuesto por DiMaggio y Powell (1991) para explicar los procesos de cambio institucional que ocurren por las interacciones entre las organizaciones y su ambiente. Los programas de política pública (por ejemplo, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad) operan entre las organizaciones de educación superior como una fuente de legitimidad y contribuyen a su posicionamiento social y económico (este último vía las becas de posgrado). Tres mecanismos de cambio institucional isomorfo son propuestos por los autores: coercitivo, normativo y mimético.

[2] El concepto de diversidad ha sido ampliamente discutido en la literatura sobre el análisis de los sistemas de educación superior para referirse a las diversas configuraciones que aquéllos han adquirido. Teichler (2009) hace una interesante revisión sobre las acepciones de diversidad y su relación con el asunto de las políticas. Si bien hay una visión normativa del concepto de diversidad institucional que se asocia generalmente con el buen desempeño de las instituciones, también existe una crítica contundente al mismo expresada por Neave (2002). La diversidad institucional puede conducir a la intensificación de las diferencias interinstitucionales, principalmente en términos de los recursos asignados, es decir, a la polarización de grupos de instituciones más o menos favorecidos, según sea el caso.

se vincula con otro cuestionamiento: ¿quién es un investigador educativo? La autora discute en torno a los criterios que la propia política pública y los organismos internacionales establecen para tipificar a un investigador educativo; sin embargo, se extraña su postura frente a aquéllos.

Una reflexión adicional para el caso mexicano es precisamente la formación de doctores que sí están orientados a la investigación y cuyo destino final tendría que ser una institución de educación superior para asumir el rol de académicos. En este sentido, el problema que hoy enfrentan muchos de esos doctores formados en México o en el extranjero es la inexistencia de una política nacional e institucional para promover el recambio generacional de académicos. Conseguir una plaza de académico (profesor investigador de tiempo completo) es una batalla que hoy muchos jóvenes investigadores, por desgracia, no logran librar. ¿A dónde van esos doctores al no encontrar un espacio laboral en alguna institución? Es un tema de investigación educativa que debemos abordar.

El capítulo 2 concluye con la propuesta de 7 debates en torno a los programas doctorales y la formación de investigadores educativos: 1) la naturaleza de los programas doctorales en educación; 2) el papel de la investigación en los programas doctorales; 3) los horizontes de la educación doctoral de mayor calidad; 4) las condiciones institucionales básicas de todos los programas; 5) los requisitos básicos para profesores; 6) los requisitos para estudiantes, y 7) la impartición del programa doctoral. Son invitaciones a seguir dialogando para fortalecer el campo de la investigación educativa y para reflexionar sobre cada uno de ellos y evitar que «nos abrume la logística de ponerse al día [. . .] más fácilmente víctimas de las novedades y las modas pasajeras en la educación superior que prevalecen en el momento de la expansión más rápida de los doctorados» (p. 104).

¿Cuál es el universo en que se espera que funcione el futuro estudiante del doctorado en educación? Es la pregunta que subyace en el capítulo 3, escrito por Gavriel Salomon. El autor propone esta metáfora, «universos», para referirse a 2 vías por las que debiera transcurrir la formación doctoral. El primer universo alude al denominado Ph.D., diseñado para promover la ciencia, con las implicaciones prácticas como subproducto, y el segundo al Ed.D, orientado para servir a la práctica, con avances científicos como subproducto (p. 115). El autor defiende la tesis de que un programa doctoral orientado a la práctica o profesionalizante es necesario. Ello no significa que se pierda calidad o que el rigor de la práctica educativa, llevada a la formalización desde la investigación, vaya en deterioro. Sin embargo, el autor no ofrece mayores elementos de análisis sobre la dicotomía ciencia-práctica y concluye afirmando que las respuestas a los cuestionamientos que puedan derivarse de tal bifurcación se encuentran en el diseño del programa.[3]

Lorin W. Anderson cuestiona fuertemente la postura de Salomon sobre los doctorados de 2 vías. Rescato su comentario porque es revelador:

> [. . .] un doctorado de dos vías puede derivar fácilmente en una estructura de profesorado de dos niveles en las Instituciones de Educación Superior: los académicos (o el profesorado ‘verdadero’) y los ‘aspirantes a serlo’ [. . .] debemos diseñar e implementar programas doctorales en educación que se enfoquen en el futuro, no en el pasado; que se enfoquen en la fluidez, más que en las categorías estáticas; que se enfoquen tanto en la generación como en la crítica de los nuevos conocimientos, en lugar de la asimilación de nuevos conocimientos en esquemas previamente aceptados. Dentro de estos parámetros, se debe cuestionar seriamente la necesidad y la factibilidad de los programas de doctorado de dos vías (p. 128).

[3] Se sugiere revisar López Ruiz, Sañudo Guerra y Maggi Yáñez (2013).

¿Qué implicaciones tiene este debate para el caso mexicano? El crecimiento exponencial de los doctorados en educación, tal como lo señala De Ibarrola en el capítulo 2, ha ocurrido en mayor proporción en las instituciones privadas. Es muy probable que su orientación corresponda al segundo universo propuesto por Salomon y que la mayoría de quienes se inscriben sean «practicantes». Habría que agregar que un alto porcentaje de quienes imparten los cursos en esos doctorados son profesores por hora, por tanto no cumplen con las características que, según De Ibarrola, debe poseer un investigador educativo. ¿Quién diseña esos programas y cuál es el resultado en términos de la calidad de la formación? Nuevamente, el entorno organizacional es una variable determinante en las posibles respuestas a cuestionamiento aún no resueltos. También, en este sentido, el libro proporciona elementos para el análisis.

En el contexto de la formación doctoral, Anderson analiza en el capítulo 4 el papel de la investigación. Su discusión comienza con la pregunta ¿qué hace que la investigación sea investigación? Ésta, de acuerdo con el autor, no consiste sólo en un proceso sistemático que conduce a un conjunto de resultados que casi siempre son falsables. La investigación se usa para referirse «al conocimiento generado por la investigación, en lugar del proceso que generó ese conocimiento» (p. 139). La investigación es también:

> [. . .] una manera de pensar, y es lo que hacen los investigadores, incluyendo los métodos, procedimientos y técnicas que emplean para diseñar y llevar a cabo sus estudios. Los investigadores hacen preguntas, formulan hipótesis, manipulan las condiciones de los tratamientos, hacen observaciones y mediciones, analizan datos y redactan informes, algunos de los cuales llegan a publicarse (p. 139).

Según Anderson, la meta de todo programa debe ser producir estudiantes capaces y dispuestos a pensar como investigadores; ello implica que las respuestas a las que lleguen no se miren nunca como definitivas, y que se fundamenten en la disciplina, el trabajo constante, el compromiso y la ética con lo que se investiga. En mi opinión el aporte de Anderson, aunque parece obvio, no lo es. Estas características no siempre las observamos en nuestros estudiantes de posgrado, y por ello la propuesta del autor conduce a algunas consideraciones prácticas; por ejemplo: ¿cómo identificar estas características en el proceso de ingreso al programa?; ¿qué hacer cuando, una vez ingresados los estudiantes, notamos que carecen de alguna o de varias de ellas?; ¿qué implicaciones tiene para el diseño y el desempeño de programas de maestría y de doctorado en términos de los procesos de evaluación impulsados por las políticas públicas?

El capítulo 5 nos ofrece algunos elementos interesantes para avanzar en este sentido. Denis C. Phillips señala que «se requieren cambios extraordinarios para mejorar la educación de estudiantes de la investigación educativa», y agrega que «las universidades (donde tiene lugar esta educación a nivel de maestría y doctorado) son esencialmente instituciones conservadoras, por lo tanto, no son entornos conducentes donde se pueda intentar una reforma revolucionaria de los planes de estudio» (p. 174). La alternativa es generar cambios incrementales que conduzcan a mejorar la formación de los estudiantes en un ambiente que, para el caso de las universidades públicas mexicanas, puede resultar sumamente adverso. Quien decide impulsar cambios sabe de antemano que se requiere rebasar la negociación política y la rigidez burocrática en la universidad.

El cambio en la formación de estudiantes de maestría y de doctorado en investigación educativa, según el autor, transita por una seria cavilación sobre la identidad de los investigadores educativos y sus aportes reales a la investigación en el campo. Aquí la disputa entre la teoría y la práctica cobra sentido en la lógica de la diferenciación entre quienes hacen investigación sobre problemas educativos y quienes son *maestros practicantes* que se ven obligados a realizar investigación en

función de alguna política pública (es el caso de las escuelas normales en México). Un segundo elemento de análisis es la reputación y el prestigio de la investigación educativa que variará según el contexto; no obstante, el autor señala que en varios países y por largo tiempo ha habido serias críticas sobre su calidad. El último elemento se refiere a que la investigación educativa podría provocar el diseño de políticas públicas que posteriormente, dada la complejidad de los fenómenos educativos, deriven en efectos no deseados, por ejemplo, la aplicación de pruebas estandarizadas en la educación básica mexicana.

Pero el aporte central de Phillips es la crítica a la práctica reproduccionista de los profesores en la formación de los futuros investigadores, y su propuesta para orientar el cambio. El autor afirma que «un programa educativo de alta calidad para futuros investigadores, entonces, será uno que les permita cruzar el umbral y entrar en [. . .] diversos contextos universos»; éstos son: marcos de investigación, contextos sociales discordantes, conocimientos sustantivos e infraestructura profesional. Los programas doctorales deben considerar en su diseño y en su operación los 4 universos si pretenden desarraigarse del pasado, aunque ello no signifique descartar experiencias enriquecedoras de éste. A manera de síntesis, los 4 universos representan espacios de poder y de negociación que los estudiantes de posgrado y futuros investigadores deberán analizar, dilucidar y aplicar, según sea el caso, y para ello los programas deben ofrecer las herramientas necesarias. Estos contextos o universos van desde la disputa, el dominio y/o la cooperación entre los marcos téoricos y metodológicos, la congruencia y la oportunidad de los objetos de investigación, la capacidad explicativa de tales objetos a partir de los marcos teórico-metodológicos elegidos y las habilidades para la gestión como una función más que desarrollan los investigadores y que es vital para su tarea. Esto incluye, además, la búsqueda de financiamiento, la publicación y la difusión de la investigación y, en general, «la participación activa en este universo profesional es lo que sirve como una especie de 'preparación práctica' para el investigador» (p. 182).

Formar en estos 4 universos, según Phillips, contribuye a elevar la calidad de la investigación que está en función del rigor metodológico y de la relevancia de la misma. Además, el autor propone algunos elementos y prácticas que también favorecen la investigación de calidad y que variarán en función de las circunstancias institucionales: a) fortalecer el papel del asesor del programa/moderador de tesis; b) ampliar la supervisión de la investigación de tesis; c) la formación en investigación no debe ser sólo por medio de la tesis; d) usar formatos que no sean cursos; e) involucrar a los estudiantes en otras experiencias de investigación; f) aprovechar al máximo el mayor recurso del alumnado; g) organizar conferencias de investigación para estudiantes, y h) promover charlas sobre la gestión como una actividad necesaria en la vida del investigador.

Algunos lectores afirmarán que no hay nada nuevo en esta propuesta, que usualmente cada una de estas actividades se realizan, en mayor o menor medida, en los programas doctorales. No obstante, me parecen un muy buen insumo para discutir si estas prácticas han sido valoradas en su justa dimensión, por ejemplo, por la evaluación externa a la que se someten los programas de posgrado en México y, si así fuera, si hay diferencias entre las disciplinas, la orientación de los posgrados, las características institucionales, entre otras.

Hemos llegado al fin del diálogo con los autores de este libro; ellos han puesto en la mesa un debate urgente para el posgrado, particularmente para el caso mexicano. Nos toca ahora continuarlo y aprovechar esta valiosa oportunidad y, desde nuestro propio espacio de intervención en la formación de doctores, valorar sus propuestas y compartirlas con colegas y estudiantes. Éste, me parece, sería el principal aporte del libro.

Referencias

DiMaggio, J. Paul y Powell, Walter (1991). "Introducción". En Powell, W., y DiMaggio, P.J. (comps.), El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/Universidad Autónoma del Estado de México/FCE.

López Ruiz, Martha, Sañudo Guerra, Lya y Maggi Yáñez, Rolando E. (2013). *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2012*. México: COMIE y ANUIES.

Neave, Guy. (2002). *The Universities' Responsibilities to Society: International Perspectives*. Paris (France): International Association of Universities.

Teichler, Ulrich. (2009). Between Over-Diversification and Over-Homogenization: Five Decades of Search for a Creative Fabrique of Higher Education. En Barbara M. Kehm y Bjørn Stensaker (Eds.), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam, Taipei: Sense.

Angélica Buendía Espinosa
Departamento de Producción Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México, México
Correo electrónico: abuendia0531@gmail.com

Consejo Nacional de la anuies

Ramón de la Peña Manrique
Rector del Sistema del Centro de Estudios Universitario Monterrey

Ricardo Duarte Jáquez
Rector de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

David Fernández Dávalos, S.J.
Rector de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Enrique Fernández Fassnacht
Director General del Instituto Politécnico Nacional

Rogelio G. Garza Rivera
Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Enrique Luis Graue Wiechers
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México

Heriberto Grijalva Monteverde
Rector de la Universidad de Sonora

José Roberto Gudiño Venegas
Director del Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán

Luis Felipe Guerrero Agripino
Rector General de la Universidad de Guanajuato

Mirna Alejandra Manzanilla Romero
Directora del Instituto Tecnológico de Mérida

Juan Méndez Nonell
Director General del Centro de Investigación en Materiales Avanzados, S.C.

Luis Gerardo Montero Pérez
Rector de la Universidad Autónoma de Campeche

Cipriano Sánchez García, L.C.
Rector de la Universidad Anáhuac

Jesús Alejandro Vera Jiménez
Rector de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Humberto Augusto Veras Godoy
Rector de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Jaime Valls Esponda
Secretario General Ejecutivo de la anuies

ANUIES

Artículos

«¡Pasen a borrar el pizarrón!» Mujeres en la universidad
Araceli Mingo

Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro
Marion Lloyd

Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas
Jaume Sureda-Negre, Jerónimo Reynes-Vives y Rubén Comas-Forgas

Competitividad de la educación superior en cuatro países de América Latina: perspectiva desde un *ranking* mundial
Santos López Leyva

Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado
Charles S. Keck y Antonio Saldívar

Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén
Manuel Alonso Dos Santos

Reseñas

Educación comparada internacional y nacional
Viridiana Castelazo Ochoa

La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates
Angélica Buendía Espinosa

ANUIES

Precio del ejemplar: $150.00
Suscripción anual (cuatro números)
en la República Mexicana: $600.00
en el extranjero: US $75.00
resu.anuies.mx
Impreso y hecho en México / Printed in Mexico