

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR 175

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIV (3), No. 175, julio-septiembre de 2015, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

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

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



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

ROBERTO VILLERS AISPURU
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

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

175

RESU



DIRECTOR FUNDADOR Alfonso Rangel Guerra
DIRECTOR Imanol Ordorika Sacristán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO Sergio Corona Ortega
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

COMITÉ EDITORIAL

Armando Alcántara Santuario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Hugo Casanova Cardiel
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Jesús Francisco Galaz Fontes
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Patricia A. García Guevara
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Marion Lloyd
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Alma Maldonado Maldonado
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

Javier Mendoza Rojas
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

María Jesús Pérez García
EL COLEGIO DE MÉXICO

Tania Hogla Rodríguez Mora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Juan Carlos Silas Casillas
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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,
México, D. F. Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
• editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

EDITORIAL

Elección de rector: panorama internacional **7**

IMANOL ORDORIKA

ARTÍCULOS

Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años **19**

DIANA VICTORIA OLARTE-MEJÍA Y LEONARDO ALBERTO RÍOS-OSORIO

Perspectivas actuales sobre los *rankings* mundiales de universidades **41**
JORGE IGNACIO VILLASEÑOR BECERRA, CARLOS IVÁN MORENO ARELLANO Y JORGE ENRIQUE FLORES OROZCO

Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas **69**
EDGAR J. GONZÁLEZ GAUDIANO, PABLO Á. MEIRA-CARTEA Y CYNTHIA N. MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ

Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite **95**
YENGNY MARISOL SILVA LAYA Y ADRIANA JIMÉNEZ ROMERO

Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G **121**
HERIBERTO DE JESÚS DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, JORGE ALBERTO GUTIÉRREZ LIMÓN,
MANUEL LLONTOPI PISFIL, DAVID VILLALOBOS TORRES Y JEAN CLAUDE DELVA EXUME

Científicos extranjeros en la Universidad de Sonora **141**
JUAN PABLO DURAND VILLALOBOS Y JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ

RESEÑAS

La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Un estudio acerca del concepto de calidad y de los procesos de acreditación en tres universidades particulares **169**
ABRIL ACOSTA OCHOA

Internet en Educación Superior **177**
CLAUDIA FABIOLA ORTEGA BARBA

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES **183**



EDITORIAL

Elección de rector: panorama internacional

Imanol Ordorika

Director de la Revista de la Educación Superior

El nombramiento de los más altos directivos (rectores, directores, presidentes o cancilleres) en las universidades de todo el mundo generalmente cita gran interés y atención en las propias instituciones y, en mayor o menor medida, en sus entornos social y político. Las formas de selección de autoridades en universidades de México y de todo el orbe presentan similitudes y diferencias importantes; sin embargo, pueden agruparse en cuatro tipos bien identificables, de acuerdo con los procedimientos utilizados y con los niveles de participación de distintos sectores académicos.

El debate sobre los métodos de elección de autoridades unipersonales en las universidades mexicanas –rectores, presidentes y directores– ha estado polarizado desde hace muchas décadas. La defensa de los procedimientos, basados en juntas de gobierno o directivas, se sustenta en la memoria selectiva de episodios de conflicto en las universidades y en la desacreditación de instituciones que utilizan, o han utilizado, formas de elección directa, pues señalan que estos mecanismos redundan en baja calidad académica, en dinámicas de conflicto y en el posicionamiento de grupos de interés que buscan controlar a la universidad en su beneficio. Desde esta postura se reivindica una estabilidad mitificada y la defensa de la autonomía.

Por otro lado, la crítica a los nombramientos por juntas de gobierno enfatiza el carácter autoritario, secreto y sujeto a presiones de grupos de poder externos e internos en el nombramiento de autoridades; se denuncia la continuidad de grupos dominantes al seno de las instituciones y la subordinación de las juntas al ejecutivo federal o a los estatales, según el caso. Desde este ángulo se resalta la importancia de la participación democrática no sólo para academizar y enriquecer las políticas universitarias, sino para favorecer la construcción de

consensos en la toma de decisiones y también como un elemento fundamental en el fortalecimiento de la autonomía.

Aquí se examinan distintas prácticas en el nombramiento de autoridades en diversas universidades del mundo. Consideramos que un análisis a profundidad de los beneficios, problemas y condiciones en que se dan estas diferentes prácticas puede contribuir a enriquecer el debate permanente y necesario en las universidades de nuestro país.

Voto directo

Un primer tipo incluye a las universidades en las que se verifican procesos amplios de votación en los cuales participan distintos estamentos: académicos, estudiantes, trabajadores y egresados. En este marco existen variantes. Por ejemplo, universidades italianas como Bolonia, Roma (Sapienza) y Turín, practican la votación directa ponderada con participación de profesores, investigadores, representantes estudiantiles y personal técnico. A través de la ponderación, el voto de los profesores es siempre mayoritario; cuando ningún candidato alcanza mayoría absoluta, se produce una segunda vuelta entre los dos más votados (Sapienza Università di Roma, 2012; Università degli Studi di Torino, 2012; Università di Bologna, 2015).

En la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de España se definen dos procedimientos para la elección de rector: elección directa y elección en el claustro (Gobierno de España, 2001). Prácticamente todas las universidades públicas españolas, con la excepción de Sevilla, y entre las que destacan Alcalá, Autónoma de Barcelona, Barcelona, Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Santiago de Compostela y Salamanca, se realizan elecciones directas que involucran a toda la comunidad. Los votos del profesorado doctor con vinculación permanente, de otras categorías del profesorado, de ayudantes y personal investigador en formación, de estudiantes (de Grado, Máster y Doctorado), y del personal de administración y de servicios, tienen ponderaciones diferentes en cada institución. En todas ellas, el voto del profesorado pesa al menos 51 % del total. Como sucede en las universidades italianas, también se realiza una segunda vuelta de votación en caso necesario (Universidad Autónoma de Barcelona, 2003; Universidad Autónoma de Madrid, 2003; Universidad Complutense de Madrid, 2003; Universidad de Alcalá, 2012; Universidad de Barcelona, 2003; Universidad de Salamanca, 2013; Universidade de Santiago de Compostela, 2014).

Según la *Universities (Scotland) Act* (Parliament of the United Kingdom, 1966), en las universidades escocesas, el Rector es el segundo cargo en importancia, por debajo del Canciller. El Canciller es un cargo vitalicio de carácter simbólico designado por el Consejo General (en algunos casos Corte General). El Rector es electo por votación directa de los estudiantes, excepto en la Universidad de Edimburgo donde es electo por estudiantes y profesores.

Según un estudio de López Zárate *et al.* (2011), en México había cinco universidades que elegían al rector por votación universal secreta y directa en el 2007. En el mismo trabajo se señala que sólo en una de estas universidades se establece el voto ponderado de estudiantes, profesores y trabajadores. En 2011, el periódico U2000 reportaba que siete universidades públicas utilizaban la votación secreta, directa y universal; éstas son las autónomas de Baja California Sur, Benito Juárez de Oaxaca, Chapingo, Coahuila, Guerrero y Zacatecas, así como la Autónoma Agraria Antonio Narro (Betanzo Ortiz & Sol Anguiano, 2011).

Colegiado-representativo

Un segundo tipo se refiere a los casos de universidades en las cuales el nombramiento de autoridades se realiza a través de claustros, de órganos colegiados representativos de carácter permanente o de cuerpos incluyentes establecidos *ex professo* para el nombramiento del rector o la rectora. Las universidades de Portugal – Coimbra, Lisboa, Porto y Da Beira, entre otras – eligen a través de consejos generales con presencia mayoritaria de profesores e investigadores, y con representaciones de estudiantes, de trabajadores no académicos y de personalidades externas. La composición de los consejos es similar en todos los casos (ver por ejemplo el estatuto Universidade do Porto, 2014).

Las Universidades de París tienen como autoridad central un canciller nombrado por el presidente de la República. El canciller funge como representante del ministerio de educación ante la academia francesa, de la que es rector. En cada una de las 17 universidades que integran el sistema, el consejo de administración (*Conseil d'administration*) elige a un presidente. Los consejos de administración son la máxima autoridad de cada universidad; están integrados por representantes electos de los profesores investigadores, estudiantes (en algunos casos denominados usuarios), personal técnico y personalidades externas (ver por ejemplo la convocatoria a la elección de presidente en Université Paris Diderot, 2014).

De acuerdo con López Zárate *et al.*, en 2007 la mayoría de las universidades mexicanas elegía a los rectores en sus consejos universitarios. La composición de estos consejos incluye a directores, académicos y estudiantes en proporciones diferentes; en la mayoría de los casos integran también a representantes de los trabajadores administrativos. En 2011, el periódico *U2000* reportaba que 16 universidades mexicanas elegían al rector a través de sus consejos universitarios; éstas son la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y las Autónomas de Campeche, Chihuahua, Ciudad Juárez, Nayarit, Querétaro, Sinaloa, Tlaxcala, Yucatán, Ciudad de México, Del Carmen, Estado de Hidalgo, Estado de México, más las universidades de Colima, Guadalajara y Juárez del Estado de Durango. La composición y reglas electorales de cada consejo difieren (Betanzo Ortiz y Sol Anguiano, 2011).

Otras universidades en el mundo establecen cuerpos representativos especiales para la elección de rector. En la Universidad Libre de Berlín cada cuatro años se amplía el senado académico, de 25 a 61 integrantes, para elegir al presidente y al vicepresidente; más de la mitad de ellos representan a profesores y el resto a otros académicos, estudiantes y trabajadores (Freie Universität Berlin, Governing Bodies).

La formación de órganos colegiados *ad hoc* tiene fuerte presencia en América Latina. En la Universidad de Buenos Aires, el rector es electo por la Asamblea Universitaria, integrada por el Consejo Superior (compuesto por el rector, los decanos y cinco representantes de cada uno de los claustros de profesores, de graduados y de estudiantes) y los consejos directivos de las facultades (Universidad de Buenos Aires, 1983). En la Universidad de la República, en Uruguay, el rector es electo por mayoría calificada en la Asamblea General del Claustro (AGC). La Asamblea está integrada por tres representantes del personal docente, dos de egresados y dos de estudiantes, electos en cada una de las 15 facultades, totalizando 105 miembros (Universidad de la República, 1958). En la Universidad de Costa Rica se establece una Asamblea Plebiscitaria que integra a rector y vicerrectores, consejo y tribunal universitarios, decanos y directores, jefes administrativos, profesores de régimen académico y eméritos, representantes de los colegios profesionales, ex rectores y una representación estudiantil de al menos 25 % de la Asamblea; este organismo, de aproximadamente 2 000 integrantes, elige al rector (Universidad de Costa Rica, 1974).

Otra tendencia dentro del tipo colegiado-representativo es la elección en claustros de profesores. Éste es el caso de la Universidad de Chile, donde se elige al rector a través del voto de los miembros del claustro. Este cuerpo, compuesto fundamentalmente por las jerarquías académicas más altas de la universidad, integra a los profesores de otras jerarquías cuyo voto es ponderado

en función de la carga docente. Para la elección se requiere mayoría absoluta (Universidad de Chile, 1981).

Corporativo

El tipo corporativo se refiere a las universidades que utilizan juntas de gobierno de diferentes tipos para el nombramiento del rector, presidente o canciller. Como en los casos anteriores, existe una amplia variedad en el origen, la composición y el funcionamiento de dichas juntas. En la tradición anglosajona, las universidades son frecuentemente definidas como corporaciones, y de esta noción se desprende el concepto de juntas de gobierno (*governing boards*), de regentes (*board of regents*) o también llamadas corporaciones (*corporation*).

En las universidades norteamericanas, las juntas son el mecanismo más frecuente para el nombramiento de presidentes, aunque presentan algunas variantes en su denominación, en su composición y en su origen. La junta de regentes (*board of regents*) de la Universidad de California está integrada por siete miembros *ex officio* (el gobernador y vicegobernador [*lieutenant governor*] del estado, el vocero del congreso estatal, el superintendente de instrucción pública, el presidente y vicepresidente de la asociación de ex alumnos y el presidente de la universidad) y 18 integrantes nombrados por el gobernador del estado y ratificados por el senado estatal. Los regentes pueden incluir en la junta, a discreción y a partir de consultarlos, a representantes del senado académico, y los estudiantes, a un miembro del profesorado y a un alumno (University of California, 2013). La junta de regentes integra un comité especial que, a partir de una consulta amplia a los “grupos constitutivos” de la Universidad, hace una propuesta de presidente que finalmente debe ser aprobada por el pleno de regentes de la Universidad de California (University of California, 2007).

La Universidad de Harvard cuenta con dos juntas: la corporación (*corporation*) tiene de 7 a 13 miembros, está formada por el Presidente y los académicos de tiempo completo [*fellows*] de Harvard), y la junta de supervisores (*Board of Overseers*) que tiene 30 miembros electos por todos los egresados con un título de Harvard, entre candidatos propuestos por un comité de búsqueda de la Asociación de Exalumnos de Harvard. Los *fellows* son elegidos por la corporación con el consentimiento de la junta de supervisores. El presidente es seleccionado por la corporación (Harvard University, 2015).

En Inglaterra, el sistema de la Universidad de Oxford es similar al de muchas otras instituciones. El canciller es un puesto de carácter simbólico y de nombramiento vitalicio realizado por una amplia asamblea (denominada *Con-*

vocation), integrada por todos los ex alumnos que obtuvieron un título (no honorífico) de la universidad, así como por cualquier otra persona que sea miembro o que se haya retirado siéndolo de la congregación (*Congregation*). La congregación es el órgano soberano de la universidad y actúa como su parlamento; tiene más de cinco mil miembros, incluye a los profesores, directivos e integrantes de los órganos de gobierno de los colegios que componen la universidad, así como al personal administrativo, de apoyo a la investigación, cómputo y biblioteca, de mayor antigüedad. Este cuerpo tiene la responsabilidad de aprobar cambios a estatutos y reglamentos, considerar las políticas universitarias más relevantes y nombrar al vicerrector, autoridad que dirige los destinos de la universidad (University of Oxford, 2015).

Las universidades suecas cuentan con juntas de gobierno más representativas de los sectores académicos. La Universidad de Uppsala, por ejemplo, posee una junta universitaria (*University Board*) integrada por ocho representantes del gobierno (profesores, personalidades destacadas o empresarios nombrados por el parlamento), tres representantes electos por los profesores y tres representantes electos por los estudiantes. Además, en este cuerpo tienen presencia (con derecho de asistencia, voz y sin voto) tres representantes del personal administrativo. Esta junta universitaria nombra al vicerrector, máxima autoridad unipersonal de la universidad (Uppsala Universitet, 2011).

En México, el modelo de las juntas de gobierno de las universidades norteamericanas fue adoptado en el contexto de las disputas entre grupos católicos conservadores, proclives al nazismo y fascismo europeos, contra otros proclives al gobierno, que se expresaban con fuerza dentro y fuera de la Universidad Nacional. De manera que el modelo se estableció por primera vez en 1945, en la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (Ordorika, 2006). En 2011, 13 universidades públicas mexicanas utilizaban el mecanismo de junta de gobierno o directiva para el nombramiento de rectores; éstas son las autónomas de Baja California, Chiapas, Metropolitana, Nuevo León, San Luis Potosí, y la universidades de Ciencias y Artes de Chiapas, Occidente, Quintana Roo, Sonora, Juárez Autónoma de Tabasco, Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Nacional Autónoma de México y Veracruzana (Betanzo Ortiz & Sol Anguiano, 2011).

Las modalidades que presentan las juntas de estas instituciones son similares a las de la UNAM, integrada por 15 personas electas por el Consejo Universitario, por un plazo máximo de 15 años. Cada año se sustituye al miembro de mayor antigüedad de la Junta, así como a aquellos que alcanzan el límite de edad de 70 años o dejan de pertenecer a este cuerpo por renuncia o fallecimiento. La Junta de Gobierno es responsable de nombrar al Rector o removerlo por causa

grave, así como a los directores de escuelas, facultades e institutos; de designar a los integrantes del patronato, resolver los conflictos entre autoridades universitarias y expedir su propio reglamento (Universidad Nacional Autónoma de México, 1945).

Externo

En muchas universidades del mundo, el nombramiento de presidentes, cancilleres o vicescancilleres y rectores de universidades tiene lugar en ámbitos externos, principalmente de carácter gubernamental o de grandes corporaciones. En el marco de este tipo de nombramiento externo, se advierten casos en los que la intervención exógena es formal y obedece a razones de Estado y políticas de gobierno, y otros en los que los actores fuera de las universidades asumen su papel de una forma relativamente simbólica, ratificando decisiones internas de las propias universidades. Esta condición no es estática y depende en muchas ocasiones de las relaciones de fuerzas existentes, de la cohesión interna o de la naturaleza de los actores externos a las universidades.

Las universidades públicas en China constituyen uno de los ejemplos principales de la tradición de nombramiento externo formal de autoridades (Pan, 2009). Como máxima expresión de esta práctica se puede citar el nombramiento de Wang Enge como rector de la Universidad de Beijing en 2013, por parte del comité central del Partido Comunista Chino (Peking University, 2013).

Por lo menos en dos universidades mexicanas opera el mecanismo de designación formal externa; éstas son el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional (Betanzo Ortiz & Sol Anguiano, 2011). En estos nombramientos juega un papel relativo y variable la acción de grupos organizados al interior de cada una de las instituciones. Al final, la atribución de nombrar al director del Politécnico recae en el Presidente de la República (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1982), y al rector de la Pedagógica, en el Secretario de Educación Pública (Diario Oficial, 1978).

El caso de la Universidad de Sao Paulo, en Brasil, es un ejemplo de nombramiento externo acotado por decisiones internas. La Asamblea Universitaria, constituida por el Consejo Universitario, los consejos centrales, las congregaciones de las unidades y los consejos deliberativos de museos e institutos, elige una octeta de aspirantes a ocupar la rectoría. A partir de ésta, el Consejo Universitario, integrado por docentes, alumnos, exalumnos y autoridades, define una terna que es enviada al gobernador del estado que decide cuál de los tres candidatos será el rector (Universidade de São Paulo, 1988).

Un caso en el cual la intervención externa tiene un carácter más simbólico es el de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El Papa, cabeza de la iglesia católica, nombra al rector a partir de una terna conformada a través del voto de los integrantes del claustro académico de la institución (Nación, 2010).

Reflexiones finales

En contraste con lo que se ha sugerido en los debates sobre las formas de gobierno en las universidades mexicanas, la revisión de diferentes procedimientos utilizados en varias partes del mundo no da muestras de que alguno de los tipos analizados esté asociado a mayor calidad en el desempeño de actividades de formación, de investigación y de extensión; a niveles mas altos de reconocimiento internacional; a la empleabilidad de los egresados universitarios; a la circulación internacional de publicaciones académicas; o incluso, a una mayor estabilidad institucional.

Los tipos de nombramiento de autoridades existentes en diferentes tradiciones universitarias, por el contrario, parecen estar mucho más asociadas a la historia y la evolución de los procedimientos y de las estructuras que caracterizan a los sistemas políticos en los cuales las universidades se encuentran inmersas. Así, la tradición de los sistemas políticos democráticos de Europa continental guarda estrecha relación con la normatividad y las practicas de votación directa o elección colegiada, característica de las universidades italianas, españolas o francesas.

De manera similar, la tradición autonomista y el retorno a la democracia en buena parte de los países de América Latina da cuenta de las formas que combinan amplios procesos de votación y formas colegiadas representativas en países como Argentina, Chile y Uruguay.

En Estados Unidos, el nombramiento de autoridades corresponde tanto a la organización corporativa de las universidades, tradicionalmente cercana al sector empresarial y a los mercados, como al sistema político representativo y federal. Las juntas de gobierno de universidades públicas y privadas son muy similares en su funcionamiento, aunque difieren en los métodos de integración. En el caso de las públicas, juegan un papel relevante las autoridades ejecutivas y legislativas de los estados. Como señalan Pusser, Slaughter y Thomas (2006), a pesar de estas diferencias, existe una gran similitud en la composición social de las juntas de instituciones públicas y privadas, donde destacan los altos niveles de interrelación entre los integrantes de estos cuerpos académicos y las juntas ejecutivas de las grandes empresas.

En Suecia existe una condición similar que explica la presencia de juntas de gobierno. Sin embargo, la fuerte estatización de la sociedad y el carácter parlamentario del sistema político conceden a las juntas los rasgos de una composición más representativa de las comunidades académicas internas y una orientación más social de los componentes externos de dichos cuerpos.

El régimen totalitario prevaleciente en China y el control centralizado ejercido por el Partido Comunista explican en buena medida el tipo de designación externa de los rectores de las universidades en ese país. Por el estilo, la historia del autoritarismo en Brasil y la transición a la democracia marcan los rasgos combinados de democracia representativa interna y de decisión gubernamental en universidades como Sao Paulo.

En nuestro caso, el autoritarismo que ha caracterizado al sistema político mexicano permite entender en buena medida las dificultades existentes en casi todos los tipos de nombramiento de autoridades en nuestras universidades. Por un lado explica la prevalencia del sistema cerrado, secreto y restrictivo de las juntas de gobierno; pero también da cuenta de las deformaciones que se hacen presentes de manera sistemática en casi todos los procesos de votación directa.

Los mecanismos de elección de autoridades en las universidades mexicanas presentan graves problemas, atraso respecto a prácticas sociales democráticas y falta de idoneidad para las condiciones actuales de nuestras instituciones. No cabe duda que es necesario un gran esfuerzo de discusión y de elaboración de alternativas para transformar los mecanismos de elección de rectores, de presidentes y de directores que permitan superar rezagos y desviaciones, y que generen condiciones para establecer nuevos mecanismos transparentes, representativos y democráticos para adecuar la organización política de las universidades a su propia actualidad, así como a las condiciones académicas, sociales y políticas vigentes hoy en nuestro país.

Referencias

- Betanzo Ortiz, Pamela, & Sol Anguiano, Jihovana (2011, lunes 14 de febrero de 2011). Predomina en el concierto universitario nacional la elección rectoral por el Consejo Universitario. *U2000 Superior*, xxii.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1982). Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional. Consultado el 22 de septiembre de 2015, en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/171.pdf>
- Diario Oficial (1978). Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. Consultado el 22 de septiembre de 2015, en <http://normateca.upn.mx/>

- category/5-decreto-de-creaci%C3%B3n.html?download=123:decreto-de-creaci%C3%B3n-de-la-universidad-pedag%C3%B3gica-nacional
- Freie Universität Berlin (Governing Bodies). Consultado el 21 de septiembre de 2015, en <http://www.fu-berlin.de/en/universitaet/organisation/gremien/index.html>
- Gobierno de España (2001). Ley Orgánica de Universidades. Consultado el <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>,
- Harvard University. (2015). Harvard's President & Leadership. Consultado el 18 de septiembre de 2015, en <http://www.harvard.edu/about-harvard/harvards-president-leadership>
- López Zárate, Romualdo, González Cuevas, Óscar M., Mendoza Rojas, Javier, & Pérez Castro, Judith (2011). Las formas de elección de los rectores: Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas. *Perfiles Educativos*, xxxiii, (131), 8-27.
- Nación, L. (2010). Universidades Católica y de Chile eligen rector en el Bicentenario. Consultado el 22 de septiembre de 2015, en <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/universidades-catolica-y-de-chile-eligen-rector-en-el-bicentenario/2010-01-18/222244.html>
- Ordorika, Imanol (2006). *La disputa por el campus : poder, política y autonomía en la UNAM*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad : Plaza y Valdés.
- Pan, Su-Yan (2009). *University autonomy, the state, and social change in China*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Parliament of the United Kingdom (1966). Universities (Scotland) Act. Consultado el
- Peking University (2013). Wang Enge appointed president of Peking University. Consultado el 22 de septiembre de 2015, en http://english.pku.edu.cn/News_Events/News/Focus/10055.htm
- Pusser, Brian, Slaughter, Sheila, & Thomas, Scott L. (2006). Playing the Board Game: An Empirical Analysis of University Trustee and Corporate Board Interlocks. *Journal of Higher Education*, 77 (5), 747-775.
- Sapienza Università di Roma (2012). Statuto. Consultado el 20 de septiembre de 2015, en http://www.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/Statuto_A5_impaginato.pdf
- Universidad Autónoma de Barcelona (2003). *Estatutos de la Universidad Autónoma de Barcelona*: <https://www.boe.es/boe/dias/2003/11/17/pdfs/A40342-40376.pdf>.
- Universidad Autónoma de Madrid (2003). *Estatutos de la Universidad Autónoma de Madrid*: http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1234886502930/contenidoFinal/Estatutos_de_la_UAM.htm.
- Universidad Complutense de Madrid (2003). *Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid*: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/11/28/pdfs/A42416-42456.pdf>.
- Universidad de Alcalá (2012). *Estatutos de la Universidad de Alcalá*: https://portal.uah.es/portal/page/portal/secretaria_general/normativa/estatutos/estatutos_2012_corregidos.pdf.

- Universidad de Barcelona (2003). *Estatuto de la Universidad de Barcelona*: <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN6363/3-6363.pdf>.
- Universidad de Buenos Aires (1983). *Estatuto Universitario*. Consultado el 18 de septiembre de 2015, en <http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>
- Universidad de Chile (1981). *Estatuto de la Universidad de Chile*. Consultado el 19 de septiembre de 2015, en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/58046/estatuto-de-la-universidad-de-chile>
- Universidad de Costa Rica (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Consultado el 20 de septiembre de 2015, en http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf
- Universidad de la República (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Consultado el 18 de septiembre de 2015, en <https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/2011/3196/leyorganicaudelar.pdf>
- Universidad de Salamanca (2013). *Reglamento Electoral Universidad de Salamanca*: http://www.usal.es/webusal/files/Reglamento_Electoral_Universidad_Salamanca_0.pdf.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1945). *Ley Orgánica*. Consultado el 20 de septiembre de 2015., en <http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm>
- Universidade de Santiago de Compostela (2014). *Estatutos da Universidade de Santiago de Compostela*: http://www.usc.es/export/sites/default/gl/normativa/descargas/documentos/Estatutos_da_Universidade_de_Santiago_de_Compostela_-_DECRETO_14-2014x_do_30_de_xaneirox_polo_que_se_aproban_os_estatutos_da_USC.pdf.
- Universidade de São Paulo (1988). *Estatuto da Universidade de São Paulo*. Consultado el 20 de septiembre de 2015, en <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-3461-de-7-de-outubro-de-1988-t1>
- Universidade do Porto (2014). *Eleição do Reitor da Universidade do Porto-Mandato 2014-2018*: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=ei%C3%A7%C3%A3o_do_reitor_da_universidade_do_porto_mandato_2014-2018.
- Università degli Studi di Torino (2012). *Regolamento per l'elezione del Rettore*. <http://www.unito.it/ateneo/statuto-e-regolamenti/regolamenti-elezioni>.
- Università di Bologna (2015). *Indetto l'elezione del Rettore dell'Alma Mater Studiorum*: <http://www.unibo.it/it/allegati/BandoelezioneMR2015.pdf/@@download/file/BandoelezioneMR2015.pdf>.
- Université Paris Diderot (2014). *Arrêté Organisation des élections de la Présidence*: http://www.univ-paris-diderot.fr/DocumentsFCK/elections2014/File/Election_President/Arrete2014159_du030414-Organisation_Electionsprésidence_P7.pdf.
- University of California (2007). *Regents Policy 7101: Policy on Appointment of the President of the University*. Consultado el 22 de septiembre de 2015, en <http://regents.universityofcalifornia.edu/governance/policies/7101.html>
- University of California (2013). *Board of Regents: Bylaws*. Consultado el 22 de septiembre de 2015, en <http://regents.universityofcalifornia.edu/governance/bylaws/index.html>

- University of Glasgow (2015). The University of Glasgow Story. Consultado el 20 de septiembre de 2015, en <http://www.universitystory.gla.ac.uk/officer/?id=6>
- University of Oxford (2015). Governance. Consultado el 22 de septiembre de 2015, en <http://www.ox.ac.uk/about/organisation/governance>
- Uppsala Universitet (2011). The Governing Structure of Uppsala University. Consultado el 22 de septiembre de 2015, en <http://www.uu.se/en/about-uu/organisation/structure/>

ARTÍCULO

Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años*

Diana Victoria Olarte-Mejía**, y Leonardo Alberto Ríos-Osorio***

* Título en inglés: Approaches and strategies of social responsibility implemented in higher education institutions: A systematic review across a 10-year period.

** Especialista en Responsabilidad Social. Unidad de Posgrado y Educación Permanente. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: diana.olarte@udea.edu.co

*** Doctor en Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo por la Universidad Politécnica de Catalunya. Profesor-Investigador de la Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación Salud y Sostenibilidad. Correo electrónico: leonardo.rios@udea.edu.co

Recibido el 20 de noviembre del 2014; aprobado el 30 de agosto del 2015

PALABRAS CLAVE

Desarrollo sostenible/
Educación superior/
Enfoques/Estrategias/
Responsabilidad social
universitaria

Resumen

El artículo describe las tendencias que en Responsabilidad Social Universitaria están implementando las Instituciones de Educación Superior (IES) de distintas partes del mundo, sean de carácter público o privado. El objetivo de este trabajo fue describir los diferentes enfoques y estrategias de implementación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en las IES a partir de la revisión de la literatura científica de los últimos diez años. Esta revisión teórica con fuentes secundarias se realizó bajo la metodología de la revisión sistemática con base en la estrategia PRISMA. Los resultados muestran una tendencia a los enfoques humanista, pedagógico, ético y socio-curricular, con diversidad de estrategias para múltiples actores.

KEYWORDS

Sustainable development/
Higher education/ Approach/
Strategies/Universitary social
responsibility

Abstract

This paper describes the growing trend in which higher education institutions around the world, both public and private, are incorporating social responsibility into their institutional missions. The study aims to identify the different categories, approaches and strategies in social responsibility currently underway in the sector from a theoretical research across a 10-year period. This review with secondary sources utilized the systematic review methodology based on the PRISMA method.

The results show a tendency toward humanistic, pedagogical, ethical and socio-curricular approaches, with a range of strategies being employed by different actors.

Introducción

Desde la década de 1990 del siglo xx, en el ámbito empresarial, la atención a las crisis de insostenibilidad que afectan a la humanidad comenzó a ser protagonista, produciendo cambios en el orden mundial. El cambio climático, la destrucción de los recursos naturales, el aumento de la pobreza y la inequidad son fenómenos que se encuentran implícitos en el concepto de Responsabilidad Social (RS), un paradigma que tradicionalmente ha sido definido — desde instancias multilaterales en la primera década del siglo xx — como un compromiso que tienen las empresas de aportar al desarrollo económico sostenible en asocio con los empleados, sus familias, la comunidad local y la sociedad en general, buscando alcanzar de esta forma mejores niveles de vida (Gasca y Olvera, 2011).

En el ámbito educativo, este concepto encuentra su referente en la función social que se le atribuye a las IES, frente a su compromiso social como pilar del desarrollo y la transformación del orden económico y social de las comunidades que interactúan en el territorio empresa-sociedad-Estado, lo cual implica ocuparse también de su dimensión ética, abonando capacidades a sus educandos como ciudadanos responsables (UNESCO, 1998).

Jaeger (2002) deja entrever que la Universidad no solamente se ocupa de la formación academicista de los sujetos, sino que, además, existe y subsiste en razón del ámbito social. De allí que la Universidad establezca otras relaciones con la colectividad, que explicita a través de la extensión universitaria como eje misional, en busca de dar respuesta a la necesidad de interactuar a su alrededor y atender sus diferentes demandas de índole social y cultural, elementos que le dan sentido a su deber más amplio y que lo caracteriza: la relación con la comunidad y su entorno, presente en la transferencia de conocimiento y de valores éticos, perspectiva que confirma la visión de Vallaey (2006b).

En términos de Responsabilidad Social, la ética y el desarrollo integral del individuo tienen valor desde la acción (Guédez, 2006; Vallaey, 2007), pero debe tratarse de una acción consciente bajo la cual las nuevas rela-

ciones de la Universidad surjan fuera del *campus* en aprovechamiento de sus capacidades y de lo virtuoso de sus principios y valores. La sociedad necesita que la Universidad asuma su rol en razón de la *función social*, vista como el compromiso de generar conocimiento para transformar e impactar a la sociedad. En estos términos, nos acercamos a la apuesta que se hace desde la educación para el desarrollo sostenible y la concepción de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que entra en vigencia como un constructo superior a un simple enfoque de mejoramiento medioambiental y social. Se percibe que las prácticas de sostenibilidad en el *campus* universitario, para algunos, reúnen la intención de fomentar el desarrollo sostenible desde los planes de estudio –*volverse verdes*– (Savelyeva y McKenna, 2011), e implementar estrategias de choque en favor del cambio climático y el medio ambiente (Atherton y Giurco, 2011; Biswas, 2012), combinando la generación de capacidades de sus estudiantes y el desarrollo de multitareas. Este esfuerzo no debe dejar por fuera al cuerpo de docentes, pues se les exige mayores rigurosidad y diversificación en su didáctica, necesaria para atender la globalización y las múltiples dimensiones de la diversidad que ello implica (Books *et al.*, 2011; Lai y Lo, 2011; Lee, Williams y Kilaberia, 2012; Nieli, 2007).

Vallaey (2006a: 3) plantea que “La Responsabilidad Social es una estrategia de gerencia ética e inteligente de los IMPACTOS que genera la organización en su entorno humano, social y natural”; tales impactos son discriminados como educativos, cognitivos y epistemológicos, sociales y organizacionales (estos últimos involucran los impactos laborales y ambientales), todo lo anterior bajo un marco de diálogo y de participación de toda la sociedad en busca de fomentar el desarrollo humano sostenible. Algunos hallazgos en la literatura evidencian que es necesaria la estructuración de una política institucional ético-social, en dimensiones como la diversidad, la integridad y la transparencia en el uso de la información (Nieli, 2007). Ello conlleva a una transformación del modo de enseñanza-aprendizaje al de aprendizaje significativo y realmente transdisciplinar, que permee toda la cultura organizacional como la plantean Barth, *et al.* (2014), incluso trascendiendo el relacionamiento entre la ética social, los valores cívicos, la cultura institucional y su inclinación hacia la responsabilidad cívica, según lo sostienen Bryant *et al.* (2012).

Desde esta perspectiva, se identifica que los valores y principios organizacionales son determinantes para establecer la Universidad que gestiona de forma responsable todas sus actividades, y que la toma de decisiones debe ser garante de un sistema organizado de operación, estructurado en los planos personal, social y universitario, comprendiendo además que

como organización está conformada por seres humanos que disponen su ser y su capacidad en alineación con los objetivos institucionales, en un contexto de diversidad y de búsqueda de desarrollo humano personal, laboral y colectivo en articulación con una sociedad justa, equitativa e incluyente.

La concepción gerencial de la RS implica liderazgo para la construcción de una política clara, generadora de cohesión entre la administración, los procesos educativos y los impactos esperados por la sociedad, apropiados desde su modelo curricular (Dima *et al.*, 2013; Nieli, 2007).

En la literatura científica se describen diferentes experiencias y formas de aplicación de la RS en las diferentes IES, en las cuales se demuestra su intención de trascender el ámbito de la formación y de llegar a impactar el modelo de desarrollo de sus entornos a través de los procesos educativos y principios misionales; Herrera (2002) propone reformar sus currículos con una reorientación y ciertos ajustes del modelo pedagógico, en busca de una nueva formación para los estudiantes. En este sentido, Mollis, Jover y Guardilla (2010) sugieren masificar los programas a distancia aprovechando la gran capacidad de comunicación y medios que poseen actualmente las IES; Gasca y Olvera (2011) proponen modificar la orientación de la filosofía institucional dirigiéndola hacia la construcción de una ciudadanía informada, responsable y participativa, con la guía de sus estudiantes a tomar una postura sobre las crisis de insostenibilidad, la violencia y la corrupción.

A esta descripción se acercan todos los esfuerzos que las IES realizan desde la transformación de sus planes de estudio, incorporando nuevos programas; destacan aquellas que desarrollan estrategias de *Educación para la Sostenibilidad* (EFS), abordando procesos académicos de enseñanza sobre sostenibilidad (Savelyeva y McKenna, 2011; Biswas, 2012); otras muestran que el contenido de los planes de estudio se fundamenta en la implementación de modelos de *Educación para el Desarrollo Sostenible* (ESD), es decir, la institución promueve políticas de transformación interna de manejo medioambiental y de consumo sostenible (Barth y Rieckmann, 2012); finalmente, aparecen aquellas que incorporan elementos de *Sostenibilidad en la Educación* (SHE) y que conducen a percibir cómo se apropian de la RS comprometiéndose a aportar resultados en este campo (Rusinko, 2010).

El reto de las IES sugiere construir, en red, un concepto que responda a la acción de la transferencia de conocimientos y su implicación directa en el desarrollo, y esto puede darse si se combinan esfuerzos conducentes a descubrir los distintos enfoques que se posicionan en el medio académico a partir de la RS, entendida ésta como una política institucional para asegurar

que la gestión de las IES alcance el objetivo de formar ciudadanos integrales capaces de aportar al desarrollo sostenible.

De esta manera, la Universidad podrá superar el enfoque de *proyección social y extensión universitaria* como “apuestas” de buena intención sobre su función central de formación integral, producción de conocimientos e interacción social (Vallaey, 2007), para poder asumir la verdadera exigencia de la RS. Así, el objetivo de esta investigación fue describir los diferentes enfoques y estrategias de implementación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en las IES a partir de la revisión de la literatura científica de los últimos diez años, para definir los referentes de aplicación de la RS que puedan ser reproducidos y/o adaptados en políticas institucionales enfocadas hacia ella misma.

Metodología

Tipo de estudio

Se realizó una revisión sistemática de la literatura científica con base en la adaptación de la metodología PRISMA [Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses] (Urrutia y Bonfill, 2010). La pregunta de investigación establecida para conducir el proceso metodológico fue la siguiente: *¿Cuáles son los enfoques y las estrategias de implementación de la Responsabilidad Social en las IES descritos en la literatura científica?*

Fundamentación de la metodología

La revisión de la literatura científica es una estrategia de recopilación de información que emerge ante la necesidad de conocer de manera sintética los resultados de las investigaciones. Las revisiones narrativas son el primer proceso desarrollado para tal fin, sin embargo, presentan dificultades, pues la confiabilidad de éste radica en la experticia de los investigadores encargados de realizarlo. Ante los sesgos que se presentan —como la ausencia de una pregunta orientadora en el plan de búsqueda, la carencia de un método de selección de artículos, así como la falta de un procedimiento claro y reproducible de identificación, de selección y de filtración de los artículos acorde con su calidad y relacionado con la pregunta diseñada—, surgen las revisiones sistemáticas, las cuales, bajo los principios del método científico, dan cuenta de los pasos requeridos para hacer reproducible

el proceso investigativo (Pai, *et al.* 2004; Manterola y Zavando, 2009; Sacks *et al.* 1987; Urrútia y Bonfill, 2010).

De acuerdo con lo anterior, se han desarrollado metodologías para definir procesos jerárquicos de selección de la literatura científica, teniendo en cuenta criterios de calidad y de disminución de sesgos en la selección de los estudios incluidos en las revisiones sistemáticas, de modo que hagan posible integrar la información existente filtrada a partir de dichos protocolos, así como sintetizar los hallazgos para dar recomendaciones respecto a la pregunta formulada (Pai, *et al.* 2004; Manterola y Zavando, 2009; Sacks *et al.* 1987; Urrútia y Bonfill, 2010).

Proceso de recolección de información

Para garantizar la sensibilidad del proceso de búsqueda se definieron como descriptores los siguientes términos a partir de la pregunta de investigación: "higher education", "social responsibility", "models", "planning", "responsible campus", "sustainable campus". Por especificidad de la búsqueda de la literatura científica, se diseñó un protocolo con la combinación de los términos establecidos y los operadores booleanos: ["higher education" OR "social responsibility") AND ("models" OR "planning") AND ("responsible campus" OR "sustainable campus")]. Igualmente, se definió como base de datos especializada para la búsqueda a Springerlink y como motor de búsqueda a Scimedirect; como base de datos multidisciplinaria se eligieron Emerald, Scopus, Web of Science, y como buscador genérico se empleó Redalyc. Las rutas específicas de búsqueda se describen a continuación:

Scopus

((("higher education" OR "university") AND "social responsibility") AND ("models" OR "planning") AND ("responsible campus" OR "sustainable campus"))

Scimedirect

((("higher education" OR "university") AND "social responsibility") AND ("models" OR "planning") AND ("responsible campus" OR "sustainable campus"))

Springerlink

("university" AND "social responsibility")

Emerald

((*"higher education"* OR *"social responsibility"*) in All fields) and ((*"models"* OR *"planning"*) in All fields) and ((*"responsible campus"* OR *"sustainable campus"*) in All fields))

Web of Science

Development sustainable higher education or campus sustainable

Redalyc

Universidad y responsabilidad social

Los artículos seleccionados se importaron al *software* de gestión de referencias EndNote, para su gestión en la eliminación de citas duplicadas.

Criterios de inclusión y de exclusión

Se incluyeron artículos originales publicados en bases de datos científicas indexadas, en idioma inglés, entre los años 2004 y 2014, que describieran un enfoque y/o estrategia de RS asociado a Instituciones de Educación Superior (IES). En cuanto a esta designación, se parte de la premisa de que las IES son la figura administrativa de las instituciones delegadas de manera oficial para impartir formación superior bajo tres modalidades: formación técnica, formación tecnológica y formación profesional. Por otro lado, las diferentes tipologías encontradas pueden resumirse en estos grupos: instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades. De esta clasificación, las instituciones tecnológicas, las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, y las universidades, son las definidas como objeto de este estudio por su designación para desarrollar el servicio público de la educación o enseñanza superior, pues sustentan la generación de conocimiento, el cual aporta al desarrollo sostenible en sus comunidades y en la formación integral de sus estudiantes; estas figuras administrativas, aunque no son homólogas, sí originan el espacio y el proceso formal en el cual se enmarca la RS (Ministerio de educación, 2010).

En referencia a las IES seleccionadas, éstas debían presentar un enfoque y/o estrategia de RS que hiciera alusión a una aproximación aplicada en el nivel de formación de pregrado, y sobre el cual se hiciera énfasis en aspectos de tipo educativo desde las esferas de la gestión académica, curricular y del bienestar en la institución.

Como criterio de exclusión se definió que el abordaje de la RS se orientara a la evaluación de ésta en las IES o que se hubiera tomado como referente un concepto de RS ajeno a los lineamientos de la institución, y/o que se hubiera evaluado con referencia a normas internacionales tipo GRI o ISO 26000.

El protocolo de búsqueda y de extracción de información fue aplicado por dos revisores de forma independiente, cuyas diferencias fueron analizadas y resueltas por mutuo acuerdo.

Resultados

La búsqueda de artículos en las bases de datos y motores de búsqueda arrojó un total de 127 artículos originales en el periodo de tiempo de 2004 a 2014, distribuidos así: Scopus, 16 artículos; Scimedirect, 8 artículos; Springerlink, 74 artículos; Emerald, 4 artículos; Web of Science, 6 artículos ; y Redalyc, 19 artículos. A partir de este número total se eliminaron los duplicados con ayuda del gestor de referencias EndNote y fueron suprimidas un total de 8 referencias para un valor final de 119 artículos originales. Posteriormente, se aplicaron criterios de inclusión y de exclusión hasta la obtención de un número final de 27 artículos para la presentación de resultados.

En los 27 artículos seleccionados se procedió a la identificación de la tipología de las IES en los diferentes países del mundo, indistintamente de su naturaleza pública o privada, como lo muestran los estudios publicados en las revistas internacionales presentados en la Tabla 1.

La ubicación geográfica de los países, a los que pertenecen las universidades o IES identificadas en el estudio, evidencia que el tema de RSU es de interés global, donde Estados Unidos cuenta con el mayor número de instituciones referidas en los artículos, con un total de siete instituciones, seguidas por cuatro en Australia, mientras que en los demás países la representación está dada sólo por una o dos instituciones (véase Figura 1).

Tabla 1
Relación de Universidades o IES de naturaleza pública o privada referenciadas en los diferentes artículos publicados por año

Universidad o IES	Naturaleza de la Universidad o IES	País de la Universidad o IES	Revista de publicación del artículo	Año
University of Applied Science Ostwestfalen-Lippe, Leuphana University of Lüneburg	PÚBLICA	ALEMANIA	Journal of Cleaner Production	2014
Universidad Católica de Australia-Institucion Católica de Parramatta	PÚBLICA	AUSTRALIA	Innovative Higher Education	2010

Universidad o IES	Naturaleza de la Universidad o IES	País de la Universidad o IES	Revista de publicación del artículo	Año
University of Technology, Sydney	PÚBLICA	AUSTRALIA	International Journal of Sustainability in Higher Education	2011
Curtin University	PÚBLICA	AUSTRALIA	International Journal of Sustainability in Higher Education	2012
Deakin & Melbourne University	-	AUSTRALIA	Journal of Cleaner Production	2014
Universidad Paulista	PRIVADA	BRASIL	Journal of Cleaner Production	2013
Institución no indicada por el estudio	PRIVADA	CHILE	Opción	2012
Institución no indicada por el estudio	PÚBLICA	CHINA	Higher Education	2010
University of Hong Kong	PÚBLICA	CHINA	Journal of Sustainability in Higher Education	2010
Universidad EAN	PRIVADA	COLOMBIA	Journal of Cleaner Production	2014
Universidad Técnica del Norte	PÚBLICA	ECUADOR	Journal of Cleaner Production	2012
Institución no indicada por el estudio pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Andalucía	PÚBLICA	ESPAÑA	Razón y Palabra	2010
Duke University	PRIVADA	EU	Academic Questions	2007
George Mason University	PÚBLICA	EU	Innovative Higher Education	2007
Universidad Estatal de Pensilvania	PÚBLICA	EU	Innovative Higher Education	2007
Philadelphia University	PRIVADA	EU	Higher Education	2010
Northern Kentucky University	PÚBLICA	EU	Innovative Higher Education	2011
University of Minnesota	PÚBLICA	EU	Innovative Higher Education	2011
North Carolina State University	PRIVADA	EU	Research in Higher Education	2011
University of Iceland	PÚBLICA	ISLANDIA	Innovative Higher Education	2010
Institución no indicada por el estudio	-	MALASIA	In 3rd International Conference on Research and Innovation in Information Systems	2013
Institución no indicada por el estudio	PÚBLICA	MÉXICO	Contribuciones desde Coatepec	2013
Tecnológico de Monterrey	PRIVADA	MÉXICO	Journal of Cleaner Production	2014
Institución no indicada por el estudio	PÚBLICA	RUMANIA	Transylvanian Review of Administrative Science	2013
Institución no indicada por el estudio	-	S.I.	Environment, development and sustainability	2013
Universidad Católica Cecilio Acosta-Única	PRIVADA	VENEZUELA	Multiciencias	2008
Universidad Rafael Bellosillo Chacín	PRIVADA	VENEZUELA	Revista de Artes y Humanidades	2010

Figura 1
Ubicación geográfica de los países a los que pertenecen
las universidades o IES referenciadas en el estudio



S.I. Institución no indicada en el estudio
P.R. Naturaleza privada de la universidad o IES
P. Naturaleza pública de la universidad o IES

Concepto de Responsabilidad Social en las universidades o IES

En la literatura revisada se hallaron diferentes acepciones sobre RSU que pueden ser agrupadas en 5 categorías. La primera categoría se refiere al currículo, donde la RS se asume como un comportamiento ético de las universidades que buscan, a través de la transformación de sus currículos — como modos de enseñanza y de aprendizaje —, integrarse con la comunidad en la cual están inmersas con el propósito de dar respuesta a sus necesidades de desarrollo y de promover su actuar desde la formación cívica integral, al apropiarlo como modelo pedagógico institucional (Ganga y Navarrete, 2012; Ruiz y Soria, 2009; Martínez y Hernández, 2013; Bryant, Gayles y Davis, 2012).

Una segunda categoría se asume desde el ámbito político, por el cual la RSU aparece como una política conformada por un conjunto de principios y de valores éticos de carácter personal, social y universitario, transversales a la gestión educativa y a la administración de las instituciones, mismas que deben integrarse a la cultura y al compromiso cívico a través de un cambio gradual y seguro en los comportamientos individuales y colectivos

de quienes conforman la comunidad universitaria (Martínez y Hernández, 2013; Antunes y Martínez, 2008; Bryant *et al.*, 2012; Reybold, 2008).

Una tercera categoría conceptual está adscrita a la función social de la Universidad, conceptualizada en razón de la extensión universitaria, eje misional a través del cual se interactúa con el entorno para dar respuesta a las demandas de índole social y cultural que le dan sentido a su deber ser: formar integralmente a los individuos y a la comunidad por medio de proyectos de transferencia de conocimiento y de valores éticos que el individuo aprende y desarrolla mediante el servicio (Ruiz y Soria, 2009; Dima *et al.*, 2013; Martínez y Hernández, 2013).

La cuarta categoría conceptual identificada describe a la RSU en términos de una estrategia para el logro del desarrollo sostenible con la educación como medio. Esto se encuentra relacionado con la política de la UNESCO –la educación para el desarrollo sostenible (EDS)– que promueve la adquisición de competencias “como el pensamiento crítico, la elaboración de hipótesis de cara al futuro y la adopción colectiva de decisiones” (UNESCO, 1998), aspectos que exigen cambios profundos desde lo pedagógico para que el estudiante crezca integralmente y pueda forjarse un futuro sostenible. Una de las características que resalta esta concepción es la crítica a los modelos de consumo que se fomentan desde las universidades. Barth *et al.* (2014) cuestionan los modelos pedagógicos de la educación superior y plantean la necesidad de asumir la RSU como una forma de estimular el consumo responsable en los estudiantes, y de esta manera permear incluso a la sociedad. En consecuencia, la Universidad debería orientar la *praxis* de sus principios misionales hacia el reconocimiento, la aprehensión y la transformación del consumo como un concepto transversal a las dinámicas de la institucionalidad en todos sus ámbitos (Antunes y Martínez, 2008).

Una quinta dimensión de la RSU es la formación para la educación cívica que agrupa nuevos enfoques de enseñanza y de aprendizaje, en favor del comportamiento responsable, el desarrollo de las capacidades conjuntas, el cumplimiento de las metas educativas con calidad y equidad atendidas a través del fortalecimiento de las comunicaciones y el manejo de la información universitaria, asegurando la gestión organizativa y la toma de decisiones (Butcher, Bezzina y Moran, 2011; Antunes y Martínez, 2008; Goni *et al.*, 2013).

La RSU se asume entonces como una manifestación de la responsabilidad de la formación cívica integral y como enfoque pedagógico que adoptan las IES en articulación con las metas de la sociedad (Bryant *et al.*, 2012).

Lo público y lo privado en la RSU

La revisión de la literatura da cuenta de que el concepto de RS en la *praxis* universitaria no es exclusivo del ámbito de lo público o lo privado, y muestra también que el concepto ha evolucionado en la lógica de las IES como organizaciones cuya razón de ser es la educación de los ciudadanos de una comunidad, en tanto sujetos activos comprometidos con la transformación social y cultural (Bryant *et al.*, 2012).

El objeto de la RSU desde la perspectiva de lo público se centra en las internalidades de la Universidad como organización; revisa sus currículos y el desarrollo de éstos al interior de sus facultades y programas académicos; orienta sus políticas de comunicación para fortalecer las relaciones internas entre los docentes, el personal administrativo y los estudiantes; gestiona políticas de bienestar para la comunidad académica y administrativa; orienta la investigación con pertinencia para la inclusión, la formación, la ciudadanía y, finalmente, se inserta en diversas transformaciones de nivel organizacional orientadas a la defensa y el cuidado de su entorno natural, el consumo responsable, así como a la transformación hacia el campus verde o campus sostenible (Books *et al.*, 2011; Savelyeva y McKenna, 2011; Bryant *et al.*, 2012; Atherton y Giurco, 2011; Goni *et al.*, 2013; Barth *et al.*, 2014).

Por su parte, las IES de naturaleza privada se centran en las externalidades de la institución, como la promoción de las relaciones con entes gubernamentales, con proveedores, con partes interesadas u otros terceros integrantes de la comunidad – organizaciones sin ánimo de lucro y no gubernamentales (ONG) donde se hallan insertas –; también se encaminan hacia el relacionamiento con terceros a través de acciones de cooperación, filantropía, cuidado del medio ambiente con intercambio de recursos, y participación en la transformación y en la formulación de políticas institucionales de calidad y estándares de competitividad que aseguren su actualidad en el sistema educativo, y de igual modo, su rentabilidad (Rusinko, 2010; Ganga y Navarrete, 2012; Goni *et al.*, 2013).

Es así como se puede llegar a comprender que el abordaje del consumo responsable (Barth *et al.*, 2014) es observable desde el nivel conceptual, descrito en una de las categorías encontradas dado que es un elemento transversal a los ámbitos público y privado de las IES, y al deber ser del servicio público de la educación, al igual que para otras variables constitutivas de las categorías descritas anteriormente.

Enfoques y Estrategias de RSU

En el análisis de la literatura se confirma que las universidades y las IES generan resultados cualitativos y cuantitativos en razón de la RS, y lo hacen posible a través del desarrollo de diferentes enfoques que se visualizan mediante la ejecución sistémica de un conjunto de acciones de planificación y de dirección (estrategias), las cuales aplican en las dimensiones de transformación de sus prácticas y de sus procesos organizacionales para impactar positivamente en el entorno (Vallaey, 2006b; Antunes y Martínez, 2008) y que, de acuerdo con la naturaleza de su gestión, fueron agrupadas en cuatro enfoques: humanista, pedagógico, ético y socio-curricular (véase Tabla 2).

Tabla 2
Relación de enfoques y estrategias de la RSU

Enfoque	Estrategias	Autor
Humanista	Reorientación del modelo de transporte y movilización en el campus.	Atherton y Giurco, 2011; Hancock y Nuttman, 2014.
	Orientación de políticas hacia campus verdes, sostenibles.	Savelyeva y McKenna, 2011; Atherton y Giurco, 2011; Hancock y Nuttman, 2012; Goni <i>et al.</i> , 2013.
	Relacionamiento con las comunidades (regionales, nacionales, locales).	Atherton y Giurco, 2011; Dima <i>et al.</i> , 2013.
	Contribución a causas humanitarias (hacer filantropía, voluntariado).	Olberding, 2012; Bryant <i>et al.</i> , 2012; Ganga y Navarrete, 2012.
	Abordar la dimensión de RS con empleados y sus familias.	Ganga y Navarrete, 2012.
	Implementar procesos de recompensa a docentes en el ámbito personal y familiar.	Reybold, 2008.
	Vinculación de estudiantes en prácticas co-curriculares, de trabajo comunitario.	Aronson y Webster, 2007; Antunes y Martínez, 2008; Savelyeva y McKenna, 2011.
Pedagógico	Apropiar la sostenibilidad en la enseñanza y aprendizaje.	Atherton y Giurco, 2011.
	Inculcar el compromiso de sostenibilidad desde la Investigación.	Atherton y Giurco, 2011; Goni <i>et al.</i> , 2013.
	Incluir formación en Desarrollo Sostenibles en el currículo de algunos programas.	Savelyeva y McKenna, 2011; Rusinko, 2010; Ganga y Navarrete, 2012.
	Implementación de estrategia de enseñanza en filantropía.	Olberding, 2012.
	Formación de los estudiantes hacia la compensación para con la sociedad e institución (filantropía de caridad, donación).	Savelyeva y McKenna, 2011; Olberding, 2012. Almeida <i>et al.</i> , (2013)
	Inclusión de estudiantes en la configuración de Planes de Estudio.	Savelyeva y McKenna, 2011; Olberding, 2012; Dima <i>et al.</i> , 2013
	Formar estudiantes en desarrollo, desarrollo sostenible, impacto (s) ambiental (es) y social (es).	Barth <i>et al.</i> , 2014; Almeida <i>et al.</i> , 2013; Martínez <i>et al.</i> , 2013; Barth <i>et al.</i> , 2014.
	Educar en la ideología-política del Estado.	Aronson y Webster, 2007; Lai y Lo, 2011.
Articular los intereses de los estudiantes a la diversidad intencional de la institución.	Arizabaleta, 2006; Lee <i>et al.</i> , 2012	

Continúa...

Enfoque	Estrategias	Autor
Pedagógico	Implementación de estrategia de enseñanza-aprendizaje, servicio (constructivista-aprendizaje significativo), aprender-haciendo.	Bryant <i>et al.</i> 2012; Barth y Rieckmann, 2012; Barth <i>et al.</i> , 2014.
	Diversificación de la pedagogía de los docentes.	Barth y Rieckmann, 2012.
Ético	Inclusión de valores de multiculturalidad en las políticas de formación una respuesta a la inmigración (variedad étnica, cultural y lingüística).	Arizabaleta, 2006; Books <i>et al.</i> , 2011.
	Modelación de políticas de Responsabilidades en el Plan estratégico.	Ruiz y Soria, 2009; Atherton y Giurco, 2011.
	Asegurar la formación ideopolítica de Estado.	Lai y Lo, 2011.
	Valorar la autonomía del docente para el desarrollo de las clases.	Lai y Lo, 2011.
	Hacer vivencial la dimensión ética académica en experiencias de socialización y toma de decisiones.	Reybold, 2008; Butcher <i>et al.</i> , 2011; Martínez y Hernández, 2013.
	Enfoque integral ético para el desarrollo humano sustentable (liderazgo y autogobierno).	Arizabaleta, 2006; Antunes y Martínez, 2008; Bryant <i>et al.</i> , 2012.
Socio-curricular	Implementación de mejores prácticas de la enseñanza-aprendizaje.	Atherton y Giurco, 2011; Barth y Rieckmann, 2012.
	Servicio de Infraestructura.	Atherton y Giurco, 2011.
	Rediseño del idioma de los programas de oferta internacional.	Books <i>et al.</i> , 2011.
	Adopción de medidas para contribuir al cambio climático.	Atherton y Giurco, 2011; Dima <i>et al.</i> , 2013.
	Implementar sistemas formales de gestión (Ambiental, Control Interno, redes de transporte).	Ruiz y Soria, 2009; Butcher <i>et al.</i> , 2011; Books <i>et al.</i> , 2011; Atherton y Giurco, 2011; Dima <i>et al.</i> , 2013.
	Adopción de herramientas de medición para identificar la integración de elementos de sostenibilidad en los planes de estudio o programas piloto.	Almeida <i>et al.</i> , 2013.
	Creación de nuevos programas para oferta internacional.	Books <i>et al.</i> , 2011; Dima <i>et al.</i> , 2013; Lozano y Lozano, 2014.
	Reforma curricular con inclusión de temas de carácter social; ecología industrial.	Lai y Lo, 2011; Biswas, (2012).
	Diversificación de estrategias de enseñanza de cultura política.	Lai y Lo, 2011.
	Transformación de los currículos para el desarrollo de competencias relacionadas con la diversidad, visión global, emprendimiento, cívica, sostenibilidad.	Arizabaleta, 2006; Nieli, 2007; Antunes y Martínez, 2008; Rusinko, 2010; Lee <i>et al.</i> , 2012; Barth <i>et al.</i> , 2012; Goni <i>et al.</i> , 2013.
	Asociarse al sistema escolar en redes de cooperación (asociación transformación o, alianzas transaccionales).	Butcher <i>et al.</i> , 2011; Dima <i>et al.</i> , 2013.
	Redefinición de los sistemas de información y comunicación interna (enfoque secuencial).	Savelyeva y McKenna, 2011; Goni <i>et al.</i> , 2013.
	Integración de redes de transporte entre universidades.	Hancock y Nuttman, 2014.
Promoción de la creación de comunidad ética (liderazgo y cultura organizacional).	Reybold, 2008.	

Enfoque	Estrategias	Autor
Socio-curricular	Fortalecer procesos de relacionamiento interno y con la comunidad.	Aronson y Webster, 2007; Atherton y Giurco, 2011; Martínez <i>et al.</i> , 2013.
	Implementación de acciones de impacto social, ambiental, organizacional.	Antunes y Martínez, 2008; Barth y Rieckmann, 2012.
	Desestimación de viajes aéreos, promoción de uso de bicicleta, eficiencia en recursos.	Atherton y Giurco, 2011.

En primer lugar surge un enfoque humanista, en el cual la administración institucional se adapta a las necesidades estudiantiles promoviendo el bienestar interno por medio de la implementación de políticas y de prácticas de mejoramiento del clima organizacional, vinculando estrategias como la concesión del tiquete estudiantil, la celebración de alianzas con empresas de transporte público para el mejoramiento de los costos de movilidad, la búsqueda de la transformación de su *campus* hacia los *campus* verdes, etc., (Reybold, 2008; Antunes y Martínez, 2008; Savelyeva y McKenna, 2011; Atherton y Giurco, 2011; Bryant *et al.*, 2012; Olberding, 2012; Hancock y Nuttman, 2014; Ganga y Navarrete, 2012; Goni *et al.*, 2013; Dima *et al.*, 2013).

Un segundo grupo de estrategias se formula en relación con el sistema de enseñanza y aprendizaje; el docente aparece como el protagonista, correspondiéndose con un enfoque netamente pedagógico, y se centra en la investigación de los procesos educativos más generales que se manifiestan en la sociedad y aborda cómo se pueden transformar desde las instituciones educativas, a partir de la extracción de ejes problematizadores de la realidad para resolver situaciones presentes en la comunidad (desarrollo sostenible, formación política, gestión ambiental, cultura ciudadana, promoción de la sostenibilidad, etc.), con metas de impacto en el aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes, aplicando técnicas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), prácticas de empresa-servicio, comunidad-servicio, entre otras, que comprometen a los estudiantes y a los docentes en la formulación y en la reorientación de un aprendizaje responsable (Savelyeva y McKenna, 2011; Atherton y Giurco, 2011; Olberding, 2012; Almeida, *et al.*, 2013; Barth *et al.*, 2014).

Para otras instituciones prevalece, en la orientación de sus estrategias, el reconocimiento de los individuos tanto en sus diferencias como en su complementariedad, sin dejar de lado la promulgación y la defensa de principios y valores con un enfoque ético. Este tercer enfoque se refleja en los impactos de las acciones de la institución, los cuales buscan trascender su función social; asimismo, recoge la multiculturalidad y la diversidad presente en el *campus* y en la comunidad de la que es parte, y participa de

los valores y principios de inclusión y de equidad para el desarrollo sostenible del individuo (Arizabaleta, 2006; Reybold, 2008; Antunes y Martínez, 2008; Ruiz y Soria, 2009; Books *et al.*, 2011; Lai y Lo, 2011; Butcher *et al.*, 2011; Bryant *et al.*, 2012).

Aparece, finalmente, un cuarto y último enfoque denominado socio-curricular, fundamentado en la didáctica como la práctica del currículo y en sus diferentes modos de instrumentalizar el conjunto de los procesos formativos que están orientados al desarrollo de habilidades y de conocimiento de los estudiantes, del personal administrativo y también del docente, con incidencia directa en la planeación del estudio, la adecuación y la flexibilización de la malla curricular, así como en la introducción de nuevos microcurrículos y en la apropiación de tecnologías que promueven prácticas transversales de gestión educativa (Nieli, 2007; Antunes y Martínez, 2008; Ruiz y Soria, 2009; Rusinko, 2010; Butcher *et al.*, 2011; Rusinko, 2010; Books *et al.*, 2011; Lai y Lo, 2011; Lee, Williams y Kilaberia, 2012; Barth y Rieckmann, 2012; Goni *et al.*, 2013; Lozano y Lozano, 2014).

Discusión

El concepto de RSU es polisémico en razón de la forma como cada IES o universidad expresa y dinamiza su función social en el ámbito educativo, y lo redefine para dar respuesta a uno de los principios fundamentales de la UNESCO hacia el siglo XXI: la Educación para el Desarrollo Sostenible en contextos de diversidad étnica, socio-cultural y política (UNESCO, 1998). Reducir a los estudiantes de las IES y de las universidades al mero nivel de recurso para atender la demanda del mercado laboral no puede ser la meta de los procesos formativos. Vallaeys (2006a) sostiene claramente que lo que se mide en el individuo es su capacidad, e igualmente lo valioso de sus principios y valores puestos al servicio de la comunidad y de su entorno, bajo un desempeño ético de la comunidad universitaria y de la gestión de sus impactos educativos, cognitivos, ambientales y laborales. Es así como la Universidad, en su entropía, planifica estrategias diversas que se enmarcan en distintos enfoques.

La revisión de la literatura científica realizada nos ubica también en un contexto de diversidad de tendencias que están más allá de incorporar nuevas didácticas a los procesos curriculares, siendo éste un primer enfoque identificado que se fundamenta en el desarrollo, en la adaptación de los sistemas organizados con tecnologías, en la implementación de nuevos currículos y en la diversidad de la oferta académica dentro y fuera de las

fronteras universitarias y del país (Arizabaleta, 2006; Nieli, 2007; Antunes y Martínez, 2008; Rusinko, 2010; Butcher *et al.*, 2011; Lee y Kilabera, 2012; Barth y Rieckmann, 2012; Goni *et al.*, 2013; Dima *et al.*, 2013).

Un segundo enfoque, fundamental para el desarrollo educativo, se enmarca en lo pedagógico; éste debe manejarse de forma cautelosa con la idea de desarrollar ofertas educativas con calidad y pertinencia, de manera que se alinee con principios esgrimidos en las cumbres multilaterales que dan cuenta de la necesidad de desarrollar modelos educativos que consideren las problemáticas específicas de los entornos sociales, económicos y ambientales, y tome en consideración su deber de propiciar impactos positivos en la sociedad, con los grupos de interés internos y externos (Arizabaleta, 2006; Aronson y Webster, 2007; Savelyeva y McKenna, 2011; Lai y Lo, 2011; Rusinko, 2010; Lee *et al.*, 2012; Ganga y Navarrete, 2012; Barth y Rieckmann, 2012; Almeida *et al.*, 2013; Barth *et al.*, 2014).

Prevalece también la tendencia humanista en la recuperación de los principios y valores relacionados con el reconocimiento del otro en ese espacio y territorio diverso que es la Universidad, con el fortalecimiento de estrategias en favor del bienestar de sus empleados y de la comunidad estudiantil (Reybold, 2008; Atherton y Giurco, 2011; Olberding, 2012; Bryant *et al.*, 2012; Ganga y Navarrete, 2012; Dima *et al.*, 2013).

El cuarto y último enfoque, y que no podría estar fuera de la gestión responsable universitaria, es el ético, pues conlleva la defensa del modo de ser de la institución y de conducir su gestión con base en principios y valores determinantes de la actuación responsable de la Universidad, bajo principios de sostenibilidad integral, organizados y orientados a la satisfacción de los intereses de todas las partes que interactúan con ella, asegurando su vigencia en el sistema educativo (Vallaey, 2007; Reybold, 2008; Butcher *et al.*, 2011; Martínez y Hernández, 2013).

Asimismo, el estudio permitió identificar que la RSU es una tendencia que se ha convertido en un movimiento participativo mundial, que involucra la construcción de redes interdisciplinarias y de trabajo colectivo. Se reconoce que las dimensiones de la RSU y sus impactos cognitivos, organizacionales, sociales y ambientales se gestionan responsablemente desde cuatro enfoques que la Universidad o las IES vienen adaptando a su cultura organizacional, ya sea desde un enfoque humanista, pedagógico, ético o socio-curricular, donde el individuo es formado como un sujeto integral, dotado de capacidad para comprender, valorar y proponer acciones de transformación de su entorno. Esta perspectiva demuestra que la Universidad en el ámbito educativo se debe tanto a la gestión responsable como al compromiso de reflexionar y de recontextualizar su *función social* como

actor del desarrollo, y que puede hacerlo, dice Vallaey (2007), a través de la dinamización de los procesos de gestión de la investigación, la docencia y la extensión.

En relación con el carácter público y privado, en el ámbito de la RS se menciona cómo el carácter de lo público en las IES hace que la RS se asuma como inherente a su naturaleza, mientras que las IES de carácter privado se deben más a sus propietarios y accionistas, como prioridad, que a la sociedad y sus problemáticas (Vasilescu *et al.*, 2010). En este estudio se evidenció que la literatura científica, aunque no aborda la naturaleza de las instituciones como punto de discusión, sí refiere una diferencia estructural en los abordajes institucionales a partir de la visión internalista de las IES públicas, buscando la mejora de su estructura funcional y su relación con grupos internos; por su lado, las IES privadas asumen la RS desde la externalidad, como una manera de generar mejores condiciones de competitividad desde una visión del *marketing* social y aspectos relacionados con el *triple bottom line* de las teorías en sostenibilidad (Vasilescu *et al.*, 2010).

Conclusiones

Se consideraba que la implementación de la RS en las IES estaba referida a los influjos externos de las propuestas de adaptación del concepto, y determinada igualmente por la sociedad y sus necesidades; no obstante, a través de la revisión científica, se observa que está marcada por reflexiones y comportamientos de un sistema educativo endógeno, que desde la Universidad y las IES se reconoce como parte de una estructura vital del Estado, y que requiere actores comprometidos de índole privada y pública para garantizar, por medio de diferentes estrategias, la sostenibilidad de la sociedad.

La orientación profesional del estudiante está siendo sometida a una reflexión ética del deber ser, de formarse integralmente para convertirse en protagonista del desarrollo de su comunidad. Por otro lado, se requiere que el estudiante se dote de capacidades para realizar acciones de filantropía, de voluntariado, de trabajo con la comunidad y con la misma institución educativa, para aportar a la construcción, a la transformación y a la oferta de nuevos planes de estudio, abriendo nuevos espacios de participación y aprovechando los que ya se han creado.

Sobre los hallazgos en relación con los enfoques descritos, se demostró que las universidades relacionadas en los estudios toman un rumbo distinto hacia la RS, acorde con la propia interpretación del concepto y, por

ende, las estrategias no se abordan de manera homóloga, sino que cada una de ellas se formula y es aplicada en diferentes áreas de la institución, impidiendo establecer un conjunto de categorías únicas que se centren en un enfoque metodológico holístico, de transformación de la gestión de la Universidad hacia la RS.

Sobre la metodología empleada para realizar esta investigación es importante aclarar que las revisiones sistemáticas emergieron en el ámbito de las ciencias médicas clínicas, pero su utilidad ha llevado a que se adapten a otras áreas disciplinares, como una manera de aportar cada vez más a la síntesis del conocimiento sobre diversos temas, pero atomizado en parcelas de conocimiento más cerradas.

Algunas de las limitaciones de esta investigación se asocian a la naturaleza de los artículos seleccionados, que corresponden a estudios descriptivos de aquellas instituciones que han sido analizadas desde la RSU, por tanto, no son representativas de las IES a nivel mundial, ni dan cuenta de forma precisa acerca de cómo se viene implementando dicho concepto de forma extendida y programática en las IES.

Igualmente hubo dificultades para distinguir los enfoques descritos en los estudios, pues no existe un protocolo definido para la descripción de este tipo de procesos, ni se pueden conocer detalles y los datos específicos de su implementación dado que son presentados como experiencias por los autores de los artículos.

A pesar de las limitaciones expuestas, deben valorarse los hallazgos de este estudio como una base teórica que soporta la generación de nuevas preguntas en la RS de las IES, partiendo del conocimiento sobre las tendencias que marcan dichos procesos de implementación, descritas y categorizadas en este estudio. Igualmente, es importante recalcar que las revisiones sistemáticas de la literatura científica, con la descripción de los enfoques encontrados, en sus líneas generales, y en sus estrategias de aplicación, permiten establecer tendencias en la administración académica en las IES, aspecto poco descrito y que se requiere para los procesos de planificación y de definición de las políticas institucionales para la implementación de la RS.

Referencias

Almeida, C. M. V. B.; Santos, A. P. Z.; Bonilla, S. H.; Giannetti, B. F. y Huisingh, D. (2013). The roles, perspectives and limitations of environmental accounting in higher educational institutions: an emergy synthesis study of the engineering

- programme at the Paulista University in Brazil. *Journal of Cleaner Production*, No. 52, pp. 380-391.
- Antunes, Nereida y Martínez, Cynthia. (2008). Responsabilidad social y ética universitaria de la Universidad Católica "Cecilio Acosta" (UNICA): Un estudio exploratorio. *Multiciencias*, No. 8, pp. 137-143.
- Arizabaleta, Martha (2006). La importancia del constructo: ética y responsabilidad social en la formación de emprendedores en la universidad EAN. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, No. 58, pp. 141-160
- Aronson, Keith y Webster, Nicole (2007). A model for creating engaged land-grant universities: Penn State's engagement ladder model. *Innovative Higher Education*, Vol. 31, No. 5, pp. 265-277.
- Atherton, Alison y Giurco, Damien (2011). Campus sustainability: climate change, transport and paper reduction. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 12, No. 3, pp. 269-279.
- Barth, Mathias; Adomšent, Maik; Fischer, Daniel; Richter, Sonja y Rieckmann, Marco (2014). Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner Production*, No. 62, pp. 72-81.
- Barth, Mathias; & Rieckmann, Marco (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. *Journal of Cleaner Production*, No. 26, pp. 28-36.
- Biswas, Wahidul (2012). The importance of industrial ecology in engineering education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 119-132.
- Books, Sue; Ragnarsdóttir, Hanna; Jónsson, Ólafur y Macdonald, Allyson (2011). A University Program with "The Whole World as a Focus": An Icelandic Response to Globalization. *Innovative Higher Education*, Vol. 36, No. 2, pp. 125-139.
- Bryant, Allysa; Gayles, Joy y Davis, Heather (2012). The relationship between civic behavior and civic values: A conceptual model. *Research in Higher Education*, Vol. 53, No. 1, pp. 76-93.
- Butcher, Jude; Bezzina, Michael y Moran, Wendy (2011). Transformational partnerships: A new agenda for higher education. *Innovative Higher Education*, Vol. 36, No. 1, pp. 29-40.
- Ganga, Francisco y Navarrete, Edwin (2012). Universidades privadas y su responsabilidad social en Chile: un estudio exploratorio. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, No. 68, pp. 243-256.
- Dima, Alina; Vasilache, Simona; Ghinea, Valentina y Agoston, Simona (2013). A model of academic social responsibility. *Transylvanian Review of Administrative Science*, No. 38, pp. 23-43.
- Gasca, Eduardo y Olvera, Julio (2011). "Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI", *Convergencia*, Vol. 18, No. 56, pp. 37-58.
- Goni, F.A.; Sahran, S.; Mukhtar, M.; Shukor, S.A. y Chofreh, A.G. (2013). Aligning an information system strategy with sustainability strategy towards sustainable campus. In *Research and Innovation in Information Systems (ICRIIS)*, 2013 International Conference on (pp. 245-250). IEEE.

- Guédez, Victor. (2006). *Ética y práctica de la responsabilidad social empresarial*. Venezuela: Editorial Planeta.
- Hancock, Linda y Nuttman, Sonia (2014). Engaging higher education institutions in the challenge of sustainability: sustainable transport as a catalyst for action. *Journal of cleaner production*, No., pp. 62-71.
- Herrera, Alma (2002) El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas de México. En D. Axel y A. Herrera (Coord.), *La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición* (pags. 9-10). México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Grupo Editorial Porrúa.
- Jaeger, Werner. (2002). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lai, Manhong y Lo, Leslie (2011). Struggling to balance various stakeholders' perceptions: the work life of ideo-political education teachers in China. *Higher Education*, Vol. 62, No. 3, pp. 333-349.
- Lee, Amy; Williams, Rhiannon y Kilabera, Rusudan (2012). Engaging diversity in first-year college classrooms. *Innovative Higher Education*, Vol. 37, No. 3, pp. 199-213.
- Lozano, Francisco y Lozano, Rodrigo (2014). Developing the curriculum for a new Bachelor's degree in Engineering for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*, No. 64, pp. 136-146.
- Martínez, Pascacio y Hernández, Alejandrina (2013). Responsabilidad social universitaria: un desafío de la universidad pública mexicana. *Contribuciones desde Coatepec*, No. 24, pp. 85-103.
- Manterola, Carlos y Zavando, Daniela (2009). Cómo interpretar los "Niveles de Evidencia" en los diferentes escenarios clínicos. *Revista Chilena de Cirugía*, Vol. 61, No. 6, pp. 582-95.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). República de Colombia. *Instituciones de Educación Superior. Educación de calidad, el camino a la prosperidad*. Recuperado el 20 de julio de 2015 en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulo-217744.html>
- Mollis, Marcela; Jover, Jorge y García, Carmen (2010). *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*. Buenos aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Ruiz, Isabel y Soria, María del Mar (2009). Responsabilidad social en las universidades de España. *Razón y Palabra*, No. 70, pp. 1-22.
- Nieli, Russell (2007). The Decline and Revival of Liberal Learning at Duke: The Focus and Gerst Programs. *Academic Questions*, Vol. 20, No. 3, pp. 177-210.
- Olberding, Julie (2012). Does student philanthropy work? A study of long-term effects of the "Learning by Giving" approach. *Innovative Higher Education*, Vol. 37, No. 2, pp. 71-87.
- Pai M; McCulloch M; Gorman J; Pai N; Enanoria W; Kennedy G, et al. (2004). Systematic reviews and meta-analyses: an illustrated, step-by-step guide. *The National Medical Journal of India*, Vol. 17, No. 2, pp. 86-95
- Reybold, Early (2008). The social and political structuring of faculty ethicality in education. *Innovative Higher Education*, Vol. 32, No. 5, pp. 279-295.

- Rusinko, Cathy (2010). Integrating sustainability in higher education: a generic matrix. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 11, No. 3, pp. 250-259.
- Sacks, Henry; Berrier, Jayne; Reitman, Dinah; Ancona, VA y Chalmers, Thomas (1987). Meta-analyses of randomized controlled trials. *New England Journal of Medicine*, Vol. 316, No. 8, pp. 450-455.
- Savelyeva, Tamara y McKenna, James (2011). Campus sustainability: Emerging curricula models in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 55-66.
- Urrútia, Gerard y Bonfill, Xavier (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis. *Medicina Clínica (Barc)*, Vol. 135, No. 11, pp. 507-511
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre educación superior en el siglo XXI Visión y Acción. París. Recuperado el 11 de noviembre de 2006 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vallayes, François (2006a). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*, en CD: Responsabilidad social universitaria, Recuperado el 20 de octubre de 2010 de Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID en: <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>
- Vallaeyes, François (2006b). *El ethos oculto de la Universidad*, en CD: Responsabilidad social universitaria, Recuperado el 25 de noviembre de 2010 de Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID en: <http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/HerramientasRSU/DiagnosticoEthosOcultoUniversitario/elethosocultodelauniversidad.pdf>
- Vallaeyes, François (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Recuperado el 21 de junio de 2013 de Programa para la formación en Humanidades, México en: http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaeyes.pdf
- Vasilescu, Ruxandra; Barna, Cristina; Epure, Manuela y Baicu, Claudia (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, No. 2, pp. 4177-4182.

ARTÍCULO

Perspectivas actuales sobre los *rankings* mundiales de universidades*

Jorge Ignacio Villaseñor Becerra**, Carlos Iván Moreno Arellano*** y Jorge Enrique Flores Orozco****

* Título en inglés: Current perspectives on the global university rankings .

** Doctor en Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: jorge.ignacio@redudg.udg.mx

*** Doctor en Políticas Públicas en Educación. Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: carlosivan.moreno@gmail.com

**** Doctor en Gestión de la Educación Superior. Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: jorgenriqueflores@gmail.com

Recibido el 04 de mayo del 2015; aprobado el 11 de septiembre del 2015

PALABRAS CLAVE

Rankings de universidades/
Instituciones de Educación
Superior/Universidades
de clase mundial/Cambio
organizacional/Medio
ambiente institucional

Resumen

Este artículo hace una revisión de las publicaciones sobre los *rankings* universitarios actuales más relevantes con mayor influencia en las instituciones universitarias, clasificación que ha sido objeto de críticas aunque también ha ganado legitimidad en el contexto institucional universitario, convirtiéndose en referentes que dan a conocer la calidad de las universidades a

nivel internacional. Su influencia en los actores de la educación superior permite conocer tanto las oportunidades como las desventajas que ofrecen estos comparativos para la gestión, generación de recursos y visibilidad internacional de las universidades.

KEYWORDS

University rankings/Higher
education institutions/
World-class universities/
Organizational change/
Institutional environment

Abstract

This article reviews the current literature on the most influential international university rankings. These classification systems have been the object of critiques, but have also gained legitimacy in the institutional university context, due to their role as global benchmarks of institutional quality. Given the impact of the rankings on

different higher education actors, we have identified both opportunities and disadvantages associated with these comparative systems, in terms of management, resource generation, and the international visibility of the universities.

Introducción

La aparición de los populares *rankings* mundiales de universidades como el *Times Higher Education World University Rankings*¹ (THE), el *Academic Ranking of World Universities*² (ARWU), o el *QS World University Rankings*³ (QS), más allá de constituir un fenómeno reciente derivado de la globalización, como refieren Marope, Wells, y Hazelkorn (2013: 8), es una señal inequívoca de que las universidades viven realmente “en una época de mediciones y comparaciones”. Desde principios del siglo XXI, de acuerdo con autores como Marginson y Van der Wende (2007), la competencia entre las universidades se ha intensificado en diferentes ámbitos de la gestión universitaria, cubriendo aspectos como la obtención de mayores fondos y recursos financieros, la competencia por los estudiantes y por los mejores profesores y, desde comienzos del año 2000, la competencia por el prestigio institucional medido a través de la posición obtenida por las universidades en los *rankings* más reconocidos a nivel internacional.

En los últimos tiempos, las universidades se han visto presionadas por la influencia que tienen tales instrumentos como medios para la evaluación y el aseguramiento de la calidad de los sistemas de educación superior a través de la comparación internacional de las universidades (Salmi y Saroyan, 2007; Cheol Shin, Toutkoushian y Teichler, 2011; Ordorika y Lloyd, 2013; Yat Wai Lo, 2014). Hazelkorn (2011, en Ramakrishna, 2013) anota que existen en la actualidad al menos 10 *rankings* que se encargan de comparar

¹ El *Times Higher Education World University Rankings* (*ranking* THE) es publicado anualmente desde 2004 por la revista británica *Times Higher Education* y presenta la clasificación de las mejores universidades del mundo mediante el uso de varios indicadores de desempeño.

² El *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), también conocido como el *Ranking de Shanghai*, es una publicación anual elaborada por *Shanghai Ranking Consultancy*. El ARWU fue creado en 2003 por la Universidad de Shanghai Jiaotong y se considera como el primer comparativo internacional de universidades de clase mundial.

³ A raíz del fin de su sociedad comercial con la revista *Times Higher Education*, con la cual elaboró conjuntamente el *ranking* THE entre 2004 y 2009, la organización británica *QS World University Rankings* (*ranking* QS) comenzó a publicar su propio comparativo de las mejores universidades a nivel internacional desde 2009.

a las universidades a escala internacional; estos comparativos universitarios, a poco más de 10 años de su aparición, han ganado la atención de un gran número de actores en el ámbito de la educación superior alrededor del mundo. Los *rankings*, o *league tables*, como se les denomina en el Reino Unido, no obstante su popularidad, también han sido objeto de críticas desde que comenzaron a publicarse hace más de una década. Sin embargo, al mismo tiempo, esto no ha evitado que consigan “un grado de legitimidad y un aura de credibilidad” en el campo institucional de las universidades, convirtiéndose, en corto tiempo, en referentes de excelencia y de calidad (Altbach, 2006: 77).

A pesar de las críticas que puedan hacerse en contra de los *rankings* – muchas de ellas fundamentadas, entre otras cosas, por su cuestionable construcción metodológica –, no se puede negar su relevancia ni el impacto que tienen en el ámbito universitario, e incluso puede afirmarse sin lugar a dudas que han llegado para quedarse (Altbach, 2006; Hazelkorn, 2012; Marmolejo, 2010; Marope *et al.*, 2013; Salmi y Saroyan, 2007).

El hecho de que un número importante de reconocidos investigadores indiquen que la presencia de tales instrumentos quizá sea inevitable en el futuro, expone el grado de importancia que ya adquirieron estos comparativos. Parece que los *rankings* seguirán con nosotros por la función que cumplen como herramientas de información entre los diferentes actores de la educación superior (Marginson, 2007), sobre todo en el caso de los estudiantes (Burrell, 2013; Hazelkorn, 2007). De acuerdo con una encuesta realizada a más de 14 000 estudiantes internacionales en el Reino Unido y Australia, el 77 por ciento de los encuestados mencionó que los *rankings*, tanto por universidades como por área de estudio, fueron “muy importantes al momento de decidir en dónde estudiar” (Grove, *s.f.*). Los *rankings*, entonces, pueden considerarse como señalizadores importantes de calidad en un contexto donde prevalece la asimetría de información entre los usuarios y los ofertantes de la educación superior. De ahí que su efectividad como herramientas informativas constituya una de las principales razones por las cuales estos comparativos han ganado tanto peso en tan poco tiempo, de tal modo que el objetivo de colocar a las universidades en los *rankings* con mayor visibilidad internacional está considerada entre las tres principales razones para la internacionalización de las IES en la mayor parte de las regiones del mundo (Egroun-Polak y Hudson, 2014).

Los *rankings* y su influencia en la gestión de las IES

“El éxito de los *rankings* se funda en su pretendido valor informativo para la toma de decisiones” (Ordorika y Rodríguez, 2010: 10); en ese mismo sentido, Ramakrishna (2013: 117) apunta una afirmación que nos permite contextualizar por qué los *rankings* se han vuelto tan importantes, y quizá hasta necesarios para el personal directivo de las universidades y del público en general: “en el mundo actual, con una sobrecarga de información y un ritmo de vida acelerado, la gente tiende a apoyarse en los *rankings* para la toma de decisiones porque son fáciles de comprender y para acceder a ellos”.

Cheol Shin, Toutkoushian, y Teichler (2011) señalan que numerosos líderes institucionales utilizan los *rankings* universitarios como instrumentos de comparación para el diseño de planes y de políticas de sus instituciones. La importancia que tienen estos comparativos, tanto para la formulación, la implementación y la evaluación de las políticas educativas en el nivel superior, como su uso en tanto instrumentos de información para la evaluación de la calidad y de la competitividad de las instituciones, puede reflejarse de diferentes maneras (Altbach, 2006; Institute for Higher Education Policy, 2009).

Según Altbach (2006), respecto al uso de los *rankings*, uno de los aspectos más útiles para las Instituciones de Educación Superior (IES) radica en el potencial que tienen para estimular a la comunidad académica incitándola a alejarse de la mediocridad institucional; incluso, de acuerdo con Altbach, pueden servir para intensificar la búsqueda de la excelencia y mejorar el desempeño y la productividad de las universidades a través de la competencia, además de que pueden impulsar cambios organizacionales relevantes para la mejora en el funcionamiento de las instituciones educativas del nivel superior.

Salmi y Saroyan (2007), por su parte, subrayan que en un principio los *rankings* se comenzaron a elaborar como una forma de evaluar el desempeño de las universidades en comparación con otras; bajo esta lógica, China concibió el *Academic World Ranking of Universities*, publicado por primera vez en 2003 (Cai Liu, 2013), el cual fue diseñado como una herramienta para la mejora de las universidades chinas, al compararlas internacionalmente en términos de la productividad y del desempeño institucional respecto a las mejores universidades del mundo (Cheol Shin y Toutkoushian, 2011; Federkeil, Vught, y Westerheijden, 2012).

Desde su aparición, el ARWU atrajo la atención internacional y su éxito como producto comercial fue completamente inesperado. Desde hace una

década, el comparativo ARWU es tomado en cuenta para la implementación de las políticas educativas del gobierno chino en relación con la modernización y el mejoramiento de sus universidades, y es utilizado para promover la calidad institucional de la educación superior en China a través de la citada comparación internacional; en la actualidad, se le reconoce entre los rankings más respetados y con mayor influencia para comparar la eficiencia de las universidades de clase mundial (Bollag, 2006; Cai Liu, 2013; Marope *et al.*, 2013).

Por otro lado, un estudio realizado por el Institute for Higher Education Policy⁴ (2009), acerca de la influencia de los *rankings* sobre las Instituciones de Educación Superior, concluyó que estos comparativos pueden impactar positivamente en al menos cuatro áreas de la gestión institucional de las universidades:

- 1) En la planeación y el posicionamiento estratégicos
- 2) En el diseño organizacional y el personal
- 3) En el aseguramiento de la calidad, la inversión y la generación de recursos
- 4) En los apoyos económicos para los estudiantes y la admisión de los alumnos

De acuerdo con el estudio realizado por este organismo (Institute for Higher Education Policy, 2009), los *rankings* pueden funcionar como palancas para el impulso de la innovación en los sistemas de educación superior cuando son utilizados adecuadamente, pues permiten la discusión al interior de las universidades para definir, en un sentido más amplio, el significado de calidad y de éxito organizacional, y además amplían los indicadores para medir aspectos como la visibilidad de las instituciones a nivel internacional.

Los comparativos mundiales entre las universidades, si bien es cierto tienden a favorecer las actividades de investigación sobre la docencia, también pueden producir cambios favorables en las prácticas de enseñanza aprendizaje de las IES (Institute for Higher Education Policy, 2009), por ejemplo, al implementar cursos que son dictados en idiomas extranjeros o al impulsar una política integral de internacionalización académica. El co-tejo de las universidades entre sí constituye algo positivo si las conduce a la posibilidad de replicar programas que ya tuvieron éxito en otros lugares,

⁴ El *Institute for Higher Education Policy* (IHEP) es una de las organizaciones con mayor influencia en el ámbito de la educación superior de los Estados Unidos y tiene como objetivo buscar soluciones para mejorar la calidad y la gestión de las IES en todo el mundo.

concediendo, a través de la comparación institucional, la identificación y la adopción de mejores prácticas académicas y organizacionales.

Los *rankings*, vistos así, pasan a convertirse en herramientas que facilitan la cooperación entre las universidades y la atracción de talento (Baty, 2012), e incluso tal como explica el estudio sobre la utilidad de estos comparativos llevado a cabo en cuatro países (Institute for Higher Education Policy, 2009: 2): “fomentan la colaboración, así como las asociaciones para la investigación, programas de movilidad para estudiantes y profesores [...] y pueden ser importantes puntos de partida para identificar a las instituciones con las cuales colaborar y asociarse”.

La importancia económica de los *rankings*

Los *rankings* han logrado posicionarse como herramientas útiles para la generación de recursos en las universidades, pues contienen la capacidad de impactar de manera substancial en la internacionalización de las universidades (Marginson, 2012; Ordorika y Rodríguez, 2010). Aspectos estratégicos de la dimensión internacional de las Instituciones de Educación Superior, como la movilidad y la creación de convenios internacionales de colaboración, son influidos por estos comparativos de manera importante (Marginson y Van der Wende, 2007).

Entre los elementos que hacen tan relevantes a los *rankings* internacionales está la poderosa influencia que ejercen “en las decisiones de los estudiantes sobre la universidad a la que deberían asistir, y cuanto estarían dispuestos a pagar” por un título de determinada institución (Ordorika y Lloyd, 2013: 210); al cabo, tales herramientas estimulan la percepción sobre el valor de la inversión que hacen los consumidores en educación universitaria (Cheol Shin y Toutkoushian, 2011), de manera que dichas métricas pueden influir en la apreciación que se tenga de alguna universidad e incluso llegan a ser consideradas por el público como la opinión de los expertos sobre la calidad de las universidades (Bowman y Bastedo, 2009).

Este factor, de suma importancia, no debemos perderlo de vista con respecto a los comparativos universitarios, sobre todo si tomamos en cuenta las enormes cantidades de dinero que generan los estudiantes internacionales en todo el mundo. Tan sólo en 2014, los estudiantes internacionales en los Estados Unidos generaron una derrama económica estimada en alrededor de 27 mil millones de dólares (Institute of International Education, 2015; Ortiz, Chang, y Fang, 2015); en el caso de Australia, con seis universidades en el top 100 del *ranking* THE 2012-2013, la educación superior se ha

convertido en toda una industria de interés nacional que alcanza el tercer sitio como generador de ingresos nacionales por arriba del sector turismo (UNESCO, 2013). La cantidad de dinero que generan los estudiantes internacionales en varios países hace difícil negar que “la competitividad nacional y la capacidad de un país para atraer inversión y talento están ahora ligados al prestigio asociado con los *rankings* globales” de universidades (Hazelkorn, 2012: 2).

La Tabla 1 muestra el número total de estudiantes que participó en acciones de movilidad internacional durante 2012 y su distribución en el mundo. Los datos publicados por la OCDE (2014) revelan que el 52 % del total de la movilidad internacional estudiantil que se realiza en el mundo se concentra en tan sólo seis países (Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia, Australia y Canadá). Por otro lado, se observa que 1.3 millones de estudiantes internacionales (30 % de la movilidad estudiantil en el mundo) elige a los Estados Unidos y el Reino Unido como los principales destinos para realizar estancias académicas, de modo que ambos países captan el mayor número de estudiantes internacionales en el mundo. De acuerdo con la publicación del *ranking* THE para el año 2012-2013, estos dos países (Estados Unidos y Reino Unido) lograron colocar el mayor número universidades en el top 100: en conjunto suman 56 de las 100 mejores universidades en este comparativo.

Tabla 1
Distribución por país de estudiantes internacionales en el mundo durante 2012 y número de universidades en el Top 100 del *ranking* THE 2012-2013

Total de Estudiantes Internacionales en el mundo 4.5 millones	% de estudiantes internacionales por país en el 2012	Número estimado de estudiantes internacionales por país	Número de universidades por país en el top 100 <i>ranking</i> THE 2012-2013
Estados Unidos	16.35	735 889	46
Reino Unido	12.56	565 293	10
Alemania	6.35	285 573	4
Francia	5.99	269 718	4
Australia	5.51	248 042	6
Canadá	4.89	220 035	5
Rusia	3.86	173 629	0
Japón	3.33	149 684	2
España	2.16	97 219	0

Continúa...

Total de Estudiantes Internacionales en el mundo 4,5 millones	% de estudiantes internacionales por país en el 2012	Número estimado de estudiantes internacionales por país	Número de universidades por país en el top 100 <i>ranking</i> THE 2012-2013
China*	1.97	88 428	4
Italia	1.72	77 251	0
Austria	1.69	76 205	0
Nueva Zelanda	1.62	72 756	0
Sudáfrica	1.56	70 049	0
Suiza	1.42	63 775	3
Países bajos	1.38	62 110	7
Corea	1.31	59 104	3
Bélgica	1.23	55 566	2
Otros países miembros de la OCDE	7.92	356 600	4
Otros países no miembros de la OCDE	17.18	773 075	-
Total	100%	4 500 000	100

Fuente: OCDE (2014), *Times Higher Education* (2015).

* Nota: incluye a Taiwán y Hong Kong.

Los datos mostrados en la Tabla 1 invitan a pensar que la tendencia de la movilidad internacional se inclina hacia los países con mayor presencia en un comparativo mundial de universidades, como en este caso el *ranking* THE. A manera de ejercicio exploratorio se utilizaron estos datos para realizar una prueba de correlación no paramétrica⁵ con la intención de determinar la relación entre el número de universidades de un país en este *ranking* y la cantidad de estudiantes internacionales que recibe.

Los resultados de la prueba se muestran en la Tabla 2 y sugieren la existencia de una correlación estadística positiva entre el número de universidades de un país en el top 100 del *ranking* THE 2012-13 y el número de estudiantes internacionales que recibió cada país durante el 2012. Habrá que señalar que este resultado no puede considerarse concluyente, ya que es indudable que existen otros factores que influyen en el proceso de selección de una universidad más allá de su posición en un *ranking* (Burrell,

⁵ Se decidió utilizar la prueba de correlación no paramétrica Rho de Spearman para variables cuantitativas ya que las dos series de datos no presentan una distribución normal, de acuerdo a la prueba para el contraste de hipótesis de normalidad de Shapiro-Wilks para muestras pequeñas ($N < 30$). El análisis de los datos se realizó con el software estadístico SPSS versión 20, con un grado de error del 5%.

2013), pero profundizar sobre las relaciones de causalidad entre estas dos variables va más allá de la intención de este trabajo.

Tabla 2
Resultados de la prueba de correlación Rho de Spearman entre el total de estudiantes internacionales por país y el número de universidades en el top 100 del *ranking* THE por país

Coefficiente de correlación	.506*
Rho de Spearman	
Sig. (bilateral)	.027

Salmi y Saroyan (2007) describen la estrecha relación que guardan estos comparativos con la evaluación y la acreditación internacional de la calidad de las universidades; estos dos autores manifiestan que la comparación de universidades a través de los *rankings* se ha convertido en un medio para evaluar la calidad y determinar la efectividad de las Instituciones de Educación Superior en diferentes partes del mundo (Salmi y Saroyan, 2007).

Los *rankings* mundiales de universidades tienen un peso importante en la formulación de las políticas educativas relacionadas con el fondeo de los programas para la internacionalización de la educación superior, así como también con el reconocimiento oficial de títulos y grados académicos obtenidos en el extranjero (Baty, 2012). En Rusia, por ejemplo, los estudiantes de movilidad que forman parte del programa de internacionalización *Global Education* (que cuenta con un fondo de 152 millones de dólares) sólo pueden realizar sus estancias académicas en las instituciones clasificadas en el top de los *rankings* mundiales.

Políticas similares también forman parte del programa de internacionalización de las IES brasileñas, como se puede apreciar en el programa de movilidad para estudiantes de licenciatura y posgrado conocido como *Ciencias sin Fronteras*, el cual —con 2 mil millones de dólares en recursos— utiliza los *rankings* THE y ARWU para la selección de las universidades con las cuales es factible establecer convenios de cooperación y de movilidad (Baty, 2012). En la India, los *rankings* también son empleados como instrumentos de información para determinar con cuáles instituciones se pueden formalizar acuerdos para los programas de doble titulación de las universidades hindúes. Entonces, el uso de los *rankings* como *proxies* de calidad de los sistemas educativos es una realidad en el contexto actual de la educación superior, pues facilita la creación de lazos de cooperación institucional a nivel internacional, debido a que si alguna universidad aparece en un *ranking*, aunque no sea en los primeros puestos, se le considera como una

escuela seria y legítima. De ahí que al estar clasificada, no obstante que sea en el lugar 250, una determinada institución se coloca en el mapa mundial de las universidades.

Lo anterior ayuda a explicar por qué se destinan cantidades estratosféricas de dinero para la creación de universidades que compitan con las IES de élite norteamericanas y europeas. En Arabia Saudita, por ejemplo, se han invertido alrededor de 10 mil millones de dólares para la creación de la King Abdullah University of Science and Technology (Marginson, 2012). Kishkovsky (2012), por su parte, relata que alrededor de dos mil cuatrocientos millones de dólares serían canalizados por el gobierno ruso, durante el transcurso de esta década, para mejorar su sistema de educación superior e incrementar la competitividad de sus universidades.

Es cierto que los *rankings* varían no sólo en función de su calidad y de su respetabilidad, sino también por su orientación metodológica. El ARWU, por ejemplo, clasifica a las universidades manejando indicadores cuantitativos sobre la producción y el impacto de la investigación que realizan las universidades, mientras que otros —el QS o el THE— comparan a las IES tomando criterios de carácter más subjetivo como las encuestas de opinión sobre la reputación e imagen institucional de las universidades (Ordorika y Rodríguez, 2010). Asimismo los *rankings* pueden variar con respecto a su alcance y no es lejano encontrar los que comparan instituciones a niveles nacional, regional o mundial, y a pesar de que presentan diferencias notables entre sí, algo de lo que podemos estar seguros, es que ya son un fenómeno irreversible, inevitable y difícil de ignorar.

De acuerdo con Marmolejo (2010), sin importar lo que pensemos, estos comparativos ya se convirtieron en parte de la naturaleza y del entorno institucional de la educación superior; llegaron para constituirse en instrumentos importantes que cumplen con diferentes funciones para la gestión de las universidades. Aunque es verdad que estos comparativos “pueden ser una herramienta útil que ayuda a guiar el mejoramiento institucional” en el nivel superior (Marmolejo, 2010: 2), también lo es que deben analizarse con escepticismo y manejarse con cuidado, como suscribe Baty (2012), editor del *ranking* THE.

Los *rankings* como el QS, el ARWU o el THE tienen una poderosa capacidad para sintetizar y proveer de datos duros sobre el estatus de los sistemas educativos y las universidades, tanto para el público en general como para los tomadores de decisiones de las IES (Erkkilä, 2013). Esto facilita la supervisión de los avances tanto de las políticas educativas como de las estrategias y los planes institucionales que se implementan en los diferentes niveles de la gestión educativa en el nivel superior.

En otras palabras, los *rankings* se transformaron en herramientas capaces de resumir enormes cantidades de información para la planificación, la implementación y la evaluación de las políticas educativas, tales son los casos de Rusia (Nemtsova, 2012), la India o Brasil (Baty, 2012); dichos instrumentos se emplean para reducir las asimetrías de información – o al menos esa percepción ofrecen – e irradian gran influencia para la toma racional de decisiones, sin mencionar, además, el importante rol que juegan estos comparativos para la evaluación, la imagen, la credibilidad y el atractivo de las IES a nivel internacional. Salmi y Saroyan (2007: 10) enuncian: “una cosa es cierta: los *rankings* no dejan a las instituciones y actores interesados indiferentes”, así que no resulta aventurado afirmar que, “aun cuando las universidades lo admitan o no, éstas se preocupan por los *rankings*” (Marope *et al.*, 2013: 33).

Las principales críticas hacia los *rankings*

En la actualidad prevalece el acalorado debate en torno a los diferentes *rankings* mundiales universitarios, e impera la discusión entre aquellos que apoyan su uso como herramientas para la mejora institucional y aquellos que los critican por su parcialidad hacia las universidades orientadas a la investigación, su cuestionable construcción metodológica y su efecto homogeneizador sobre las IES (Marginson y Van der Wende, 2007; Ordorika y Rodríguez, 2010; Ordorika y Lloyd, 2014). Además, entre las mayores preocupaciones de las universidades de nuestra región se encuentran tanto la notoria visibilidad a nivel internacional que los *rankings* adquirieron, como la idea de que “generan entre los tomadores de decisiones y en la opinión pública la percepción de que ofrecen una medición integral, exhaustiva y objetiva de la calidad de las instituciones” (IESALC-UNESCO, 2012: 4), según lo expresado por los representantes de 70 universidades en el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores en América Latina y el Caribe, celebrado en el 2012.

Uno de los principales problemas de los *rankings* universitarios estriba en la facilidad que tienen para sobresimplificar la realidad y crear la impresión de que una universidad es mejor que otra, basándose en una serie de indicadores usados arbitrariamente para medir la calidad de las universidades (Cheol Shin *et al.*, 2011; Erkkilä, 2013; Federkeil *et al.*, 2012; Marope *et al.*, 2013; Ordorika y Lloyd, 2013; Ordorika y Rodríguez, 2008). Sin embargo, como señalan Cheol Shin y Toutkoushian (2011: 3): “las tres principales dimensiones de las instituciones – docencia, investigación y

servicios – pueden diferir, o incluso entrar en conflicto una con otra, y de esta forma, las instituciones que se están desempeñando bien en un área pueden desempeñarse pobremente en otra”.

Es innegable que estos comparativos permanecen envueltos en medio de la polémica porque producen la percepción equivocada de que la institución mejor posicionada en un cierto *ranking* tiene mayor calidad con respecto a otra que se encuentra clasificada en un nivel inferior, y este aspecto negativo de los *rankings* los ha situado como uno de los temas más controvertidos en el mundo de la educación superior. Respecto a este tenor, Federkeil *et al.* (2012) apuntan: pequeñas variaciones en el puntaje total obtenido por las universidades en los *rankings* pueden ser consideradas, erróneamente, como grandes diferencias entre las universidades en términos de calidad institucional. Lo anterior se constata en el ARWU 2014 (Shanghai Ranking Consultancy, 2014), en el cual la diferencia entre la posición 100 (Universidad Libre de Ámsterdam) y la posición 49 (Universidad de Heidelberg) es tan sólo de 7.1 puntos en una escala de 100, fenómeno presente igualmente en los *rankings* THE y QS.

Al igual que la globalización, estos instrumentos han hecho que las IES entren en una dinámica de competencia internacional que ha puesto en desventaja a la gran mayoría de las universidades, favoreciendo únicamente a algunas instituciones, generalmente de grandes arraigo y prestigio histórico. Dicho de otra forma, los *rankings* han creado una dinámica de abundantes perdedores y pocos ganadores (Marginson, 2012).

El elitismo de los *rankings* mundiales

Una de las razones por las que numerosas universidades de todas las regiones del mundo resultan afectadas por los *rankings* radica en que tienden a ignorar a la gran diversidad de instituciones que existen más allá de las llamadas universidades de clase mundial (Federkeil *et al.*, 2012; Hazelkorn, 2011; Ordorika y Lloyd, 2013; Rauhvargers, 2013). Los *rankings* favorecen a algunas universidades a expensas de otras, según Marginson y Van der Wende (2007), quienes también señalan que las comparaciones entre universidades son posibles únicamente en relación al modelo de institución que tiene una orientación intensiva para realizar investigación científica.

Los *rankings* también son elitistas por naturaleza: más de 16 000 universidades en el mundo nunca podrán clasificarse en alguno de estos comparativos (Rauhvargers, 2011), y entre las razones para que la mayoría de

aquellas IES no puedan ser consideradas se encuentra su misión, la cual no está enfocada hacia la producción de investigación en ciencias duras.

De acuerdo con datos publicados por la UNESCO (Marope *et al.*, 2013), sólo el 1 % de las poco más de 17 000 universidades que existen en el mundo puede ser tomado en cuenta por los *rankings* con mayor visibilidad internacional. Las actividades relacionadas con la investigación, así como el impacto de estas investigaciones, tienen un gran peso para poder clasificarse en las primeras posiciones de estos comparativos. No es casualidad que las universidades que se ubican en el top 200 de los *rankings* con mayor influencia sean en su mayoría las universidades de clase mundial con gran orientación en la investigación y el desarrollo de la ciencia y la tecnología de punta. Así que, ciertamente, se vuelve difícil competir con estas universidades si atendemos que los activos que poseen instituciones como Harvard ascienden a los 30 mil millones de dólares (Salmi, 2009), y con presupuestos que llegan hasta los 2 mil millones de dólares anuales, de modo que los *rankings*, bajo esta perspectiva, “no tienen nada que ver con la medición de la calidad, tanto como con la medición de la riqueza y la reputación” (Hazelkorn, 2011: 3).

Los Premios Nobel⁶ y medallas Fields⁷ como indicadores de calidad

Otra de las críticas más fuertes en contra de los *rankings* reside en los indicadores que utilizan para elaborar un constructo que represente la calidad institucional en su conjunto (Federkeil *et al.*, 2012; Marginson y Van der Wende, 2007; Ordorika y Rodríguez, 2010); algunos emplean indicadores controversiales para estimar cuantitativamente la calidad de las IES (Cheol Shin y Toutkoushian, 2011). El ARWU, por ejemplo, recibe objeciones por recurrir al número de Premios Nobel y medallas Fields obtenidas por los egresados y profesores como indicador para estimar la calidad de la docencia y el profesorado que labora en las universidades (Shanghai Ranking

⁶ Galardón internacional que se otorga anualmente para reconocer a personas que hayan llevado a cabo investigaciones, descubrimientos o notables contribuciones a la humanidad en el año inmediatamente anterior en las categorías de *Física, Química, Fisiología o Medicina, Literatura, Paz y Ciencias Económicas*.

⁷ La Medalla Internacional para Descubrimientos Sobresalientes en Matemáticas (conocida por el nombre de Medalla Fields) es una distinción que concede la Unión Matemática Internacional cada cuatro años, ante la carencia del Premio Nobel de matemáticas.

Consultancy, 2014). Tal circunstancia deriva en que las instituciones que cuentan con un mayor número de egresados y académicos ganadores de estos premios accedan a los lugares más altos de los *rankings*.

Puede cuestionarse, sugieren Federkeil *et al.* (2012), si este indicador en realidad mide la excelencia en la investigación o mide el prestigio de las universidades para la atracción de talento. Las Tablas 3 y 4 muestran el número de premios Nobel y medallas Fields obtenidos por país, y en ambas apreciamos que el país con el mayor número de estos premios son los Estados Unidos, de manera que la utilización de estos galardones para estimar la calidad de las universidades juega a favor de un grupo selecto de países y universidades, principalmente norteamericanas y europeas (Marginson y Van der Wende, 2007).

Tabla 3
Número de premios Nobel por país* 2014

País	Número de Premios Nobel	País	Número de Premios Nobel
Estados Unidos	288	Argentina	3
Reino Unido	82	Hungría	3
Alemania	70	Taiwán	2
Francia	31	Nueva Zelanda	2
Suecia	17	España	2
Japón	17	Pakistán	1
Países Bajos	15	China	1
Suiza	15	Irlanda	1
Canadá	12	Hong Kong	1
Austria	10	Finlandia	1
Italia	9	México	1
Dinamarca	9	Checoslovaquia	1
Unión Soviética	8	Egipto	1
Rusia	8	Luxemburgo	1
Australia	7	Portugal	1
Bélgica	6	Sudáfrica	1
Noruega	6	Venezuela	1
India		Escocia	1

País	Número de Premios Nobel	País	Número de Premios Nobel
Israel	55	Grecia	1
Polonia	3		

Fuente: Elaboración propia con datos consultados en <http://nobelprize.org/>
 * (No incluye el premio de Literatura y premio de la Paz).

Tabla 4
Número de medallas Fields por país (1936-2014)

País	Número de medallas Fields	País	Número de medallas Fields
Estados Unidos	14	Finlandia	1
Francia	12	Israel	1
Rusia*	9	Italia	1
Reino Unido	6	Noruega	1
Japón	3	Nueva Zelanda	1
Países Bajos	2	Brasil	1
Bélgica	2	Suecia	1
Canadá	2	Irán	1
Alemania	1	Vietnam	1
Australia	1	China	1
Austria	1	India	1

Fuente: International Mathematical Union (IMU), <http://mathunion.org/>
 Nota. Incluye las 3 medallas obtenidas como Unión Soviética.

Utilizar los Premios Nobel y medallas Fields como indicadores para estimar la excelencia o la calidad institucional no solo juega a favor de un grupo muy reducido de países, sino que es un factor en contra para las IES cuyas fortalezas en la investigación pueden encontrarse en los campos de las ciencias sociales y de las humanidades, como es el caso de las universidades latinoamericanas (Altbach, 2006; Marginson y Van der Wende, 2007).

Otros problemas de sesgo en los *rankings*: número de citas por investigador y el idioma inglés

El ARWU también ha sido criticado por hacer uso de la base de datos de *Thomson Reuters* que contiene el listado de los investigadores más citados

en la producción científica (conocida como *HiCi Researchers Database*), relación que aprovecha el ARWU como indicador para estimar la calidad del profesorado en las universidades. Dicha situación perjudica a la mayoría de las instituciones en el mundo si tomamos en cuenta que de los 3 215 investigadores más citados, contabilizados en el último listado (Thomson Reuters, 2014), prácticamente el 50 % se localizaba en universidades norteamericanas. Sólo Harvard cuenta con la cifra más grande de investigadores que ostenta el mayor índice de citación comparado con los que existen en todas las universidades francesas y españolas juntas. La Tabla 5 muestra la distribución por país de los 3 215 académicos registrados en el *HiCi Researchers Database*, y exhibe por qué las universidades de los Estados Unidos tienen ventaja en los *rankings* sobre las demás instituciones.

Tabla 5
Número de investigadores altamente citados por país, 2014*

País	Número de académicos altamente citados	País	Número de académicos altamente citados	País	Número de académicos altamente citados	País	Número de académicos altamente citados
Estados Unidos	1 702	Bélgica	32	Turquía	10	República Checa	2
Reino Unido	305	Arabia Saudita	32	India	9	Jordania	2
Alemania	163	Suecia	28	Noruega	8	Portugal	2
China	151	Dinamarca	27	Taiwán	8	Serbia	2
Japón	97	Corea del Sur	21	Sudáfrica	6	Argentina	1
Canadá	88	Austria	19	Brasil	5	Chile	1
Francia	82	Finlandia	14	Grecia	5	Colombia	1
Países Bajos	77	Singapur	14	Rusia	5	Lituania	1
Australia	72	Irlanda	12	Nueva Zelanda	4	Eslovaquia	1
Suiza	67	Islandia	11	Polonia	4	Eslovenia	1
Italia	51	Irán	11	Hungría	3	Emiratos Árabes Unidos	1
España	43	Israel	10	Malasia	3	Vietnam	1

Fuente: Elaboración propia con datos consultados en <http://highlycited.com/>
Nota: Los datos de *Highly Cited Researchers* son de la versión de junio del 2014.

Por otro lado, tomar en consideración el número de veces que son citadas las publicaciones de los investigadores como indicador de calidad repre-

senta otro problema, ya que los científicos norteamericanos, de acuerdo con Altbach (2006), tienden a citar a sus compatriotas, dejando de lado a un gran número de publicaciones producidas por investigadores de otras partes del mundo, en especial las de aquellos que no son anglófonos. Ciertamente, el inglés es el idioma de las ciencias duras y el comercio, pero no necesariamente es el idioma principal en campos como las humanidades y las ciencias sociales, donde los investigadores latinos son más representativos (Altbach, 2006). Esta cuestión representa otra de las características de los *rankings* que perjudica a las universidades de los países en donde el inglés no es la lengua oficial.

Además, en el *ranking* ARWU puede apreciarse no nada más una marcada tendencia para favorecer la inclusión de las universidades con una orientación hacia las ciencias duras, sino que también favorece a las instituciones angloparlantes dado que los datos bibliométricos que utiliza para elaborar su comparativo son tomados de las bases de datos de *Thomson-ISI*, en las cuales prácticamente la totalidad de las publicaciones que las componen son escritas en idioma inglés.

La subjetividad de los estudios de opinión utilizados en los *rankings*

Rankings como el THE o el QS utilizan algunos indicadores que los diferencian del ARWU, pues se valen de encuestas de opinión (conocidas como *reputation surveys*) aplicadas a empleadores y pares académicos para determinar la reputación de las universidades. Puede ser que el uso de estas encuestas, apunta Quacquarelli Symonds (2015), haya permitido reducir en cierto grado la hegemonía de las universidades anglófonas en estos dos comparativos, pero aun así, este tipo de metodologías presentan serias deficiencias y sesgos importantes (Federkeil, Van Vught, y Westerheijden, 2012; Ordorika y Rodríguez, 2010; Rauhvargers, 2011, 2013).

En primer lugar, las encuestas pueden ser buenos mecanismos para conocer la opinión que tienen los participantes acerca de las universidades, pero no así su grado de conocimientos fácticos acerca de la calidad de las instituciones (Federkeil, Van Vught, *et al.*, 2012). Las encuestas utilizadas como herramientas para estimar la calidad de las universidades únicamente pueden ser relevantes si las personas que participan en la muestra tienen una opinión fundamentada en hechos sobre los que están evaluando,

lo cual es cuestionable si hablamos de que esta circunstancia requeriría que los informantes tuvieran conocimiento sobre las universidades a escala mundial (Federkeil, Van Vught, *et al.*, 2012).

Por otro lado, también existen objeciones respecto a la falta de información sobre los procedimientos para la conformación de las muestras en estos estudios. Ordorika y Rodríguez (2010: 13) enuncian un sesgo importante con respecto a los resultados, pues “a pesar de que la metodología dice buscar un equilibrio [...] entre las regiones geográficas [...] al final la proporción de académicos adscritos a universidades anglosajonas resulta mucho mayor que la de cualquier otra zona”. Acerca de esta notable deficiencia metodológica, Federkeil, Van Vught, *et al.* (2012: 36) señalan que “la reputación de las universidades como atributo de su calidad [...] se ve fuertemente afectado por la estructura de la muestra en términos de su distribución regional”.

Inclusive si la conformación de las muestras no presentara estos sesgos metodológicos, los sondeos de opinión exhiben otras irregularidades. En el caso del *ranking* THE, una de las deficiencias más notorias reside en que los participantes de las encuestas de reputación institucional están condicionados para opinar sobre determinadas universidades, y no se les permite emitir su opinión sobre aquellas instituciones que no hayan sido previamente incluidas por este *ranking* como parte del listado de universidades sobre las cuales se puede dar una opinión (Ordorika y Rodríguez, 2010). Los cuestionarios que se presentan a los informantes incluyen una selección predeterminada de instituciones sobre las cuales pueden dar un juicio de valor. Como ejemplo, Ordorika y Rodríguez (2010) mencionan que en el *ranking* THE 2008, sólo tres universidades mexicanas (la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana) se encontraban dentro del listado de universidades sobre las cuales los participantes podían comentar, cantidad notablemente menor en comparación con el número de IES disponibles para los Estados Unidos, la cual incluyó a 130 universidades.

Peor todavía: existen otros problemas con las encuestas de opinión que realizan los *rankings* THE y QS, dado que las deficiencias metodológicas (que favorecen a las universidades de élite) pueden conducir a situaciones en las cuales “las universidades de vez en cuando pueden ser catalogadas como excelentes, en asignaturas en las cuales no tienen programas ni llevan a cabo investigaciones” Rauhvargers (2013: 19). Además, los resultados se ven fuertemente influidos por los resultados de los estudios anteriores, y no resulta descabellado argumentar que, a lo sumo, lo que demuestran es-

tas encuestas es el reconocimiento y la visibilidad internacional que tienen las universidades como marcas (Rauhvargers, 2013). Marginson (en Redden, 2013: 7) comenta que los *rankings* que toman en cuenta estas encuestas para determinar los puntajes totales de las universidades pueden ser buenos modelos de negocios, pero su metodología “es tan débil, que no se pueden tomar estos resultados de manera seria”.

Otra crítica contra los comparativos internacionales de universidades está dirigida respecto a los indicadores aplicados para estimar el grado de internacionalización de las instituciones, dado que éstos tienen su base en las mediciones de volumen, más que en mediciones sobre la calidad de los estudiantes internacionales, o la calidad de los programas de estudios internacionales que se ofertan. Asimismo, es válido argumentar que la calidad de la enseñanza no se puede evaluar de manera objetiva utilizando un indicador que sólo toma en cuenta la proporción de estudiantes por cada profesor.

Los *rankings* y la capacidad económica de los países

La Tabla 6 presenta los datos sobre la contribución por país a la economía mundial (estimada como el porcentaje del PIB mundial de acuerdo al país) y el porcentaje de universidades de cada uno en el top 100 de los *rankings* mundiales más importantes (ARWU, THE y QS), así como el porcentaje de universidades por país en el top 500 del ARWU. Esta tabla permite contrastar la capacidad económica mundial que tienen los países contra el desempeño en la investigación que tienen sus universidades y su clasificación en los principales *rankings*.

Al realizar estas mediciones, observamos que Estados Unidos tiene una cantidad de universidades en el top 500 del *ranking* ARWU similar a su participación en el PIB mundial. La gran concentración, tanto de prestigio como de recursos para la investigación en las universidades estadounidenses, posiciona a los EU como el líder global en investigación y desarrollo en todos los comparativos. De manera similar, el Reino Unido, Australia, Alemania, Francia y Canadá tienen un buen desempeño en todos los *rankings*, en cuanto a la cantidad de universidades que han logrado colocar en las posiciones más importantes, lo cual es también consistente con su participación al PIB mundial.

Tabla 6
 Porcentaje de universidades por país en el top 500 del ARWU, y top 100 de los principales *rankings* mundiales (ARWU, THES y QS), en comparación con el porcentaje del PIB mundial por país

País	PIB, 2013 miles de millones USD PPP	Población 2013 (millones de habitantes)	PIB per cápita, 2013 miles de millones USD PPP	Capacidad económica mundial, 2013 (%)	Universidades ARWU (%) en el TOP 500	Universidades ARWU (%) en el TOP 100	Universidades THE (%) en el TOP 100	Universidades QS (%) en el TOP 100
USA	16 244.60	313.91	51 748.56	31.01	29.8	52.0	46.0	29.0
Reino Unido	2 475.78	63.61	38 919.60	3.55	7.4	9.0	10.0	18.0
Australia	1 532.41	22.72	67 441.59	3.81	3.8	5.0	6.0	7.0
Alemania	3 425.93	80.43	42 597.37	5.38	7.6	4.0	4.0	3.0
Francia	2 611.20	65.70	39 746.29	3.83	4.0	4.0	4.0	2.0
Canadá	1 779.63	34.75	51 206.16	3.36	4.6	4.0	5.0	5.0
Suiza	631.17	9.52	66 304.05	1.54	1.4	4.0	3.0	4.0
Japón	5 961.07	127.56	46 730.92	10.28	4.0	3.0	2.0	6.0
Países Bajos	770.06	16.75	45 960.14	1.31	2.4	3.0	7.0	6.0
Suecia	523.94	1.23	42 562.84	0.35	2.2	3.0	2.0	2.0
Israel	257.62	7.91	32 567.09	0.31	1.4	3.0	0.0	0.0
Dinamarca	315.16	5.59	56 363.94	0.66	0.8	2.0	0.0	2.0
Rusia	2 014.77	143.53	14 037.02	1.04	0.4	1.0	0.0	0.0
Noruega	500.03	5.02	99 635.87	1.84	0.8	1.0	0.0	1.0
Bélgica	482.95	11.13	43 398.69	0.77	1.4	1.0	2.0	1.0

País	PIB, 2013 miles de millones USD PPP	Población 2013 (millones de habitantes)	PIB per cápita, 2013 miles de millones USD PPP	Capacidad económica mundial, 2013 (%)	Universidades en el TOP 500 ARWU (%)	Universidades en el TOP 100 ARWU (%)	Universidades en el TOP 100 THE (%)	Universidades en el TOP 100 QS (%)
Finlandia	247.39	5.41	45 694.11	0.42	1.0	1.0	0.0	1.0
China*	8 227.10	1 350.70	6 091.01	1.85	8.4	0.0	4.0	7.0
Brasil	2 252.66	198.66	11 339.52	0.94	1.2	0.0	0.0	0.0
Italia	2 013.38	59.54	33 815.67	2.51	3.8	0.0	0.0	0.0
India	1 858.74	1 236.69	1 503.00	0.10	0.2	0.0	0.0	0.0
España	1 322.11	10.84	12 199.14	0.93	2.0	0.0	0.0	0.0
*México	1 178.13	120.85	9 748.87	0.42	0.2	0.0	0.0	0.0
Corea del Sur	1 129.60	50.00	22 589.96	0.94	2.2	0.0	3.0	2.0
Turquía	789.26	74.00	10 666.06	0.31	0.2	0.0	0.0	0.0
Arabia Saudita	711.05	28.29	25 136.21	0.66	0.8	0.0	0.0	0.0
Irán	552.40	76.42	7 228.02	0.15	0.2	0.0	0.0	0.0
Polonia	489.80	38.54	12 710.12	0.23	0.4	0.0	0.0	0.0
Argentina	475.50	41.09	11 573.06	0.20	0.2	0.0	0.0	0.0
Austria	394.45	8.43	46 791.78	0.68	1.4	0.0	0.0	0.0
Sudáfrica	384.31	10.20	37 695.70	0.53	0.6	0.0	0.0	0.0
Malasia	305.03	29.24	10 432.06	0.12	0.2	0.0	0.0	0.0

Continúa...

País	PIB, 2013 miles de millones USD PPP	Población 2013 (millones de habitantes)	PIB per cápita, 2013 USD PPP miles de millones	Capacidad económica mundial, 2013 (%)	Universidades en el TOP 500 ARWU (%)	Universidades en el TOP 100 ARWU (%)	Universidades en el TOP 100 THE (%)	Universidades en el TOP 100 QS (%)
Singapur	276.52	5.31	52 051.81	0.53	0.4	0.0	2.0	2.0
Chile	269.87	17.46	15 452.17	0.15	0.4	0.0	0.0	0.0
Egipto	262.83	80.72	3 256.02	0.03	0.2	0.0	0.0	0.0
Grecia	248.94	11.09	22 441.52	0.21	0.4	0.0	0.0	0.0
Portugal	212.14	10.51	20 175.06	0.16	0.8	0.0	0.0	0.0
Irlanda	210.64	4.59	45 921.32	0.36	0.6	0.0	0.0	1.0
República Checa	196.45	10.51	18 689.97	0.14	0.2	0.0	0.0	0.0
Nueva Zelanda	171.28	4.43	38 636.87	0.24	1.0	0.0	0.0	1.0
Hungría	124.60	9.92	12 560.07	0.06	0.4	0.0	0.0	0.0
Croacia	59.23	4.27	13 878.58	0.03	0.2	0.0	0.0	0.0
Eslovenia	45.38	2.06	22 058.77	0.04	0.2	0.0	0.0	0.0
Serbia	37.49	7.22	5 189.58	0.01	0.2	0.0	0.0	0.0
Resto del Mundo	7 915.20	2 611.02	1 834 999.81	5.10	0.0	0.0	0.0	0.0
Total mundial	71 887.80	7 027.38	3 642 606.63	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en datos publicados por el Banco Mundial (2013), ARWU (2013), THE (2013), QS (2013).

*Nota: Se incluye a Taiwán y Hong Kong.

Conclusión

En suma, puede decirse que las universidades viven tiempos en los cuales la medición y la comparación institucional a nivel mundial son inevitables. Los *rankings* han llegado para quedarse y no podemos evitar su influencia. En el Reino Unido, por ejemplo, estos comparativos representan el factor número uno entre los estudiantes internacionales al momento de cotejar y elegir una universidad (Burrell, 2013). Tal parece que los *rankings* no van a desaparecer, al menos en el corto plazo, dado que representan una fuente confiable de información y de comparación sobre las cualidades que buscan los estudiantes internacionales en una universidad, en factores como la reputación de su plantilla docente (Burrell, 2013), o la calidad de los programas doctorales y programas de estudios (Marginson, 2007). Parece ser que mientras no se desarrollen otros medios que sustituyan el uso de los *rankings* para responder a las necesidades informativas de los diferentes actores de las universidades, su presencia será ineludible y tenderá a fortalecerse y avanzar cada vez hacia mayores especialización y sofisticación metodológica.

Independientemente de filias y fobias, estos comparativos han logrado ganar legitimidad en el campo institucional de la educación superior. El prestigio que se obtiene al posicionarse en *rankings* como el THE, el ARWU o el QS, puede conferir, internacionalmente, un aura de seriedad y de eficiencia organizacional difícilmente alcanzable a través de certificaciones nacionales para el aseguramiento de la calidad. Los *rankings*, como ha sido evidenciado, presentan deficiencias y sesgos metodológicos notables, pero ello no significa que no puedan servir como herramientas para la mejora institucional. Si bien estos comparativos juegan a favor de un grupo selecto de universidades dedicadas a la investigación científica de punta y con presupuestos anuales estimados en miles de millones de dólares, también es cierto que pueden servir para estimular mejores prácticas organizacionales, como la publicación de artículos científicos en idioma inglés y la oferta de una mayor cantidad de cursos enfocados en la atracción de estudiantes internacionales.

Los *rankings* tienen que ser vistos de manera pragmática. Su valor como herramientas mercadotécnicas no puede dejarse de lado, y los planes de internacionalización de las universidades pueden beneficiarse notablemente utilizando estos comparativos, tanto para la atracción de estudiantes como para la generación de alianzas institucionales y convenios de cooperación internacional. En general, los *rankings* tienen aspectos positivos y negativos, pero quizá su valor más importante radica no en su función metodoló-

gica de comparación, sino en la legitimidad que han logrado adquirir y la influencia que han logrado ejercer entre los distintos actores del mundo de la educación superior a nivel internacional. Refiere Marmolejo (2010), sin importar lo que pensemos acerca de los *rankings*, que éstos se han convertido en parte de la naturaleza de la educación superior. Por lo anterior, consideramos de suma relevancia el desarrollo de estudios que enfoquen su atención en los cambios organizacionales, en las estructuras formales y en las prácticas académicas y discursivas, que las universidades han llevado a cabo como consecuencia de su interacción con un ambiente institucional donde los *rankings* ejercen cada vez una mayor presión sobre las universidades.

Referencias

- Altbach, Philip G. (2006). The Dilemmas of Ranking. In Philip G. Altbach (Ed.), *International higher education: Reflections on policy and practice* (pp. 77-80). Chesnut Hill, USA. Consultado en <http://scholar.google.com/scholar?hl=en;ybtnG=Searchyq=intitle:International+Higher+Education+:+Reflections+on+Policy+and+Practice#0>
- Baty, Phil (2012). Rankings don't tell the whole story—Handle them with care. *University World News*. Consultado en <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120626171938451>
- Bollag, Burton (2006). Group Endorses Principles for Ranking Universities. *The Chronicle of Higher Education*. Consultado en <http://chronicle.com/article/Group-Endorses-Principles-for/25703>
- Bowman, Nicholas A. y Bastedo, Michael N. (2009). Getting on the front page: Organizational reputation, status signals, and the impact of U.S. news and world report on student decisions. *Research in Higher Education*, 50 (5), 415-436. doi:10.1007/s11162-009-9129-8
- Burrell, Alan (2013, March 30). How students use data to choose a university. *University World News*. Consultado en <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130328141317897>
- Cai Liu, Nian (2013). The Academic Ranking of World Universities and its future direction. In P. T. Marope; P. Wells, y E. Hazelcorn (Eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (pp. 24-39). Paris: UNESCO Publishing. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>
- Cheol Shin, Jung, y Toutkoushian, Robert (2011). The Past, Present and Future of University Rankings. In J. Cheol Shin, R. Toutkoushian, y U. Teichler (Eds.), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (pp. 1-16). Springer Science y Business Media.
- Cheol Shin, Jung, Toutkoushian, Robert, y Teichler, Ulrich (2011). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*.

- (J. Cheol Shin, R. Toutkoushian, y U. Teichler, Eds.). Netherlands: Springer Science+Business Media B.V.
- Egron-Polak, Eva, y Hudson, Ross (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values. IAU 4th Global Survey*. Paris. Consultado en <http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/IAU-4th-GLOBAL-SURVEY-EXECUTIVE-SUMMARY.pdf>
- Erkkilä, Tero (2013). *Global University Rankings: Challenges for European Higher Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Federkeil, Gero; van Vught, Frans, y Westerheijden, Don F. (2012). Classifications and Rankings. In F. A. van Vught y F. Ziegele (Eds.), *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank* (pp. 25–37). Netherlands: Springer Science+Business Media B. V.
- Federkeil, Gero; van Vught, Frans, y Westerheijden, Don F. (2012). An Evaluation and Critique of Current Rankings. In F. A. van Vught y F. Ziegele (Eds.), *Multidimensional Ranking The Design and Development of U-Multirank* (pp. 39–70). Netherlands: Springer Science+Business Media B.V. doi:10.1007/978-94-007-3005-2
- Grove, Jack (n.d.). University rankings most important factor for international students. Consultado en <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/news/university-rankings-most-important-factor-for-international-students>
- Hazelkorn, E. (2007). The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 1–24. doi:10.1787/hemp-v19-art12-en
- Hazelkorn, Ellen (2011). It's Time to Move Beyond Rankings. *The Chronicle of Higher Education*. Consultado en <http://chronicle.com/blogs/worldwise/its-time-to-move-beyond-rankings-2/28830>
- Hazelkorn, Ellen (2012). Global University Rankings: the New Olympic Sport? *The Chronicle of Higher Education*. Consultado en <http://chronicle.com/blogs/worldwise/global-university-rankings-the-new-olympic-sport/30602>
- IESALC-UNESCO. (2012). *Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites (Declaración Final)*. México, D.F. Consultado en <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/Final-declaration-spanish2.pdf>
- Institute for Higher Education Policy (2009). *Impact of College Rankings on Institutional Decision Making: Four Country Case Studies*. Washington, DC. Consultado en <http://www.ihep.org/publications/publications-detail.cfm?id=126>
- Institute of International Education. (2015). Special Reports: Economic Impact of International Students. Retrieved August 15, 2015, from <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/Economic-Impact-of-International-Students>
- Kishkovsky, Sophia (2012, March 25). Russia Moves to Improve Its University Rankings. *The New York Times*. Consultado en http://www.nytimes.com/2012/03/26/world/europe/russia-moves-to-improve-its-university-rankings.html?pagewanted=ally_r=0

- Marginson, Simon (2007). Global University Rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29 (2), 131-142. doi:10.1080/13600800701351660
- Marginson, Simon (2012). Global University Rankings: The strategic issues. In *Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites* UNAM, 17 y 18 de mayo de 2012 (p. 17). México, D.F. Consultado en <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/Conferencia-MagistralMarginsontexto.pdf>
- Marginson, Simon, y van der Wende, Marijk (2007). To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11, 306-329. doi:10.1177/1028315307303544
- Marmolejo, Francisco (2010). The Madness of Rankings. *The Chronicle of Higher Education*. Consultado en <http://chronicle.com/blogs/worldwise/the-madness-of-rankings/27100>
- Marope, Priscilla Toka Mmantsetsa; Wells, Peter, y Hazelkorn, Ellen (2013). *Rankings and accountability in Higher Education: uses and misuses*. (Marope, Priscilla Toka Mmantsetsa; Wells, Peter, y Hazelkorn, Ellen Eds.).
- Nemtsova, Anna (2012). Russia Will Recognize Degrees From Top-Ranked Foreign Universities. *The Chronicle of Higher Education*. Consultado en <http://chronicle.com/article/Russia-to-Recognize-Degrees/132427/>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. Paris. doi:10.1787/eag-2013-en
- Ordorika, Imanol, y Lloyd, Marion (2013). A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. In Marope, Priscilla Toka Mmantsetsa; Wells, Peter, y Hazelkorn, Ellen (Eds.), *Rankings and accountability in Higher Education: uses and misuses* (pp. 209-232). Paris: UNESCO Publishing. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>
- Ordorika, Imanol, y Lloyd, Marion (2014). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, (November), 1-21. doi:10.1080/02680939.2014.979247
- Ordorika, Imanol y Rodriguez, Roberto (2008). Comentarios al Academic Ranking of World Universities 2008. *Cuadernos de Trabajo de La Dirección General de Evaluación Institucional*. UNAM, 1 (1), 37. Consultado en <http://www.dgei.unam.mx/arwu.pdf>
- Ordorika, Imanol y Rodriguez, Roberto (2010). El Ranking Times en el Mercado del Prestigio Universitario. *Perfiles Educativos*, 32 (129), 8-28.
- Ortiz, Alejandro; Chang, Li y Fang, Yuanyuan (2015). International students bring money, skills and jobs. *University World News*. Consultado en <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150212092452773>
- QS Quacquarelli Symonds. (2015). QS World University Rankings: Methodology. Consultado en <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>
- Ramakrishna, Seeram (2013). World University Rankings and the Consequent Reactions of Emerging Nations. In Qui Wang, Ying Cheng, y Nian Cai Liu (Eds.), *Building World-Class Universities: Different Approaches to a Shared Goal* (pp. 117-128). Sense Publishers.

- Rauhvargers, Andrejs (2011). *Global University Rankings and Their Impact*. Brussels: European University Association. Consultado en http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf
- Rauhvargers, Andrejs (2013). *Global University Rankings and Their Impact (Report II)*. Brussels: European University Association. Consultado en <http://www.kooperation-international.de/detail/info/gloabl-university-rankings-and-their-impact-report-ii.html>
- Redden, Elizabeth (2013). Scrutiny of QS Rankings. Consultado en <https://www.insidehighered.com/news/2013/05/29/methodology-qs-rankings-comes-under-scrutiny>
- Salmi, Jamil (2009). *The Challenge of Establishing World Class Universities. Directions in Human Development*. Washington, DC. doi:10.1596/978-0-8213-7865-6
- Salmi, Jamil, y Saroyan, Alenoush (2007). League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*, 19 (2). Consultado en <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v19-art10-en>
- Shanghai Ranking Consultancy (2014). Academic Ranking of World Universities 2014. Consultado en <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html>
- Thomson Reuters. (2014). Highly Cited Researchers. Consultado en <http://isi-highlycited.com/index.htm>
- Times Higher Education. (2015). Times Higher Education World University Rankings 2014. Retrieved August 15, 2015, from <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-ranking#/sort/0/direction/asc>
- UNESCO (2013). *Mobility of Students in Asia and the Pacific*. Paris: UNESCO. Consultado en <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/international-student-mobility-asia-pacific-education-2013-en.pdf>
- Yat Wai Lo, William (2014). *University Rankings: Implications for Higher Education in Taiwan*. Netherlands: Springer Science+Business Media B.V.

Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas*

Edgar J. González Gaudiano**, Pablo Á. Meira-Carda*** y Cynthia N. Martínez-Fernández****

* Título en inglés: Sustainability and the university: Challenges, rites and possible routes.

** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: egonzalezgaudiano@gmail.com

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, España, Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA). Correo electrónico: pablo.meira@usc.es

**** Doctora en Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Campus Sur. Correo electrónico: cymartinez@uv.mx

Recibido el 22 de mayo del 2015; aprobado el 03 de septiembre del 2015

PALABRAS CLAVE

Sustentabilidad/
Universidades/
Iberoamérica/
Techo de cristal

Resumen

El artículo reporta las dificultades que enfrenta el proceso de inserción de la sustentabilidad en las universidades iberoamericanas. Se recupera la discusión conceptual sobre la sustentabilidad en la región, así como los desafíos derivados de las demandas de la sociedad, del Estado y las presiones del mercado global. El punto focal está puesto en la manera en que suelen ejecutarse los pronunciamientos de las instituciones de educación superior (IES). Las principales dificultades están caracterizadas por un conjunto de declaraciones y de planes que quedan en un plano meramente formal. Asimismo, aplicamos la metáfora del “techo de cristal” —adoptada en los estudios de género— para representar la barrera que impide hacer cambios sustantivos y estructurales.

KEYWORDS

Sustainability/
Universities/
Ibero-American/
Glass ceiling

Abstract

The article reports the challenges facing the sustainability addition process in Ibero-American universities. We recover the conceptual discussion about region sustainability and the arising challenges from the society and state demands, and global market pressures. The focus is placed on how often these higher education institutions pronouncements are being held. The main difficulties are characterized by a set of declarations and plans that remain in a purely formal level. We apply the glass ceiling metaphor —adopted for genre studies— to represent the barrier towards substantive and structural changes. We emphasize that universities do not seem to be able to address many challenges, especially inserting sustainability into its structure, operation and substantive functions.

Algunos antecedentes básicos en la región

La incorporación de la sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) en la región de Iberoamérica (América Latina, España y Portugal) es un proceso relativamente reciente. Sus antecedentes se remontan a la creación del Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales (CIFCA) en 1975 y, de especial interés para los fines de este trabajo, el Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe celebrado en Bogotá, Colombia, en 1985.¹

El CIFCA inició sus actividades con un intenso programa que incluía una serie de seminarios y de publicaciones. Uno de ellos fue el Seminario sobre Ciencia, Investigación y Medio Ambiente, convocado por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en enero de 1982 (Bogotá), el cual propuso analizar la situación existente de la investigación básica y aplicada acerca del medio ambiente en la región, con énfasis en los aspectos conceptuales y metodológicos de las diferentes disciplinas, para observar y discutir cómo éstas se vieron afectadas por el surgimiento de los problemas ambientales.² Algunos años atrás ya se había dado a conocer el primer inventario de programas de estudio vinculados con el medio ambiente y con los recursos naturales que ofrecían las universidades de la zona, intitulado Panorama de los Estudios Superiores Medioambientales en América Latina (1977).

Posteriormente, el Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente dio continuidad a estos trabajos, enfatizando el importante papel que desempeñan las universidades en los procesos de desarrollo de la región y, por lo mismo, el imperativo de vincular a la educación superior con la problemá-

¹ El CIFCA fue fundado por iniciativa del gobierno español y el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) como resultado de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972), y en respuesta a la necesidad de fortalecer la cooperación de España con los países latinoamericanos y del Caribe. Su actividad se orientaba a la formación ambiental del más alto nivel, en el entendido de que los países de esta región debían impulsar sus procesos de desarrollo para atender las crecientes demandas sociales, pero sin degradar sus ecosistemas ni reducir la calidad de su medio ambiente.

² Véase Leff (1986).

tica ambiental; el estudio que justificó este seminario fue el “Diagnóstico de la incorporación de la dimensión ambiental en la educación superior”, llevado a cabo por la UNESCO y el PNUMA.

En el seminario se debatieron dos importantes documentos.³ El primero de ellos fue “Diez Tesis sobre el Medio Ambiente en América Latina” (Tudela, 1985), que establece que ha sido el orden económico internacional vigente el que ha determinado, en los países latinoamericanos, un estilo de desarrollo que provoca tanto la degradación de los ecosistemas como el empobrecimiento de la mayorías. Las modalidades de explotación de los recursos naturales producen un deterioro superior a las posibilidades de regeneración de los propios ecosistemas. El reporte también señala que el área cuenta con los recursos naturales suficientes para satisfacer las necesidades básicas de su población y con los potenciales ecológico y humano para promover un proceso sostenido de desarrollo, pero el inadecuado manejo de aquéllos ha conducido a su eliminación o bien a la alteración drástica de los procesos ecológicos básicos de los ambientes naturales. En dicho documento, el ambiente es concebido como un potencial para el desarrollo alternativo, equitativo y sustentable, fundado en el manejo integrado de sus recursos ecológicos, tecnológicos y culturales, razón por la cual las soluciones concretas a los problemas ambientales dependen, en última instancia, de una nueva capacidad organizativa de la sociedad en su conjunto, basada en los valores culturales de las comunidades, la creatividad humana y su potencial innovador. Tales soluciones no pueden darse al margen de una voluntad política que rompa con la dependencia económica, ideológica y tecnológica, y propicie las condiciones idóneas para una gestión participativa y democrática de los recursos.

El otro documento debatido en aquel seminario fue “La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina”,⁴ texto que señalaba que la inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior obliga a replantear el papel de la Universidad en la sociedad y en el marco del nuevo orden mundial, el cual configura la realidad latinoamericana y del Caribe. Por eso, es necesario insistir en la función de la Universidad como el laboratorio de la realidad actual dentro de las condiciones concretas de la región en el contexto global. De ahí que la incorporación de la temática ambiental en las funciones universitarias y la internalización de esta dimensión en la producción de conocimientos deben replantear la problemática interdisciplinaria de la investigación y la docencia que, en ese

³ Véase Ruscheinsky *et al.* (2014).

⁴ Véase González Gaudiano (1989).

contexto, exige la responsabilidad de las universidades en el proceso de desarrollo de nuestros países.

La Carta de Bogotá también enfatiza que la cuestión ambiental ha generado nuevas temáticas interdisciplinarias que obligan a trascender esfuerzos y métodos pluridisciplinarios anteriores. Entre estos temas se encuentran, entre otros, la necesidad de descentralizar el poder y los procesos económicos con base en los criterios ambientales, y generar un proceso de desarrollo mucho más equilibrado en lo regional, ecológicamente sustentable y que permita una gestión más democrática de los recursos productivos. Ese marco inscribe también a problemas globales y complejos como el de la racionalidad de los procesos productivos, la cuestión alimentaria de nuestros pueblos, el manejo integrado de nuestros recursos, la satisfacción de las necesidades básicas de la población y el mejoramiento de su calidad de vida.

La sustentabilidad como acto litúrgico

Si bien existen otros antecedentes importantes sobre el proceso de construcción de una concepción y una política del medio ambiente en Iberoamérica, hemos seleccionado los dos anteriores porque nos permiten subrayar que la noción de *medio ambiente* prevaleciente en nuestra región se ha caracterizado, desde los inicios de este debate, por fuertes componentes económicos y políticos,⁵ y en el mismo tenor ha sido entendida, por tanto, como una concepción compleja con profundas raíces históricas y culturales; no obstante, dicha idea impide comprender al ambiente como el medio físico del cual se derivan servicios de los ecosistemas, o como un capital natural que provee bienes y servicios, entendidos en la jerga economista a la manera de externalidades positivas que contribuyen a incrementar el bienestar de las personas y de las comunidades (Barzev, 2002). Por el contrario, el medio ambiente ha sido asumido como una compleja intersección de sistemas humanos y naturales en marcos socioculturales específicos.

De ese modo, cuando fue publicado el Informe Brundtland (1987) se hizo evidente, por un lado, que el concepto de desarrollo sustentable es una noción política y no una noción científica, cuyas expectativas se depositan principalmente en el potencial tecnológico y no en el social; por

⁵ Para otros análisis sobre esta problemática, véanse: Adomssent, Godemann y Michelsen (2007); Global University Network for Innovation (2011). Para el caso México, véase Gutiérrez Barba y Martínez Rodríguez (2010).

otro lado, se manifestó que la necesaria articulación de los componentes ecológicos, sociales y económicos estaba implícita en la misma concepción de ambiente predominante en la región. El hecho de ser una noción política provocó que las definiciones de desarrollo sustentable se inscribieran en un halo de ambigüedad que fue el caldo de cultivo que propició su éxito (Naredo, 1997), al facilitar su empleo como un significativo vacío en una constelación discursiva de las más diversas filiaciones políticas, económicas y ambientales (González Gaudiano, 2008). No obstante, esa misma ambigüedad ha constituido una de las principales dificultades para su aplicación en las políticas públicas.

El debate conceptual en torno al desarrollo sustentable tomó posición en torno a dos aspectos nodales: su visión centrada en lo intergeneracional más que en lo intrageneracional, así como en la asociación de lo sustentable con la desprestigiada noción de desarrollo que, según algunos autores, constituía un oxímoron (Meira, 2005). Numerosas críticas han cuestionado la capacidad de que la aplicación de este concepto pueda conducir a un cambio ambiental o social (Bonnet, 2006; González-Gaudiano, 2005; Jickling, 2006; Jickling & Wals, 2008; Kopnina, 2012; Manteaw, 2008; Sauvé, Brunelle & Berryman, 2005; Stevenson, 2006; Sumner, 2008), por lo mismo la discusión muy pronto condujo a pensar en una propuesta distinta que recuperara el sentido crítico que ya había sido metabolizado por el sistema. De ahí surgió la sustentabilidad como algo diferente al desarrollo sustentable y, en esa discusión, se distinguió entre una sustentabilidad fuerte y una débil (Victor, Hanna & Kubursi, 1995; Ayres, Van den Berrgh & Gowdy, 2001; Gudynas, 2000, 2004); pero tales categorías, a su vez, han sido cuestionadas (Martínez Alíer 1995; Beckerman, 1994). El debate conceptual continúa y las dimensiones operacionales de ambas propuestas permanecen sin quedar claras, si bien se ha avanzado en la definición de indicadores (ONU, 2007; Gutiérrez y González Gaudiano, 2010; Benayas, 2014; Complexus, 2013).

Pese a ello, más de mil IES han suscrito declaratorias sobre compromisos con la incorporación de la sustentabilidad adoptando, a menudo, la definición de "Nuestro Futuro Común" (WCED, 1987), aunque muchas de ellas han eludido la discusión al respecto y emplean indistintamente la noción de sustentabilidad y la de desarrollo sustentable (Tilbury, 2007). En otras palabras, salvo contadas excepciones en el ámbito universitario, prevalece la confusión conceptual esquivando las implicaciones políticas de valerse de uno u otro concepto. Asimismo, las instituciones suelen aplicar definiciones convencionalmente aceptadas, si bien la gran mayoría incurre en el sesgo de verla como sustentabilidad ambiental. Más aún, un gran número

de dichas declaratorias y políticas del sector de la educación superior aliena una ingenua creencia, la cual consiste en suponer que desde el ámbito académico se pueden resolver las grandes crisis. De este modo, anunciar institucionalmente en documentos y en discursos de las autoridades la plena adscripción a las políticas de sustentabilidad se ha convertido en una especie de acto litúrgico.

En la región que nos ocupa, la universidad pública enfrenta una situación bastante precaria e incierta. En el continente americano, el desarrollo experimentado por las economías de los países emergentes como México, Brasil o Chile, está obligando a reformular de manera, incluso traumática, el papel de sus sistemas de educación superior e investigación, principalmente en lo concerniente a los sistemas universitarios públicos, aprisionados entre los requerimientos del mercado, sus propias inercias y las necesidades de sus sociedades de referencia. En los países ibéricos, España y Portugal, las instituciones universitarias, en especial las de carácter público, han sido impactadas por una crisis económica que ha recortado en forma muy drástica su financiamiento y, lo que es peor, su autonomía académica en aras de los objetivos de control del déficit para responder a la deuda transferida desde el sistema bancario a los Estados.

En ambas orillas del Atlántico puede percibirse que, tras las particularidades de las dificultades de cada sistema universitario nacional, subyace la crisis de la universidad pública y es evidente el proyecto de predisponer todos los dispositivos sociales al servicio de los intereses del mercado, ahora global, dominados por una lógica neoliberal, desarrollista y competitiva que no concuerda con los fines de la *universitas* ilustrada, moderna y humanista. En este escenario, por un lado, la sociedad en su conjunto le hace crecientes demandas a las universidades públicas para responder a las necesidades y para impulsar procesos de innovación de muy diverso tipo y alcance; mientras que por otro, el Estado les restringe cada vez más el financiamiento requerido y pretende limitar su autonomía. Triplemente desafiadas por la sociedad, el Estado y el mercado global, las universidades no parecen estar en condiciones de afrontar tantos retos (De Sousa Santos, 2011), sobre todo uno tan complejo como inyectar la sustentabilidad en su estructura, en su operación y en sus funciones sustantivas.

Shriberg y Tallent (2003) señalan que, desde la Declaración de Talloires (1990), el campo de la sustentabilidad en las IES se ha nutrido de muchas propuestas y recomendaciones, así como de narrativas de lecciones aprendidas, pero se ofrecen pocos datos, pruebas empíricas o desarrollos teóricos rigurosos. Así, las universidades y los educadores carecen de un

enfoque coordinado de la evaluación de las iniciativas en los *campus* que proporcionen estrategias bien fundadas para su aplicación eficaz.

Para los impulsores de la sustentabilidad en las IES sigue siendo una necesidad encontrar una estrategia orientadora y unificadora para todas las universidades, a pesar de sus marcadas diferencias. Los resultados de una encuesta creada por la *University Leaders for a Sustainable Future* (ULSF) en 2001, aplicada a 59 universidades estadounidenses, revelan que en los *campus* predominan las medidas operativas usuales de separación de residuos, aunque persiste la resistencia a actividades más ambiciosas como la promoción de medidas alternativas de transporte o de energía renovable. Los miembros de estas universidades, signatarias de la Declaración de Talloires, respondieron en dicha encuesta que la aplicación de propuestas sustentables tiene como motivaciones principales los aportes a su reputación y al ahorro en sus finanzas (Shriberg, 2002).

Por otro lado, la integración de la sustentabilidad en la investigación y en el *curriculum* se manifiesta de formas muy variadas, y depende de comités académicos e instancias de aprobación que no suelen ser favorables a transformar las tradiciones ni las costumbres. Asimismo, las políticas para la sustentabilidad no forman parte del núcleo duro de la agenda institucional y tampoco son de aplicación general a todo el *campus*; las facultades y los centros se suman con lentitud a las acciones en esfuerzos poco coordinados; las estructuras burocráticas y jerárquicas desalientan los precarios avances y aducen de manera recurrente al tema financiero como la principal limitante; la realidad demuestra que en el fondo existe una falta de comprensión y de compromiso por parte de la alta dirección en lo que se refiere a la sustentabilidad (Martínez-Fernández, 2015).

Esa intrincada red de situaciones refractarias y resistentes a cambiar para promover medidas nodales y transitar hacia la sustentabilidad no implica encontrar un modelo único, totalizador e incluyente. De hecho, no debería verse en absoluto como la búsqueda de un santo grial. Como cualquier otra institución, las universidades funcionan con identidades propias arropadas en contextos sociales e históricos específicos y adoptan los idearios a través de procesos lentos. Un planteamiento más adecuado sería: ¿qué es lo que se espera de las universidades en relación con el tránsito hacia la sustentabilidad? Si la respuesta a la crisis civilizatoria puede encontrarse en el campo de la sustentabilidad, entonces ¿por qué tan pocas universidades se encuentran trabajando en ello? Ésta es una pregunta que Leal Filho (2000) se planteó en un estudio con 40 universidades europeas elegidas al azar.

Leal Filho realizó un estudio similar a la ULSF sólo que con estrategias más cualitativas; su intención fue construir un perfil aproximado de las razones por las cuales las universidades son reacias a transitar hacia la sustentabilidad. La investigación se realizó a través de entrevistas y discusiones informales, cuyos ejes de análisis fueron dos cuestionamientos: 1) ¿cuál es la opinión personal sobre la sustentabilidad?; y 2) ¿cuáles elementos se perciben como obstáculos para la consecución de la sustentabilidad en el contexto de cada institución?

Leal Filho buscaba identificar si el tema de la sustentabilidad era una cuestión relevante.⁶ En cuanto a los obstáculos, exploró aquellas áreas en las que resulta necesario actuar. Recuperando la discusión acerca de la polisemia de la sustentabilidad y el desarrollo sustentable en las IES, en los resultados de Leal Filho se observa que el asunto es mucho más complejo porque se detectan varias confusiones e interpretaciones erróneas, que el autor definió como “ideas falsas”:

- La sustentabilidad es demasiado abstracta. Los representantes de las universidades se refieren al tema como algo abstracto y alejado de la realidad.
- La sustentabilidad es muy amplia. Subsiste la idea de que es tan amplia que puede aplicarse a cualquier área de la universidad, al grado de considerar como actividades sustentables aquellas que no lo son.
- La sustentabilidad es un tema para especialistas. Existe la creencia de que se necesita personal muy calificado para poner en práctica la sustentabilidad.
- La sustentabilidad no tiene bases científicas. Aunque referida en menor proporción, dicha conjetura se presenta como un argumento para la inacción.
- La sustentabilidad es cara. Este supuesto considera que los recursos financieros para su aplicación no se justifican.

Mientras la ULSF cuestiona el cumplimiento de los compromisos internacionales, Leal Filho (2000) pregunta: ¿por qué es tan difícil de comprender la sustentabilidad cuando se lleva a un plano operativo? A la lista anterior de ideas obstaculizadoras, Waas y otros (2012) añaden que la falta de visión de los líderes, la carencia de motivación, de coordinación y de recursos financieros, así como la estructura orgánica en torno a las disciplinas de las universidades, dificultan el pensamiento integrador, la cooperación y el aprendizaje interdisciplinarios. Bajo un marco así, la sustentabilidad se asume como un “parche” y no como una dimensión integrada; los aca-

⁶ La entrevista se realizó a rectores, vicerrectores, presidentes, vicepresidentes y directores de facultades de ciencias naturales de las cuarenta universidades.

démicos perciben que se carece de bases para su adecuada operación, e incluso algunos lo consideran un tema radical que interfiere con la libertad académica al desdibujar sus fronteras (Waas y otros, 2012).

Desde el punto de vista de las políticas institucionales se observa que no hay congruencia con el supuesto propósito de trascendencia hacia una universidad sustentable. Así, las IES han conducido sus procesos de planeación para la sustentabilidad con independencia de otros procesos académicos y sin el adecuado eslabonamiento a través de un plan transversal. De poco sirve un programa magistralmente elaborado si sus efectos son reducidos a un ámbito de acción limitado, debido a la contraposición con otras políticas jerárquicamente más importantes o que mantienen un *modus operandi* sedimentado en la institución.

En suma, un problema que enmarca la situación radica en la falta de una plena comprensión del significado que cobra la sustentabilidad en el momento actual, así como en las dificultades para llevarla a un terreno práctico al interior de las universidades. El conflicto subyace en la resistencia que muestran las IES a realizar cambios sustanciales en sus estructuras académica y de gestión, cuyos principales efectos inciden en que las propuestas de sustentabilidad se topan contra un techo de cristal en las propias instituciones.⁷

El techo de cristal

Al trasladar el concepto de techo de cristal, desde el territorio feminista hasta el análisis de los procesos de sustentabilidad universitaria en el espacio iberoamericano, se requiere llamar la atención sobre una realidad contradictoria. Después de dos décadas, son mayoría las IES que cuentan con programas de sustentabilidad más o menos ambiciosos, reforzados en muchos casos mediante estructuras administrativas (vicerrectorías, departamentos, centros) dedicadas específicamente a su aplicación. Pocas universidades de la región han dejado de incorporar la sustentabilidad a sus objetivos o a sus estrategias de responsabilidad social, reconociendo formalmente la necesidad de introducir cambios en su gestión y de enfocar

⁷ El techo de cristal es una metáfora empleada en los estudios de género para caracterizar esa barrera superior invisible en la trayectoria profesional de las mujeres que les impide acceder a los cargos de más alta jerarquía. Se dice que es invisible porque no existen normas, políticas o dispositivos sociales establecidos que legitimen esa exclusión, sino que se trata de valores entendidos y pautas culturales muy arraigadas y difíciles de identificar. Eso mismo ocurre con los avances de la sustentabilidad en las IES.

sus funciones principales (formación, investigación y vinculación social) hacia ese horizonte. Sin embargo, este avance formal no termina por traducirse en cambios sustantivos y estructurales de las comunidades universitarias; tampoco se han convertido en modelos de coherencia ambiental para las sociedades a las que sirven. Tal y como sucede con las políticas de género, la definición retórica de una doctrina que apuesta estratégicamente por la inducción de la sustentabilidad en las instituciones universitarias acaba por estrellarse contra barreras e inercias sociales, económicas y académicas, fuertemente establecidas, que impiden avances reales y significativos. Es decir, existe una considerable distancia entre los objetivos de sustentabilidad formulados y los logros finalmente alcanzados.

¿De qué naturaleza son las barreras y los obstáculos que conforman ese techo de cristal metafórico? De entrada, de la misma forma que las políticas de igualdad de género colisionan con algunas estructuras sociales de carácter patriarcal —las cuales conforman una barrera muy sutil y difícil de franquear en la medida que impregnan la cultura en todos los estamentos y dimensiones de la vida común—, es posible que las políticas que pretenden situar a las universidades en la oleada de la sustentabilidad se topen también con otras barreras estructurales, ligadas a una concepción desarrollista y mercantilista de la sociedad que impregna y determina de manera cada vez más intensa las políticas de las IES y los patrones socio-culturales que guían a los miembros de la comunidad universitaria, desde los cuerpos docentes hasta los propios estudiantes. La creciente mercantilización de los procesos de generación del conocimiento y de la oferta de formación superior, incluso en las universidades públicas, constituyen indicadores cada vez más evidentes de este proceso de sometimiento de las IES a los imperativos e intereses del mercado.

La banalización de la sustentabilidad en las IES, cada vez más diluida en un concepto de “responsabilidad social” transferido del mundo de la empresa privada, forma parte del desencuentro —cada vez mayor— entre un discurso estratégico formalmente pro ambientalista y algunas prácticas políticas, económicas y académicas en las que se imponen los criterios y los intereses del mercado. En esta línea, cabe interpretar la creciente importancia de la competitividad entre universidades y grupos académicos con derivaciones incoherentes desde el punto de vista de un discurso social y ambiental responsable, como la elaboración de *rankings*, que también afecta a las políticas de sustentabilidad. No es, en todo caso, nada distinto a lo que sucede a nivel global, donde las esferas de la vida social tienden a estar cada vez más colonizadas por los dogmas del crecimiento y del libre mercado en su fase más radicalizada del capitalismo neoliberal.

A esta barrera estructural, sin duda la más poderosa e insidiosa del techo de cristal que entorpece el avance hacia la sustentabilidad, cabe sumar otras relacionadas con la dificultad de las IES para romper con las inercias heredadas de la visión decimonónica y compartimentada del saber, tanto en el campo de la investigación como en el de la organización del currículo disciplinar. Los estudios evaluativos sobre las políticas de inclusión de la sustentabilidad universitaria, específicamente la ambiental en el espacio iberoamericano, en su mayor parte, coinciden en destacar que se han logrado progresos precarios en cuanto a la ambientalización curricular y la incorporación de estos problemas complejos (y no sólo de los conocimientos científicos asociados a ellos) a los programas de formación y de investigación. Las experiencias disponibles – pese a ser innovadoras y mostrar modelos de trabajo académico transdisciplinario deseable para avanzar en esta línea – no dejan de ser escasas y puntuales, limitadas a pequeños colectivos de docentes innovadores dentro de un programa de estudios o una facultad en particular, y han tenido y tienen escasa incidencia en la elaboración de los planes formativos a nivel general (Geli, Junyent and Sánchez, 2003; Aznar, Martínez-Agut, Palacios, Piñero and Ull, 2011).

Tampoco pensamos que estas barreras sean particularmente distintas en el espacio universitario iberoamericano en relación con otras regiones del planeta. Por ejemplo, el informe mundial elaborado por la *Global University Network for Innovation* (GUNI-UNESCO, 2011), sobre los retos y compromisos de las universidades con la sustentabilidad, señala las principales dificultades que enfrentan las IES para poder introducir cambios en un contexto social insustentable. Una de las limitaciones que identifica el estudio radica en la estructura excesivamente disciplinar y compartimentada que persiste en la mayoría de las universidades, misma que impide un acercamiento integrador y globalizado a la crisis ambiental. Éste indica que existe una importante apuesta por soluciones basadas en la innovación tecnológica, sin debatir las limitaciones que implica la aplicación de ésta; también menciona que los programas docentes suelen contener una agenda oculta de prácticas basadas en acciones insustentables que no favorecen la reflexión sobre los dilemas éticos asociados con la interacción humana y el medio; y en relación con la investigación, el informe denuncia que está más focalizada en el factor de impacto de las publicaciones que en fomentar la relevancia social y ambiental de los avances y soluciones planteados por los investigadores.

Como destaca Benayas (2014: 9), pueden identificarse otras limitaciones y barreras que enfrentan las universidades iberoamericanas en la actualidad, pero la principal carencia “es que no están consiguiendo implicar a

sus profesores y formar a sus estudiantes y futuros líderes de la sociedad en los principios de la sostenibilidad”, dado que “no se han dado pasos significativos para que los estudiantes de las distintas carreras (...) reciban una formación básica para construir un sistema económico y social basado en los principios de la sostenibilidad”. Dicho en otras palabras, la sustentabilidad no ha logrado impregnar más que de forma superficial y limitada la cultura de las comunidades universitarias, y ello pese a las condiciones supuestamente óptimas de las instituciones a las que se les atribuye una responsabilidad social específica e inherente a su misión: la de crear conocimiento científico y humanístico para utilizarlo en la formación de las élites profesionales e intelectuales de sus sociedades de referencia. Resulta difícil pensar que las universidades puedan servir como modelo para generar cambios sociales profundos a mediano y largo plazos en la relación con la biósfera, si la formación que reciben sus estudiantes sigue reproduciendo en lo fundamental los conocimientos, las prácticas culturales y los modelos de producción ambientalmente insustentables y socialmente injustos que nos han situado en el umbral de un colapso socio-ambiental.

¿Percibe la comunidad universitaria iberoamericana más implicada en los procesos de sustentabilidad de las IES la existencia de este “techo de cristal”? No hay muchos estudios al respecto, pero algunas aportaciones pueden contribuir a tratar de responder la interrogante. Por ejemplo, la plataforma UNIVERSIA realizó una encuesta virtual dirigida a la comunidad universitaria en el marco de las actividades preparatorias del III Encuentro Iberoamericano de Rectores, celebrado el 28 y el 29 de julio del 2014 en Rio de Janeiro, bajo el lema “La Universidad del Siglo XXI: Una reflexión desde Iberoamérica”.⁸ En dicha consulta se formuló la siguiente pregunta: ¿cumplen las universidades con su papel de liderar la sustentabilidad socio-ambiental?

Los expertos universitarios convocados podían elegir entre dos alternativas de respuesta. La primera afirmaba que las universidades han realizado, en los últimos años, importantes esfuerzos para adoptar compromisos y aplicar medidas concretas orientadas hacia la sustentabilidad, con acciones en el ámbito de la gestión de sus *campus*, ampliando y diversificando las zonas verdes, mejorando la gestión de residuos peligrosos y la recogida selectiva de los mismos, reduciendo el consumo energético y potenciando formas de transporte alternativas. Quienes elegían esta opción de respuesta asumían que las IES están avanzando claramente hacia la sustentabilidad.

⁸ El planteamiento y los resultados de esta encuesta en línea pueden consultarse en: <http://universitario2014.com/es/debates/debate26.html>

En contraposición, la segunda alternativa consideraba que las IES no están atendiendo el reto de la sustentabilidad; es decir, aunque se han dado los primeros pasos, aún queda mucho camino por recorrer, dado que en la mayoría de las universidades las políticas de sustentabilidad “son incipientes, escasas, aisladas y carecen de un plan global de actuación que cambie de forma profunda la manera de funcionar de la universidad”, y como la primordial carencia emerge la ya enunciada falta de conexión de la comunidad universitaria con los principios de la sustentabilidad.

De los 156 expertos latinoamericanos que participaron en la encuesta, sumando una amplia representación de este espacio universitario, 70 % se decantó por la segunda opción, es decir, por la existencia de escasos avances en la respuesta de las universidades al reto de la sustentabilidad; mientras que solamente 30 % reconoció que se han producido avances significativos en ese camino. Más relevantes que el dato cuantitativo son algunos de los argumentos utilizados por los expertos para justificar sus elecciones, los cuales apuntan, precisamente, a la existencia de múltiples barreras e inercias en las instituciones universitarias o en su contorno, que bloquean o ralentizan los avances hacia la sustentabilidad, a pesar de que ésta se contemple como un objetivo en el horizonte estratégico de sus universidades.

Es de advertir que muchos expertos que optaron por la visión pesimista también reconocen algunos avances que valoran claramente como parciales e insuficientes, el caso español ejemplifica esta situación. Los últimos informes realizados sobre cómo han ido incorporando las universidades españolas los principios y los objetivos de la sustentabilidad ambiental coinciden en señalar que, desde la mitad de los años noventa del siglo pasado hasta mediados de la primera década de este siglo, fueron realizados algunos progresos en aspectos como la gestión urbanística y arquitectónica de los *campus*, el tratamiento de los residuos y la reducción del consumo energético (Benayas *et al.*, 2011; Comisión Técnica de la Estrategia Universidad-2015, 2011; Larrán, 2014).

Buena parte de esos avances eran ineludibles para las universidades debido a la aplicación de los marcos normativo-legales europeos y estatales relacionados con el adecuado control y manejo de los residuos tóxicos y peligrosos generados en la actividad universitaria. Otros obedecen más a motivaciones de carácter económico que pro ambientales, como el ahorro en el consumo energético. Frente a los avances relativamente importantes en el ámbito de la gestión, los mismos informes señalan progresos limitados en la impregnación en las comunidades universitarias de la cultura de la sustentabilidad, la ambientalización curricular y de la tarea investigadora, o en el papel de las universidades como modelos de congruencia ambiental

ante la sociedad. Un dato muy relevante expone que prácticamente ninguna institución universitaria española realiza un seguimiento sistemático de la evolución de su huella ecológica, si bien algunas han hecho esfuerzos relevantes en este sentido.⁹ Otra carencia a destacar es la falta de visibilidad de los planes de sustentabilidad para las propias comunidades universitarias. Los mismos informes coinciden en remarcar que esta situación de estancamiento se agudizó con la irrupción de la crisis económica en 2007, provocando recortes significativos en el financiamiento de las universidades públicas que han limitado aún más la evolución de unas políticas de sustentabilidad todavía incipientes.

Más allá del techo de cristal

La posibilidad de romper el “techo de cristal” que limita el tránsito hacia una sustentabilidad ambiental profunda del quehacer de las universidades iberoamericanas acaso requiere repensar y reformular estratégicamente los marcos de acción seguidos hasta ahora. Hay avances importantes que es preciso consolidar en el ámbito de la gestión, sin embargo, las iniciativas desarrolladas para que las IES interioricen la cultura de la sustentabilidad y la irradien al conjunto de la sociedad apenas han logrado impregnar los valores y las prácticas de las comunidades universitarias.

De hecho, las universidades iberoamericanas se encuentran en una encrucijada. Por una parte, actúa la presión del mercado para poner al servicio de sus intereses los recursos formativos e investigadores que poseen las IES, por otra, interviene la demanda social para poner ese potencial al servicio de la prosperidad general, la igualdad y las adecuadas gestión y distribución de los bienes comunes en los contextos en los que operan. El deterioro de los sistemas universitarios públicos en España y Portugal, como consecuencia de la crisis financiera, social y económica desatada desde 2007 en el sur de Europa, pone en evidencia el conflicto entre una educación superior subordinada a los intereses del mercado, que el discurso neoliberal identifica con los intereses de la sociedad, o puesta al servicio

⁹ La Universidad de Santiago de Compostela ha realizado el seguimiento de su huella ecológica entre los años 2010 y 2013 como parte de la evaluación de su política de responsabilidad social con respecto a la sustentabilidad ambiental. Los resultados pueden consultarse en http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrcalidade/descargas/MRS2013galego/Ecoloxxa_interna.pdf. Otras, como las universidades de Málaga, de Granada y de León, han hecho cálculos más puntuales o estudios piloto sobre la huella ecológica de algunos de sus *campi* o facultades.

de los intereses y necesidades de la colectividad. Al menos en el escenario ibérico, el impacto de la crisis de sus sistemas universitarios va más allá de la restricción de recursos para afectar a su concepción como servicios públicos que deben ofrecer sus capacidades al servicio de la sociedad. Los planes de sustentabilidad, trabajosamente diseñados en la última década del siglo pasado y en el primer lustro de éste, permanecen congelados o en retroceso, escasos de financiamiento y con estructuras organizativas que se mantienen a duras penas o languidecen esperando su desaparición, y lo que es peor, sin que las comunidades universitarias hayan tomado en cuenta el retroceso que significó el escaso reconocimiento y la poca valoración que los programas, estrategias y políticas de sustentabilidad tuvieron dentro de ellas. Las IES de este lado del Atlántico no atraviesan por un escenario muy distinto, que además se agrava por el crecimiento desregulado de una persistente oferta de educación superior privada carente de criterios de calidad (Didrikson *et al.*, 2009).¹⁰

La mercantilización de la educación superior, con un peso creciente de la oferta privada y una presión cada vez mayor para recortar el financiamiento y la autonomía de las universidades públicas, se refuerza con la imposición de criterios e indicadores de evaluación que ponderan la calidad y la excelencia académicas en función de su rentabilidad económica y de su capacidad de responder a las demandas del mercado. Cualquier otra finalidad social o ambiental es considerada secundaria o, en todo caso, subordinada a la visión neoliberal que todo lo invade y condiciona.

Podríamos decir que el árbol de los indicadores no deja ver el bosque de la crisis de la sustentabilidad de las universidades. Muchas de las redes de IES constituidas dentro de los Estados que constituyen el espacio iberoamericano, e incluso a nivel transnacional dentro de este mismo espacio, han ideado sistemas de indicadores para evaluar los avances realizados en los procesos de sustentabilidad ambiental universitaria. Son, sin duda, iniciativas necesarias, pero también se percibe tras ellas la lógica competitiva de los *rankings* que tanta importancia tienen en las políticas universitarias centradas en la competencia y la eficiencia, que pretenden trasladar al ámbito universitario los mismos criterios y baremos de éxito (maximización de beneficios) que se utilizan en el mundo empresarial. Estos procesos de evaluación se basan en baterías de indicadores más o menos consensuados, aplicados con mayor o menor capacidad crítica, pero que suelen obviar el

¹⁰ Aunque la mayor parte de esta oferta es de instituciones privadas de dudoso prestigio, en el caso de México hay instituciones públicas creadas por decreto de gobiernos locales que se encuentran en la misma situación. Es la situación de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. Véase, Jonguitud (2014).

modelo antropológico, ideológico y social al que responde la política universitaria.

En países como España, este conflicto de fondo es cada vez más evidente y se revela en la existencia de diferentes enfoques para valorar la sustentabilidad universitaria. Frente a informes sistémicos –diseñados para consolidar los avances e identificar alternativas y buenas prácticas para superar el techo de cristal en aquellos ámbitos en los que dichos adelantos han sido limitados (CADEP, 2011; Comisión Técnica de la Estrategia Universidad-2015, 2011)– se desarrollan otros estudios que trasladan al ámbito universitario las prácticas, el lenguaje y la filosofía de la evaluación de la responsabilidad social en el mundo empresarial (Larrán, 2014), caracterizando a los sectores que integran la comunidad universitaria como “empleados”, “clientes” o “proveedores”.

Aun más, sea uno u otro el enfoque, los indicadores son susceptibles de convertir un proceso que ha de ser necesariamente cooperativo y solidario –valores fundamentales en una cultura profunda de la sustentabilidad– en un mecanismo competitivo que sirve para situarse en los *rankings*, que las mismas universidades utilizan en sus estrategias de *marketing* dentro de la lucha por captar recursos públicos cada vez más escasos, y otros privados. Lo que no suelen demostrar los protocolos que se utilizan para elaborar los *rankings* de sustentabilidad ambiental ya existentes –ni probablemente puedan hacerlo– es si aquellas universidades que los encabezan han desarrollado en su comunidad universitaria, y en su entorno, una cultura realmente alternativa con respecto a las causas que generan la crisis socio-ambiental, o si, simplemente, han introducido algunos cambios más o menos superficiales en ámbitos que pueden ser importantes (gestión de residuos, ahorro energético, acciones de sensibilización sobre movilidad, etc.), pero que no implican una transformación de la universidad, enclave de la cultura de la sustentabilidad.

Desde este punto de vista, el reto de las universidades con respecto a la sustentabilidad ya no reside sólo en los ámbitos de ambientalización de la gestión, la creación de conocimiento o el *curriculum*. Tampoco, esencialmente, en su relación con las comunidades de referencia y con la sociedad en su conjunto, aunque es en esta dimensión en la que cabe repensar y reformular cuál es su papel con respecto a la crisis socio-ambiental y a su gobernanza. La cuestión central debe ser ahora, al menos en las universidades iberoamericanas en ambos lados del Atlántico, cómo cuestionar un estatus institucional condicionado por la hegemonía del mercado y cómo impugnar su estrategia insidiosa para destruir los mecanismos de gestión y de deliberación democrática en las universidades, dado que estos últimos

elementos son la base de sus autonomías académica, política y económica. La crisis fiscal es el ariete que se está utilizando para la labor de demolición más intensa, pero esta va acompañada de una serie de estrategias de inspiración neoliberal que sitúan la competitividad (por producir conocimiento y formación, captar “clientes”, generar patentes “rentables”, etc.) como meta suprema. La mercantilización del conocimiento a través de las empresas que gestionan editoriales, revistas académicas y bases de datos, el tratamiento de las patentes y su transferencia hacia la empresa privada, la mercantilización de la formación cada vez más sometida a las leyes de la oferta y la demanda y menos al interés social o a criterios de equidad e igualdad de oportunidades, etc., son algunas de manifestaciones de esta deriva de inspiración neoliberal. La sociedad del conocimiento augurada por la UNESCO en la década de 1980 y 1990 del siglo pasado ha devenido en sociedad del conocimiento como mercancía; ante ella, las universidades han de definir su rol y su identidad: sumisión o espíritu crítico.

A modo de cierre

¿Existen enfoques alternativos que permitan a las IES cuestionar este escenario y responder de forma más realista a los retos de la crisis socio-ambiental? Como todo intento de desarrollar una *praxis* contra la hegemonía del mercado, no es fácil pensar y, sobre todo, llevar a la práctica posibles alternativas. La coyuntura universitaria iberoamericana, tal y como aquí se ha caracterizado, tiende a imponerse y naturalizarse como la única posible, con escasos márgenes para la innovación y el cambio. Aquí queremos abrir, al menos especulativamente, otras posibilidades estratégicas para construir universidades que se impregnen en la cultura de la sustentabilidad y la traspongan a sus contextos sociales.

Es frecuente referirse a la Universidad como “Comunidad”; de hecho, esta calificación se utiliza con frecuencia en la documentación que regula su actividad administrativa, docente e investigadora, así como en la de proyección social. Con ello se destaca la idea de que este tipo de instituciones se caracterizan por albergar a un conjunto de personas que tienen intereses comunes, relacionados con el conocimiento, la gestión o el desarrollo profesional. Además, al ser un “conjunto”, se advierte que está constituido por elementos singulares, diferentes entre sí, pero todos compartiendo la misma identidad y la percepción de pertenencia a un marco institucional común.

La “Comunidad Universitaria” es un agregado institucional que desempeña funciones de interés público (fundamentalmente la docencia y la investigación) y es un tipo de organización clave en el sistema educativo de cualquier Estado moderno. Igualmente, tiene órganos de gestión estructurados y bien diferenciados, normalmente dotados de un alto grado de autonomía y un carácter democrático, aunque muy particular pues conserva un fuerte componente estamental. A su vez, las comunidades universitarias gozan, en distintos grado e intensidad, de cierto prestigio social que les atribuye el conjunto de la sociedad a quienes están próximos a las fuentes del saberes científico, técnico y humanístico.

Como institución, a la Universidad se le supone la capacidad de ejercer una gran influencia sobre sus miembros, haciendo equilibrios entre la salvaguarda del *status quo* y la renovación permanente de sus estructuras y modelos de organización académica, científica y administrativa. Las expectativas que generan en las sociedades a las que prestan sus servicios también suelen ser contradictorias: se espera que las IES se sitúen en la vanguardia de la innovación social —ya que se encuentran en una posición privilegiada en cuanto a la producción y el acceso al conocimiento—, al tiempo que sean conservadoras, puesto que no son bien tolerados los cambios bruscos, rápidos o radicales. De esta contradicción surge, en el espacio social iberoamericano, la acusación frecuente de que las comunidades universitarias viven ajenas a la realidad, al mismo tiempo que se espera y se demanda de ellas que ofrezcan soluciones innovadoras y efectivas a los retos e incertezas que plantea esa misma realidad.

En relación con la sustentabilidad, se puede enunciar a la universidad como “una actividad humana, imbricada en un territorio, con un área de influencia y con una serie de impactos sobre el medio” (Alba, Alonso y Benayas, 2011: 147). De esta conceptualización derivan las medidas que la propia universidad adopta sobre cómo regular su actividad en relación con la problemática ambiental, las cuales tendrán repercusión sobre la comunidad de personas que gestiona y, a su vez, sobre otros grupos con los que se relaciona, directa o indirectamente, convirtiéndose en “modelo” inspirador del cambio para otros contextos institucionales y sociales.

Las fórmulas para introducir desde una visión ajena a la inercia de lo establecido (el modelo económico y social actual que se demuestra insustentable) precisan de estrategias de participación e implicación de los miembros de la comunidad. De nada sirve gestionar el espacio, los residuos, la energía, etc., desde planteamientos más ecológicos, sin la participación consciente de los distintos estamentos que la integran. Es por ello que Alba, Alonso y Benayas (2011: 148) afirman que “la gestión y la edu-

cación ambiental se encuentran estrechamente relacionadas y difícilmente funcionará una gestión ambiental sostenible en la Universidad si solamente la ejecutan los técnicos y no se fomenta la participación activa de toda la comunidad universitaria". La cultura de la sustentabilidad requiere, en definitiva, de un cambio de modelo que permee a todos los estamentos de la comunidad universitaria y modifique substancialmente su forma de ser y de estar en ella, desde las esferas académica y profesional, ligadas a sus roles como docentes, investigadores, estudiantes o personal de gestión, incluso en los ámbitos deportivo, artístico, recreativo, de promoción cultural y de reflexión crítica y política, hasta la esfera personal y social, ligada a sus roles como ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la sustentabilidad de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto.

Esa intención estratégica es la que anima a trasladar el modelo de las "comunidades en transición" al ámbito universitario (Iglesias, 2013; Pardellas, Iglesias y Meira, 2013). Las "comunidades en transición" –también reconocidas como "iniciativas en transición" o "pueblos en transición"– son un movimiento social iniciado en Kinsale (Irlanda), y luego extendido a Totnes (Inglaterra) por el ambientalista Rob Hopkins a comienzos de 2005 (Hopkins, 2008, 2011). Su objetivo es construir, mediante una metodología participativa, procesos impulsados por la sociedad civil para encarar seriamente los problemas paralelos del Cambio Climático y el Pico del Petróleo (Suriñach, 2008). Ante la preocupación por los cambios sociales que se derivarán de dichas problemáticas ambientales, la propuesta de las "iniciativas en transición" tiende a construir un modelo social que haga más fuertes a las comunidades locales (barrios, pueblos, ciudades), desarrollando su sentimiento de comunidad y reduciendo su dependencia energética. Esto redundará en la consecución de un objetivo de mayor envergadura, a saber: el aumento de la resiliencia de las personas y sus comunidades.¹¹

Las IES o los colectivos académicos que desde una universidad han optado por este marco de acción, también han renovado el interés por desa-

¹¹ En el modelo propuesto por la Red de Transición se sugieren doce pasos para la puesta en marcha de una iniciativa en transición en una ciudad/pueblo/barrio: 1) Formar un grupo dirigente y planificar su dimisión desde el comienzo; 2) Tomar y crear conciencia; 3) Sentar las bases; 4) Organizar un gran lanzamiento; 5) Crear grupos de trabajo; 6) Utilizar la metodología del espacio abierto; 7) Desarrollar manifestaciones prácticas y visibles del proyecto; 8) Facilitar la "Gran Capacitación"; 9) Tender puentes con las autoridades locales; 10) Honrar a los mayores; 11) No forzar los resultados; y 12) Elaborar un plan de descenso de energía (Brangwyn y Hopkins, 2009). La adaptación de este modelo y sus estrategias de ambientalización a las peculiaridades de las comunidades universitarias es un reto pendiente.

rollar experiencias formativas transformadoras que permeen la cultura de la sustentabilidad en todos los estamentos universitarios, adoptando un enfoque eminentemente educativo. La puesta en marcha de iniciativas en transición bajo contextos universitarios supone un nuevo impulso a los proyectos y programas preexistentes orientados hacia la sustentabilidad. Sin embargo, las iniciativas no tienen la suficiente continuidad en el tiempo y no es fácil que cuenten con los respaldos institucional y social suficientes como para provocar cambios tangibles en aspectos estructurales de la organización universitaria o en el ejercicio de sus funciones básicas de formación e investigación, alcanzando una mayor proyección en su labor de extensión social (Iglesias, 2013).

En esta línea, estas iniciativas han puesto en marcha cursos, conferencias, talleres, seminarios, grupos de reflexión e innovación social, cooperativas de consumo, etcétera, cuyo fin es la búsqueda de nuevos modos para socializar, implicar y movilizar a la comunidad universitaria en procesos de cambio compartidos y cooperativos, con un enfoque de desarrollo integral.

Si lo propio de las ideas y las prácticas hegemónicas es mostrarse como naturales e ineluctables (el neoliberalismo como pensamiento único, el capitalismo sin alternativas viables, el patriarcado sin opciones igualitarias, etc.), bien pudiera ser que aquellas comunidades universitarias en transición —que sean capaces de esgrimir con fuerza su singularidad y su autonomía, y de resistir a la homogeneización cultural y económica que constituye uno de los pilares de la insustentabilidad— se conviertan en laboratorios para ensayar prácticas y patrones culturales, modelos de relación social, de producción y de consumo, que caminen en sentido contrario. Una Universidad que asuma el modelo de las comunidades en transición también estará sometida a las presiones del mercado, es inevitable, pero puede generar estrategias que permitan movilizar sus activos científicos, tecnológicos y organizativos al servicio de la construcción de modelos alternativos de sociedad, liberándose así, en cierta medida, de las barreras academicistas, eficientistas y economicistas que configuran el techo de cristal que impide dar pasos más ambiciosos en pos de la sustentabilidad.

A diferencia de otras comunidades en transición, las universidades, además de construir colectivamente la sustentabilidad de la comunidad universitaria —en una movilización interna—, pueden y deben generar efectos difusores de mayor alcance por cuanto una de sus misiones es formar ciudadanos que serán profesionales con capacidad para influir en otras comunidades próximas o distantes de la localización de la IES que les formó. Es una exigencia comunitaria de todos con todos, donde co-

nocimiento, ética y comportamiento tienen que referenciarse de un modo coherente. Los cambios pueden realizarse a diferentes escalas, desde variaciones que apenas supongan costos objetivos o subjetivos para quienes los asumen (como substituir focos de luz incandescente por otros de bajo consumo), pasando por modificaciones que suponen opciones más costosas (moderar la temperatura media del aire acondicionado y de la calefacción o renunciar a consumir carnes rojas), hasta el abandono de prácticas de alto impacto y cuya adopción implica cambios radicales en los estilos de vida normalizados (prescindir de viajar en avión, suprimir el transporte privado, renunciar a prácticas de consumo conspicuo), en prácticas que ya se situarían en el marco de una filosofía decrecentista.¹²

Con una perspectiva más crítica, una parte de la comunidad universitaria integrada en la Red de Transición (Transition Network) se interroga:

[...] si el futuro para el que estamos educando a los jóvenes no es el futuro que se avecina, ¿cómo podemos ajustar el rumbo de nuestro monolítico sistema educativo? ¿Cuáles son las habilidades y aptitudes necesarias para un mundo de contracción económica, de aumento de los costos de energía, de degradación ambiental y de cambio climático? ¿Hemos trazado nuestra ruta por una Estrella del Norte equivocada? (Hopkins, 2013).

Con más o menos acierto, algunas comunidades universitarias, también iberoamericanas, han puesto en marcha iniciativas de transición que exploran, de forma incipiente, alternativas innovadoras para afrontar el reto de conformar una comunidad universitaria integrada por ciudadanos y ciudadanas conscientes de las amenazas socio-ambientales contemporáneas y comprometida en la ardua tarea de superar o minimizar sus consecuencias a niveles local, regional y global

¹² El “decrecimiento” es una corriente de pensamiento y acción que pone en cuestión la necesidad de crecer que la economía capitalista ha instaurado como sistema de producción y consumo. Sus reflexiones enuncian la incapacidad del modelo de vida moderno para producir bienestar social y por tanto defienden una producción racional y respetuosa con los recursos de la naturaleza y con los habitantes del planeta. Autores de referencia pueden ser Serge Latouche (2008) o Carlos Taibo (2011), en el ámbito iberoamericano. Por ser un enfoque socio-económico nítidamente contra-hegemónico, su presencia académica en el medio universitario es marginal.

Referencias

- Adomssent, Maik, Jasmin Godemann, y Gerd Michelsen. "Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge". *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8.4 (2007): 385-402.
- Ayres, Robert; van den Berrgh, Jeroen y Gowdy, John (2001). Strong versus Weak Sustainability. *Environmental Ethics*, 23 (2): 155-168.
- Alba, Daniel; Alonso, I. y Benayas, Javier (2011). "La Agenda 21 Educativa en la Universidad", in Melendro Estefanía, Miguel; Murga Menoyo, M^a Ángeles y Cano Pérez, Antonio (Coords.). IDEAS. *Iniciativas de Educación Ambiental para la Sostenibilidad*. Madrid, UNED.
- Aznar Minguet, Pilar; Martínez-Agut, M Pilar; Palacios, Belen; Pinero, Albert; M Angeles Ull (2011). "Introducing sustainability into university curricula: an indicator and baseline survey of the views of university teachers at the University of Valencia". *Environmental Education Research*, 17 (2): 145- 166.
- Beckerman, Wilfred (1994). "Sustainable development: is it a useful concept?" *Environmental values*, 3: 191-209.
- Benayas del Álamo, Javier (2014). Universidad y sostenibilidad. Reflexiones para un debate. ¿La universidad está liderando los cambios necesarios para que la sociedad se comprometa con un futuro más sostenible? *Carpeta Informativa del CENEAM*, Mayo 2014: 7-10.
- Benayas del Álamo, Javier (2014). *RISUPROJECT. Development of indicators to assess the implementation of sustainability policies in Latin American universities*. Executive summary. Madrid, UAM.
- Bonnett, Michael (2006). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 12 (3-4), 265-276.
- Brangwyn, Ben y Hopkins, Rob (2009). *Compendio de iniciativas de transición*. Totnes: Transition Network.
- CADEP (2011). *Evaluación de las políticas universitarias de sostenibilidad como facilitadoras para el desarrollo de los campus de excelencia internacional*. Madrid, Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Documento electrónico: <http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/Documentos/21.CADEP2011finalbaja.pdf> (Última consulta: 27-01-2015).
- Comisión Técnica de la Estrategia Universidad-2015 (2011). *La Responsabilidad Social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible*. Madrid, Ministerio de Educación-Secretaría General de Universidades. Documento electrónico: http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/Documentos/24.La_RSU_y_el_desarrollo_sostenible_2011.pdf (Última consulta: 27-01-2015).
- Complexus (2013). *Indicadores para medir la contribución de las instituciones de educación superior a la sustentabilidad*. Guanajuato, Universidad de Guanajuato.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011), "A encruzilhada da Universidade Europeia". *Ensino Superior* 41:1-8. Revista do SNESup.
- Didrikson Takayanagui, Axel; Herrera Márquez, Alma X., Villafán Aguilar, Lidia Jaqueline; Huerta Martínez Bolívar y Torres Ríos, Dante (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*, *IISSUE Educación*, UNAM, México, 160 p.

- Geli, Anna M.; Junyent, Merce y Sánchez, Sara (2003). *Ambientalización curricular de los Estudios Superiores*. Girona, Universitat de Girona-Red Aces.
- Global University Network for Innovation (2011). *Higher Education in the World 4, Higher Education's Commitment to Sustainability: from Understanding to Action*. Suffolk, Palgrave-MacMillan.
- González Gaudiano, Edgar (1989). "La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente". *Revista de la Educación Superior*, México, 18 (71): 1-4.
- González-Gaudiano, Edgar (2005). Education for sustainable development. *Policy Futures in Education*, 3 (3), 243-250.
- González Gaudiano, Edgar (2009). "Environmental education: a field in tension or in transition?", Reid, Alan and Scott, William (2009) *Researching Education and the Environment. Retrospect and prospect*. NY, Routledge. pp. 45-54.
- Gudynas, Eduardo (2000). "Los límites de la sustentabilidad débil, y el tránsito desde el capital natural al patrimonio ecológico". *Educación, Participación y Ambiente*, MARN, Caracas, 4(11): 7-11.
- Gudynas, Eduardo (2004). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. Montevideo, Coscoroba-CLAES. <http://www.ecologiapolitica.net/gudynas/GudynasDS5.pdf> (Consultado Agosto 27, 2015).
- Gutiérrez Garza, Estela y González-Gaudiano, Eduardo (2010). *De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable*. México, Siglo XXI eds.
- Gutiérrez Barba, Blanca Estela y Martínez Rodríguez, María Concepción (2010). "El plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior. Escenarios posibles". *Revista de la Educación Superior*, 39 (154): 111-132.
- Hopkins, Rob (2008). *The Transition Handbook. From oil dependency to local resilience*. Totnes, Green Books.
- Hopkins, Rob (2011). *The Transition Companion*. Totnes, Green Books.
- Hopkins, Rob (2013). "One Year in Transition and the Power of Alternatives to University". Recuperado el 27 de enero de 2015 de: <https://www.transition-network.org/blogs/rob-hopkins/2013-07/one-year-transition-and-power-alternatives-university>
- Iglesias da Cunha, Lucía (Coord.) (2013). *Comunidades en Transición y Educación Ambiental. Análisis de tres Universidades pioneras: Santiago de Compostela, Minho y Edimburgo*. Santiago de Compostela, Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental. Informe de investigación inédito.
- Jickling, Bob (2006). The decade of education for sustainable development : A useful platform? Or an annoying distraction? A Canadian perspective. *Sustainable Development*, 22 (1): 99-105.
- Jickling, Bob y Arjen E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1): 1-21.
- Longitud Zamora, Jaqueline (2014). *La hidra de la educación superior: un caso de estudio*. Universidad Veracruzana. Xalapa, México. 196p. <http://www.uv.mx/bdh/files/2014/11/LaHidra-EducacionSuperior.pdf> (Recuperado en Agosto 28, 2015).

- Kopnina, Helen (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from "environment" in environmental education? *Environmental Education Research*, 18 (5): 699-717.
- Larrán, Manuel, (Coord.) (2014). *Análisis del nivel de implantación de políticas de responsabilidad social en las universidades españolas*. Madrid, Fundación Carolina-Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas. Documento electrónico: http://ccsu.es/sites/default/files/analisis_del_nivel_de_implantacion_de_politicas_de_responsabilidad_social_en_las_universidades_espanolas.pdf (Última consulta: Enero 01, 2015).
- Latouche, Serge (2008). *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona, Icaria.
- Leal Filho, Walter (2000). "Dealing with misconceptions on the concept of sustainability". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1 (1): 9-19.
- Leff, Enrique (Coord) (1986). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. México, Siglo XXI Eds..
- Manteaw, Bob Omfp. (2008). When businesses go to school: Neoliberalism and education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2 (2): 119-126.
- Martínez-Alier, Joan (1995). "The environment as a luxury or "too poor to be green"?. *Ecological economics*, 13: 1-10.
- Martínez-Fernández, Cynthia Nayeli (2015). *Políticas de sustentabilidad en las instituciones de educación superior. Análisis en tres universidades públicas mexicanas*. Tesis doctoral en investigación educativa. Borrador. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.
- Meira Cartea, Pablo Ángel (2005). "In praise of environmental education". *Educational Philosophy and Theory*, 3 (3): 284-295.
- Naredo, José Manuel (1997). "Sobre el 'pensamiento único'". *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 29: 24.
- Pardellas Santiago, Miguel; Iglesias da Cunha, Lucía y Meira Cartea, Pablo. (2013). "Iniciativas en transición: nuevos escenarios para una educación ambiental comunitaria". *Cuadernos de pedagogía*, 439: 53-55.
- Ruscheinsky, Aloisio; Guerra, Antonio Fernando; Figueiredo, Mara Lucía; Silva Leme, Patricia Cristina; Lima Ranieri, Víctor Eduardo y Carvalho Letitti, Wellington Braz (2014). *Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil*. São Carlos, EESC/USP.
- Sauvé, Lucie; Brunelle, Renée y Berryman, Tom (2005). Influence of the globalized and globalizing sustainable development framework on national policies related to environmental education. *Policy Futures in Education*, 3 (3): 271-283.
- Shriberg, Michael (2002). *Research: Talloires in Action: Creating Leaders and Laggards in the U.S*. Recuperado el 8 de enero de 2015 de: http://www.ulsf.org/pub_declaration_resvol61.htm
- Shriberg, Michael & Tallent, Heather (2003). *Beyond Principles: Implementing the Talloires Declaration*. Recuperado el 8 de enero de 2015 de: <http://www.ulsf.org/pdf/ShribergTallentFinal.pdf>
- Suriñach, Rubén (2008). "Volviendo a lo local". *Opciones*, 28: 27-29.

- Stevenson, Robert B. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: Recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, 12 (3-4): 277-290.
- Sumner, Jennifer. (2008). From academic imperialism to the civil commons: Institutional possibilities for responding to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. *Interchange*, 39 (1): 77-94.
- Taibo, Carlos (2011). *El decrecimiento explicado con sencillez*. Madrid, La Catarata.
- Tilbury, Daniela (2007). "Learning Based Change for Sustainability". Wals, Arjen y Van der Leij, Tore (dirs.). *Social Learning toward a more Sustainable World: Principles, Perspectives, and Praxis*. United Nations University Press, 2007. pp. 117-133.
- Tudela, Fernando [1985] (1991). "Diez tesis sobre desarrollo y medio ambiente en América Latina y el Caribe". *Ecológicas. Boletín bimestral de Instituto Autónomo de Investigaciones Ecológicas*, 2 (2): 14-16.
- United Nations (2007). *Indicators of Sustainable Development: Guidelines and Methodologies*. New York, United Nations Publication.
- Victor, Peter A., Hanna, J. E., & Kubursi, Atif (1995). How strong is weak sustainability. *Economie appliquée*, 48 (2): 75-94.
- Waas, T., Hugé, J., Ceulemans, K., Lambrechts, W., Vandenabeele, J., Lozano, R., Wright, T. (2012). Sustainable Higher Education: Understanding and Moving Forward. Recuperado el 10 de enero de 2015 de: <http://www.lne.be/doelgroepen/onderwijs/ecocampus/over-ecocampus/sustainable-higher-education-understanding-and-moving-forward-waas-et-al-.pdf>
- WCED (1987). *Our common future*. Brundtland Report. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>

Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite*

Yengny Marisol Silva Laya** y Adriana Jiménez Romero***

* Título en inglés: Students from vulnerable backgrounds in an elite university .

** Doctora en Educación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Correo electrónico: marisol.silva@ibero.mx

*** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Cd. de México.

Correo electrónico: adriana.jiménez@ibero.mx

Recibido el 03 de julio del 2015; aprobado el 26 de agosto del 2015

PALABRAS CLAVE

Estudiantes/Educación Superior/Experiencias/Integración/Universidad de Élite

Resumen

Se presenta una investigación sobre la integración de estudiantes vulnerables con perfiles heterogéneos en una universidad de élite donde prevalece la homogeneidad socioeconómica y cultural de su población estudiantil. Se realizó un estudio cua-

litativo sobre las experiencias de 27 estudiantes de Técnico Superior Universitario, tomando como referencia la sociología de la experiencia escolar de Dubet y la persistencia estudiantil de Tinto. Concluye que los estudiantes con diferencias en edad, condición laboral y visión de futuro, tienen experiencias distintas, pero confluyen en la determinación de aprovechar una oportunidad que ven como una puerta hacia un futuro promisorio.

KEYWORDS

Students/Higher Education/Experiences/Integration/Elite University

Abstract

This article presents the findings of a qualitative study of students from vulnerable backgrounds at an elite university, where the student body is characterized by high levels of socioeconomic and cultural homogeneity. Drawing on Dubet's

sociology of school experience and Tinto's analysis of student persistence, we studied the experiences of 27 students at the University Higher Technical level. We conclude that factors such as the students' age, employment status and vision of the future result in different experiences. However, the students share a common determination to make the most of their educational opportunity, which they view as a gateway to a more promising future.

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la integración universitaria de estudiantes vulnerables con perfiles heterogéneos en una universidad de élite,¹ donde prevalece la homogeneidad socioeconómica y cultural de su población escolar. El objetivo principal es profundizar en el conocimiento de la diversidad estudiantil presente en la educación superior y contribuir al diseño de estrategias más eficaces de atención, que combatan la tendencia a la estandarización derivada de la masificación educativa experimentada en el sistema.

En México se constata un amplio volumen de estudios que sostienen la importancia de investigar con mayor profundidad al estudiante universitario: su sentir, sus perspectivas e identidades, así como su situación, sus prácticas y su integración a las instituciones educativas. Ese interés se deriva de reconocer que se trata de una población sumamente heterogénea que experimenta la vida universitaria de múltiples maneras (Ramírez, 2013; Hernández, 2013; Casillas, Chaín y Jácome 2007; De Garay, 2001). La investigación reciente ha detectado nuevas figuras estudiantiles que ameritan una especial atención: jóvenes que prolongan su vida estudiantil en ausencia de oportunidades laborales dignas; otros combinan estudios con trabajo, estudiantes indígenas y estudiantes foráneos, entre otros (Guzmán, 2011). La literatura demuestra que es necesario abandonar la idea de un “estudiante estándar o ideal” (joven recién egresado del bachillerato, dedicado exclusivamente a los estudios, con *habitus* académico, con metas e intereses similares), para configurar ofertas educativas más pertinentes y de mayor calidad.

Uno de los perfiles que ha recibido creciente atención es el de los estudiantes provenientes de sectores de bajos niveles socioeconómicos tradicionalmente excluidos de la educación superior. La literatura reporta que enfrentan severas dificultades que atentan contra su persistencia en la es-

¹ Es una universidad de sostenimiento privado con 71 años de existencia en la Ciudad de México. Perteneció a las instituciones de élite, tanto por los altos costos de su oferta, como por su calidad educativa. La gran mayoría de sus programas están certificados por agencias nacionales e internacionales.

cuela: los costos directos e indirectos de los estudios, una transición difícil debido a un capital escolar insuficiente y a un desconcierto con la lógica universitaria, una adaptación difícil a la dinámica y a las exigencias académicas (falta de un *habitus* académico), una percepción de bajo desempeño que puede mermar su motivación y su compromiso, todo ello atravesado por la falta de acompañamiento institucional (Hernández 2013, Silva y Rodríguez, 2012; Miller, 2009; Casillas *et al.*, 2007; De Garay, 2001). Este entramado de elementos explica la amenaza permanente de trayectorias vulnerables.

En México, la incorporación de jóvenes de bajos niveles socioeconómicos a la educación superior se ha canalizado a través de las instituciones públicas; en las instituciones particulares de élite es un fenómeno inusual. En otros países, esta tendencia resulta menos extraña y comienza a percibirse como deseable. En Estados Unidos, por ejemplo, instituciones que pertenecen al grupo Ivy League (entre ellas Harvard y Yale) cuentan con programas que incorporan a jóvenes de bajos ingresos económicos con un notable talento, con la finalidad de diversificar su estudiantado.² En Gran Bretaña, Reay, Crozier y Clayton (2009), en el trabajo “Extraños en el paraíso”, analizan el caso de jóvenes ingleses con alto rendimiento escolar provenientes de la clase trabajadora becados en universidades de élite. Afirman que el fenómeno reporta beneficios tanto para los jóvenes, porque reciben una educación de calidad, como para la institución, dado que se enriquece con la diversidad sociocultural. Sin embargo, la integración exitosa de estos estudiantes al ambiente de las universidades de élite es un proceso complejo debido al riesgo latente de conflictos sociales producidos por la asimetría en las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad universitaria (Reay, Crozier y Clayton, 2009). La adaptación de estos jóvenes les exige “niveles casi sobrehumanos de motivación, capacidad de recuperación y determinación” (Reay, Crozier y Clayton, 2009: 1115), para lograr el éxito y la confianza en sí mismos.

En Chile, Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012) estudiaron las experiencias de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes tipos de instituciones (élite, pluriclasistas y de estratos bajos) y reportaron que entre quienes arriban a universidades de élite, prevalece “una experiencia de

² El hecho fue destacado por un periódico con alto impacto internacional: “Harvard está enviando reclutadores a localidades deprimidas, cortejando a solicitantes de bajos ingresos para contribuir a diversificar su cuerpo de estudiantes de grado”. Harvard ‘ficha’ a chicos pobres. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/06/08/negocio/1212932852_850215.html (Domingo 8 de junio de 2008)

desclasamiento y de negación de sus orígenes sociales como una estrategia para integrarse a la institución” (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012: 61).

A diferencia de los casos anteriores, en esta experiencia resalta el hecho de que los jóvenes no son de alto rendimiento, presentan antecedentes escolares deficientes y se impone el sentimiento de desventaja escolar y cultural, junto con la social y la económica, aspectos que se convierten en un desafío mayúsculo para la integración.

El caso que reportamos guarda relación con algunas de las experiencias citadas ya que se trata de una universidad de élite que abre sus puertas a estudiantes con niveles socioeconómicos inferiores, pero no se propone atraer estudiantes de alto rendimiento, sino a quienes cumplen con los requisitos académicos suficientes para sacar adelante los estudios de Técnico Superior Universitario (TSU). Así, la problemática de nuestro estudio se articula con las evidencias reportadas en la literatura en dos sentidos: a) el desajuste social que experimentan los estudiantes vulnerables al arribar a un campo enteramente diferente a su entorno familiar y a sus escuelas previas, y b) las dificultades de integración académica y social que enfrentan los estudiantes con un rendimiento escolar deficitario que puede vulnerar su trayectoria escolar.

En este estudio interesa conocer, de viva voz, las experiencias significativas para estos estudiantes en su vida universitaria, los motivos que los impulsaron a tomar esta oferta y los sentidos y significados que van construyendo en torno al ser universitario. La pregunta guía es:

¿Cuáles son las motivaciones y principales experiencias de integración social y académica de estudiantes vulnerables en una universidad de élite?

Marco conceptual

El soporte analítico de la presente investigación es la sociología de la experiencia de Dubet, ampliamente utilizada en este campo de estudio. La experiencia escolar es definida como “[...] la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998: 79). Es decir, está constituida por las diferentes acciones que llevan a cabo los actores para darle sentido a su quehacer.

Este enfoque permite explorar las prácticas de los estudiantes y profundizar en la dimensión subjetiva que las respalda, con el interés de comprender cómo se construye la experiencia general de ser universitario; nos parece pertinente dado que en un sistema colectivo (como es la institución

universitaria, con sus códigos y normatividades) cada individuo configura una forma particular de estar en él, con un arreglo personal entre expectativas, reglas, proyectos, demandas y resultados, con éxitos y fracasos que se traducen en aprendizajes individuales y sociales.

En su obra "Los estudiantes", Dubet (2005) propone entender la experiencia estudiantil universitaria como un recorrido con trayectorias múltiples dominadas por varios obstáculos, hasta que el joven "se vuelve estudiante", o no lo logra y deserta. En este trabajo retomamos dos categorías claves que propone este autor para analizar la experiencia estudiantil: la integración del actor al marco escolar y el proyecto del estudiante.

La integración escolar se relaciona con el sentimiento de pertenencia a la universidad, una categoría eminentemente subjetiva: "Una fuerte integración universitaria evoca un dominio de las reglas latentes de la vida escolar, la débil integración deja a los estudiantes frente a un mundo que puede parecer aleatorio o anárquico" (Dubet, 2005: 32). En su análisis, entremezcla factores de naturaleza estrictamente académica o de normatividad escolar y aspectos sociales, de esta manera, converge con los aportes de la corriente norteamericana de análisis de trayectoria y persistencia escolar. La persistencia en los estudios, según Tinto (2006-2007), es producto de la integración y está marcada por períodos de transición que los individuos deben superar para continuar en la universidad. El primer paso consiste en el "ajuste, tanto social como intelectual, a un nuevo y a veces por completo desconocido mundo universitario" (Tinto, 2006-2007: 52); así, integrarse a la universidad implica apropiarse y responder adecuadamente a la dinámica y a las exigencias académicas y, al mismo tiempo, incorporarse a las formas de convivencia social propias del ambiente universitario (como las actividades extracurriculares, y la interacción cotidiana con compañeros, profesores y demás personal).

El registro de los proyectos, como una categoría de análisis de la vida estudiantil, permite observar las prácticas y el sentido que los jóvenes imprimen a su recorrido. La concreción de un proyecto, según Dubet, resulta del ajuste entre los intereses personales y las oportunidades reales que se ofrecen: "El proyecto se origina entonces en una renuncia y una interiorización de las oportunidades objetivas de éxito" (Dubet, 2005: 34); igualmente distingue tres tipos: a) los proyectos profesionales, que predominan entre los estudiantes que esperan de sus estudios un título válido en el mercado laboral; b) los proyectos escolares, donde los estudios tienen finalidad en sí mismos, y los estudiantes desean acumular un capital escolar que les permitirá definir un proyecto profesional; c) la falta de proyecto, presente

entre quienes dicen no tener ningún proyecto para el futuro y no es clara la utilidad de los estudios.

De manera adicional, empleamos el concepto de motivaciones o motivos, ampliamente utilizado en el estudio de trayectorias escolares, porque nos interesa rastrear las razones y el sentido por los cuales los jóvenes deciden ir a la universidad y eligen determinados estudios; ello no se circunscribe únicamente a la categoría de intelectualidad. Al indagar las motivaciones, interesa “conocer el sentido que los jóvenes atribuyen a los estudios” (Ramírez, 2013: 46), pues esta circunstancia alude al significado que otorgan los jóvenes a tener una oportunidad educativa específica y el beneficio futuro que de ésta podría derivar, lo que constituye el impulso inicial para poner en marcha una decisión.

Método y referencias del caso estudiado

Se realizó un estudio cualitativo porque este enfoque permite una comprensión profunda de los fenómenos estudiados mediante la interpretación que parte de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011). Analizamos de manera longitudinal las experiencias de los estudiantes durante los primeros cuatro semestres del programa de TSU en Hoteles y Restaurantes que ofrece la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero).³ Participaron 27 de los 46 estudiantes inscritos, con quienes sostuvimos entrevistas y grupos de enfoque. También realizamos observaciones en clases de las asignaturas claves para este perfil profesional.⁴ En una primera fase (agosto a diciembre 2013), analizamos la información de las entrevistas de ingreso y realizamos observaciones a las asignaturas del primer semestre. En la segunda fase (enero 2014–mayo 2015), observamos las asignaturas del segundo al cuarto semestre, entrevistamos a los estudiantes y realizamos grupos de enfoque. Las observaciones fueron complementadas con relatos de los profesores.⁵

³ Agradecemos a la universidad los apoyos brindados para realizar el estudio.

⁴ Introducción al Turismo y Operación Hotelera de primer semestre; Administración del Servicio de segundo semestre; Calidad en el Servicio en Hoteles y Restaurantes, Justicia Social y Mundo Contemporáneo, ambas pertenecientes al tercer semestre; y Gestión de Micro, Pequeñas y Medianas Empresas del último semestre.

⁵ También analizamos las bases de datos institucionales de las encuestas de entrada y seguimiento de los alumnos para extraer datos sociodemográficos.

Los estudios de TSU tienen un carácter profesionalizante y su objetivo es ofrecer una formación superior corta que facilite la empleabilidad.⁶ En México, esta oferta se intensificó con la creación de las Universidades Tecnológicas en 1991, las cuales son instituciones públicas que han funcionado como válvula de escape para atender la presión de la demanda juvenil por educación superior. Atienden, fundamentalmente, a la población joven perteneciente a clases sociales menos favorecidas que tienen oportunidades limitadas para ingresar a la educación superior y dedicar cuatro o cinco años a la preparación profesional (Silva, 2009). Así, su existencia responde a una política educativa de equidad, debido a la ampliación de oportunidades educativas y a la diversificación universitaria, con miras a impulsar la profesionalización y la empleabilidad.

El programa de TSU de la Ibero resulta un caso significativo ya que, aunque es una institución de élite, pretende acoger las políticas de equidad y de diversificación educativa mencionadas. Atendiendo a la misión de “contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica” (CPAL, 2005: 12), en el año 2012 abrió sus puertas a estudiantes de los sectores sociales menos favorecidos para cursar programas de TSU⁷ con el fin de:

- Ofrecer la alternativa de incorporarse a la educación superior a muchos jóvenes que de otra manera no tendrían acceso a ella.
- Permitir a estos jóvenes acceder a ocupaciones mejor remuneradas que impactarán positivamente en su calidad de vida y la de sus familias.

Elegimos la carrera de Hoteles y Restaurantes porque fue la primera que se abrió en la Ibero y, además, porque cubre un nicho insuficientemente atendido. En la ciudad de México existen otras instituciones (públicas y privadas) que ofrecen programas de TSU;⁸ sin embargo, en el ramo turístico

⁶ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011) de la UNESCO, califica estos estudios como educación terciaria de ciclo corto y le otorga el Nivel 5. (Cf. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscde-2011-sp.pdf>)

⁷ En 2012, se abrió la primera carrera en Hoteles y Restaurantes, con ingreso anual. Se cuenta con tres generaciones. Posteriormente, abrieron las carreras de Producción Gráfica, Sistemas Administrativos y Contables y Software. En total hay 205 estudiantes inscritos.

⁸ De acuerdo con el estudio de factibilidad que elaboró la Ibero en el 2012, en México, existían 732 programas educativos a nivel superior en el área de turismo: 91 % de Licenciatura y el 9 % de estudios superiores cortos (6 % TSU y 3 % profesional asociado). Con datos de la ANUIES, se advierte que en la ciudad de México las instituciones que ofrecen programas de Técnico o Profesional asociado en Gastronomía, Administración

a este nivel, hay pocas opciones y, en su mayoría, las ofrecen institutos particulares de gastronomía a costos elevados.

El programa tiene una duración de dos años y medio (cuatro semestres de clases y un semestre de estadía profesional). El currículo se basa en un enfoque por competencias para fortalecer una cultura de aprendizaje-trabajo, y en un fundamento humanista que busca favorecer en sus estudiantes “el sentido de ser con y para los demás” así como sus actitudes de compromiso ante una sociedad que requiere de justicia y de solidaridad. Contempla un 30 % de trabajo dedicado a la teoría y 70 % a la práctica, rasgo común en este tipo de estudio. La carga académica consta de entre seis y siete materias cada semestre, en un horario de 19:00 a 22:00 horas de lunes a viernes y seis los sábados. En su mayoría los profesores son profesionales de la industria turística que se han contratado *ex professo* para este programa.

Resultados y análisis

Perfil sociodemográfico

Casi la mitad de los estudiantes (48 %) tiene entre 20 y 23 años; es decir, se hallan en la edad típica para cursar educación superior (19 a 23 años). El 30 % tiene entre 24 y 29 años, por lo que 78 % está dentro de la categoría demográfica de “juventud” (14 a 29 años). El resto (cinco estudiantes) tiene entre 30 y 55 años. La representación masculina es ligeramente superior (56 %). La mayoría es soltera, sin hijos, y una gran proporción vive con sus padres. En cuanto a su domicilio, seis de cada 10 viven en zonas aledañas al pueblo de Santa Fe (donde se ubica la Ibero) y el resto en otras zonas urbano-marginales de la ciudad de México.

Respecto de la escolaridad de los padres, la población está polarizada, poco más de la mitad (52 %) se encuentra por debajo de la educación obligatoria (18 % tiene primaria y 30 % secundaria) y el 4 % no tiene estudios formales; mientras que el resto tiene una alta escolaridad (el 30 % tiene bachillerato y 18 % estudios de licenciatura). Una tendencia similar ocurre

en Restaurantes y Administración en Hoteles son la Escuela de Administración de Instituciones (ESDAI), el Centro de Estudios Superiores de San Ángel (CESSA), el Instituto de Estudios Superiores en Turismo (IESTUR) y el Centro Culinario Ambrosía, todas de carácter privado (Propuesta de plan de estudios de la carrera de TSU en Hoteles y Restaurantes, UIA, 2012).

entre las madres: 22 % tiene primaria, 30 % secundaria, 30 % bachillerato y 18 % licenciatura. Alrededor del 80 % son los primeros de sus familias que asisten a la Universidad.

De los 27 estudiantes que participan en este estudio, al ingresar trabajaban 17.⁹ El 25 % tenía empleos relacionados con las industrias restaurantera y hotelera (baristas, ama de llaves, supervisores de cafetería, recepcionistas, supervisores de alimentos), el 20 % laboraba en otro ramo (ventas, edecanes, animación, ayudante general, negocios familiares) y el 18 % tenía empleos informales. El 35 % trabaja entre 8 y 15 horas semanales, pero el resto lo hace por largas jornadas; destaca el 53 % que labora entre 40 y 60 horas. Esto indica, de acuerdo con los hallazgos de Guzmán (2011), que lo hacen por la necesidad de subsistencia y no sólo como una manera de adquirir experiencia laboral.

Sobre el financiamiento de sus estudios,¹⁰ en las entrevistas de ingreso el 30 % expresó que lo asumirían entre ellos y sus padres, y una proporción igual aseguró que ambos padres; dos de cada 10 declararon que sus estudios serían sustentados sólo por sus madres, quienes se dedican a la venta por catálogos, son secretarías o vendedoras de mostrador. Sólo un 19 % expresó que ellos pagarían totalmente sus estudios, previendo trabajar y estudiar al mismo tiempo.

La gran mayoría (85 %) proviene de bachilleratos públicos, y la mitad, de modalidades asociadas con baja calidad educativa (tecnológicos y bachilleres).¹¹ El 60 % obtuvo un promedio menor a ocho, mientras que dos de cada 10 repitieron algún año y siete de cada 10 reprobaron alguna materia. En el examen de ingreso a la Ibero, la cuarta parte obtuvo menos de 50 puntos en razonamiento verbal y casi la mitad alcanzó este mismo puntaje en razonamiento lógico matemático. Estas condiciones son consideradas criterios de riesgo para el logro de los objetivos educativos en la

⁹ El horario de clases lo permite (lunes a viernes de 7 a 10 pm y sábados).

¹⁰ El costo es de \$750 al mes, relativamente bajo por tratarse de una universidad particular. En una Universidad Tecnológica pública el costo de la inscripción es de \$1,140 y el cuatrimestre de \$890.

¹¹ Ocupan los últimos lugares en las preferencias de los alumnos al seleccionar una escuela. Los tecnológicos presentan bajo desempeño en pruebas de logro educativo como Enlace y PISA (cf. INEE, 2011). La Educación Media superior en México. México: INEE. Los colegios de bachilleres presentan altas tasas de abandono (60% en el primer semestre), de reprobación y de no reinscripción (cf. Patricio Solís, 2015) "Desafiliación escolar del primer semestre del Colegio de Bachilleres" Ponencia presentada el 30/05/2015 en el Museo Interactivo de Economía.

universidad.¹² Además, es importante resaltar que la mayoría (63 %) reporta una trayectoria escolar interrumpida, es decir, después de concluir el bachillerato, pasó algún tiempo sin estudiar (el 26 % interrumpió entre uno a tres años, 19 % de cuatro a seis y 16 % más de seis). Ello permite suponer que la mayoría podría no tener los hábitos de estudio indispensables, ni un dominio suficiente de las competencias generales del bachillerato, circunstancias que afectarían su desempeño escolar.

En suma, el perfil sociodemográfico de los estudiantes de TSU en Hoteles y Restaurantes de la Ibero es muy heterogéneo. Si bien la mayoría son jóvenes (78 %), sólo el 44 % se encuentra en la edad típica de cursar educación superior, y el resto sobrepasa dicha edad. Además, se distribuyen de manera simétrica en torno a la pertenencia a familias con baja y alta escolaridad. Casi las dos terceras partes combinan estudios con trabajo y suelen tener largas jornadas laborales. Un amplio sector tiene trayectorias educativas discontinuas (63 %) y, en general, presenta antecedentes escolares que podrían dificultar su desempeño en el nivel universitario.

Dentro de este mosaico heterogéneo, se reconoce la presencia de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad”, lo que hace referencia no al fracaso terminal o resultado consumado, sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores que pueden conducir al mismo (Manzano, 2008), y tal es el caso de los estudiantes más jóvenes que provienen de familias con baja escolaridad y que no han recibido una educación de calidad; son estudiantes en riesgo debido a que “encuentran a lo largo de su escolaridad, y específicamente en momentos críticos de la misma, barreras y dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza reglada” (Manzano, 2008: 50). Encontramos también jóvenes y adultos representantes de nuevas figuras estudiantiles que combinan regularmente el trabajo formal con los estudios y que buscan principalmente la “profesionalización” de su experiencia laboral.

La gran mayoría de ellos enfrentó serios obstáculos para proseguir sus estudios universitarios. Han vivido el riesgo de quedar excluidos de la educación superior y pueden haber experimentado una situación de no pertenencia y de pérdida de un proyecto que ellos habían delineado (Guzmán, 2012). Esto fue particularmente patente entre quienes debieron ingresar al mercado laboral por razones de subsistencia y les resultaba incompatible combinar el trabajo y el estudio. Otros enfrentaban debilidades en

¹² Los criterios de riesgo en la Ibero son aquellos factores que han demostrado impactar de manera negativa en el desempeño académico del estudiante. Son referentes que pueden predecir si el estudiante presentará dificultades para cursar y aprobar sus materias.

las competencias exigidas para la admisión universitaria. En síntesis, este grupo, mayoritariamente joven, a pesar de tener aspiraciones educativas no contaba con las oportunidades efectivas para dar cauce a las mismas. Por estas razones, sostenemos que en este grupo prevalecen estudiantes de contextos vulnerables, bien por sus antecedentes familiares o bien por los escolares, que en muchos casos se han conjugado para limitar sus posibilidades de aprovechar los beneficios derivados de la educación superior.

De todo el conjunto, se puede afirmar que ellos constituyen sujetos diversos que irrumpen en un escenario institucional caracterizado por la homogeneidad socioeconómica y cultural de sus estudiantes, que han enfrentado desventajas sociales para aprovechar esta opción educativa y dar cauce a sus aspiraciones de contar con un título universitario.

Las motivaciones iniciales y su evolución a lo largo de los semestres

Indagamos las razones por las que habían elegido tanto la carrera como la institución universitaria. Los estudiantes más jóvenes expresan que eligieron esa carrera por la afinidad con sus gustos personales, como el trato con otras personas, el interés de viajar y cocinar. Hacen alusión a un interés genérico:

La elegí porque, como mencionaba, en el bachillerato vi un poco acerca de esto y me llamó la atención, desde ahí yo decidí que quería estudiar turismo, quizás sepa lo básico y aquí podré reforzar o retomar las cosas (Mujer, 21 años).

Porque me apasiona el servicio al cliente, viajar y conocer diferentes empresas. La verdad conozco muy poco (Hombre 22 años).

Un joven de 29 años expresa su vocación por el turismo y afirma que vio en esta opción la oportunidad de cristalizar parte de una meta personal:

Mi plan hace un año era irme a vivir a Playa del Carmen y comenzar una nueva vida allá; aunque sí quería tener un estudio profesional. Como considero vivir del turismo, pensaba estudiar en la Universidad de la Riviera, pero no quise tomar el riesgo de todo lo que implicaba mudarme y por eso preferí entrar aquí.

En el caso de los estudiantes de mayor edad fue muy común encontrar que en su decisión influyeron las experiencias laborales previas en la industria

restaurantera y hotelera y, en varios casos, el deseo de profesionalizarse en esa área económica:

Porque tengo más de quince años laborando en el área de servicio de restaurantes, y un tiempo fui gerente de una discoteca, tengo experiencia en la operación de restaurantes y en el manejo de personal (Hombre 40 años).

[La carrera] la elegí porque he trabajado en el ramo de la gastronomía desde que inicié la vida laboral hace dieciséis años. He trabajado en restaurantes, así como en hoteles, por tal motivo quiero especializarme en esto, y la universidad es un paso más en la escalera que tengo que subir (Hombre, 34 años).

En general, los estudiantes valoran positivamente que el plan de estudios conjunte la industria hotelera y restaurantera. Piensan que esto puede abrir puertas a un “sector económico fuerte en México” y con posibilidades de una oferta amplia de trabajo. Prácticamente todos tienen interés por mejorar su empleabilidad y sus puestos de trabajo, asegurar la estabilidad laboral, ascender, trabajar en el extranjero o fuera del Distrito Federal, tener “ingresos razonables”. También, aspiran a afianzar su desarrollo personal, a lograr sus metas particulares: “crecimiento personal”, “tener una vida digna”, “obtener un mejor futuro”.

El interés por ingresar a la Ibero se asocia con el deseo de acceder a una educación de calidad, aspecto que relacionan con el prestigio de la institución. Le otorgan valor a la oportunidad de estudiar en una “universidad de prestigio” a bajo costo, lo cual les parece promisorio:

Porque tiene un prestigio y una calidad de estudio superior; asimismo, es una oportunidad de entrar en un ambiente agradable, y pues el reconocimiento que da también el salir de esta institución (Hombre, 20 años).

Encontré que da facilidades a las personas de bajos ingresos y es una escuela de altos recursos (Mujer, 25 años).

Hay otros jóvenes para quienes pesó en su decisión la oportunidad de entrar a esta institución, más que el interés por una carrera específica:

Siempre he vivido en Santa Fe; de niño era un sueño entrar en esta escuela. Pensaba estudiar una carrera ejecutiva, pero el respaldo que te otorga la Ibero, ninguna otra universidad que ofrezca esa modalidad te lo da (Hombre, 29 años).

La combinación de la calidad académica percibida, el prestigio, el tipo de estudios – carrera corta con énfasis en la capacitación laboral – y el costo accesible hacen que esta opción se ajuste a las expectativas de la mayoría de los estudiantes. Es frecuente que asocien la elección de la universidad con la oferta educativa dirigida a facilitar la empleabilidad, es decir, se percibe a la institución ligada a la carrera:

Por lo que se escucha de ella, es una escuela de alto nivel, y porque se presentó la oportunidad de entrar en carreras a mi alcance económico (Mujer, 27 años).

Es una escuela con excelencia académica, te prepara para enfrentar un futuro laboral no muy lejano y te abre muchas oportunidades de empleo (Hombre, 29 años).

En relación con las expectativas académicas, la mayoría (16 de los 27) declaró tener intención de estudiar una licenciatura al concluir la carrera. Sus intereses son diversos, algunos relacionados con el ramo turístico, por ejemplo Gastronomía, Turismo, Hotelería y Chef, pero también hay interés por otras áreas como Diseño gráfico o de interiores, Mercadotecnia, Psicología, Comunicación, Literatura.

Con el paso de los semestres, las motivaciones iniciales referidas a la consolidación de la empleabilidad en la gran mayoría de los casos se han reforzado. En su cuarto semestre, reconocen que esta decisión les permitirá alcanzar sus objetivos profesionales y poner de manifiesto su convicción de que la formación profesional en esta universidad puede facilitar su colocación en el mercado laboral en mejores condiciones:

La verdad en este aspecto tengo muchos planes que han surgido por estudiar en la Ibero, se me han abierto las puertas de varios restaurantes y está el proyecto de irme a Francia para hacer ahí mis prácticas profesionales. Me ofrecieron irme de chef ejecutivo a Los Cabos en un nuevo hotel de la compañía Marriott, y todo esto enfocado a mejorar en todos los sentidos. (...) tengo varios proyectos personales que quiero realizar, entre otras cosas. O sea, tengo mucho trabajo y en muchos aspectos en qué pensar. Espero tomar la mejor decisión (Hombre, 25 años).

Quienes habían interrumpido la trayectoria formativa por muchos años manifiestan orgullo por haber retomado los estudios y la experiencia vivida refuerza su compromiso:

Pues, en general, todo; la verdad me encanta la escuela, me gusta el esquema, me siento nuevamente útil, me da alegría que algunos amigos y familiares me feliciten o me hagan expresiones de admiración porque consideran que es una forma de superación que no puedo desaprovechar (Mujer, 25 años).

La intención de continuar los estudios ha perdido fuerza, dejando paso al propósito de ingresar al mercado de trabajo. Casi al final de la carrera, nueve de los 27 jóvenes declaran interés por continuar estudiando. Así, el proyecto profesional se ha impuesto sobre el escolar, posiblemente por el ajuste entre intereses y posibilidades, al no existir transferencias de créditos eficaces entre las carreras cortas de educación superior y las licenciaturas o ingenierías.¹³

Los motivos iniciales de estos estudiantes coinciden con los reseñados por otras investigaciones. Conciben la educación superior como un medio para ampliar las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida (Ramírez, 2013, Silva y Rodríguez, 2012) y, en este caso, es preciso agregar que en sus expectativas un lugar preponderante lo ocupa el papel que atribuyen al tipo de institución, ya que estiman que estudiar en una universidad de élite multiplica tales posibilidades. Con el paso de los semestres, su motivación inicial se ha reforzado; tienen una clara determinación de consolidar su empleabilidad, prevalece un empeño en la profesionalización para asegurar el ingreso (o permanencia en mejores condiciones) al mercado laboral, aunque también encontramos jóvenes que mantienen sus aspiraciones académicas.

La integración social y académica

Para los estudiantes de TSU de la Ibero, como para cualquier otro estudiante, la integración social ha sido un desafío. Con sus características particulares, al iniciar sus estudios, se enfrentaban a un ambiente universitario con pocos antecedentes de inclusión social, por lo que fue necesario supe-

¹³ Ésta es una de las principales dificultades que han enfrentado las Universidades Tecnológicas (UT), que son las instituciones que ofrecen este tipo de estudios en mayor proporción. Cuando se crearon en 1991, se generó la expectativa de que, al igual que ocurre en países como Francia o Estados Unidos, existirían transferencias a “opciones largas” de educación superior (licenciaturas e ingenierías). Sin embargo, esto no pudo concretarse debido a las dificultades de reconocimiento de créditos entre las distintas Instituciones de Educación Superior mexicanas. Por ello, a partir del año 2011, las UT abrieron el segundo ciclo en sus mismas instituciones para atender tal demanda.

rar el momento de transición en el que prevalecían las diferencias y una sensación de “no pertenecer”.

Conviene aclarar que, aunque esta universidad de élite abrió sus puertas a jóvenes con desventajas sociales, aún no avanza hacia una total integración pluriclasista de la población universitaria. Quienes ingresan a la carrera de Hoteles y Restaurantes viven en un ambiente particular, adyacente al que predomina en el resto de la comunidad: el programa los atiende sólo a ellos y con horarios (vespertinos, nocturnos y sabatinos) cuando la vida universitaria baja su intensidad. Sin embargo, se han generado espacios extracurriculares donde se fomenta la convivencia: deportes, actividades culturales, asociaciones estudiantiles, entre otras.

Para facilitar la transición, la institución instrumentó una dinámica de inducción que contempló el recorrido por las instalaciones y la familiarización con los servicios disponibles, que son los mismos para toda la comunidad universitaria. Los estudiantes se mostraron entusiasmados ante las oportunidades de desarrollo integral: deporte, cultura, arte, recreación, entre otras. Sin embargo, fue hasta el segundo semestre cuando algunos se incorporaron a actividades extracurriculares.

En sus primeras semanas en la institución, durante sus descansos permanecían agrupados casi todos en un jardín, fumando o consumiendo los alimentos que ellos llevaban. Con el paso del tiempo se fueron apropiando de otros espacios y para finales del primer semestre ya no se les veía en el mismo jardín, iban a las cafeterías a consumir alimentos y algunos asistían a eventos culturales. Dos factores resultaron claves en esta transición: los vínculos con compañeros afines de su propio grupo y el acompañamiento institucional a través de la coordinadora de la carrera y de los tutores.

En el cuarto semestre, los estudiantes formaban parte de las asociaciones estudiantiles, de las actividades deportivas y de recreación, incluso usaban todas las instalaciones y acudían a conferencias. Actualmente están integrados a la vida universitaria, se sienten parte de ella, son respaldados por la institución y se vislumbran como futuros egresados de una universidad de prestigio. En términos generales, manifiestan un fuerte sentido de pertenencia:

Estar en la Ibero significa pertenecer a una gran institución de prestigio [...] además de que he encontrado en ella mucho apoyo en distintas áreas (Mujer, 27 años).

Es un orgullo ser Ibero, pues el reconocimiento y la trascendencia que avalan la universidad es una gran oportunidad que la propia universidad nos ha brindado [...] (Hombre, 27 años).

En lo académico su integración no fue tan efectiva como en lo social. La literatura reporta que parte del ajuste académico tiene que ver con asimilar los encuentros con nuevos conceptos de aprendizaje, con mayor exigencia intelectual, con más cantidad de material y de tareas, con convenciones distintas en cuanto a la relación académica, con nuevas prácticas de evaluación, así como con demanda de una mayor autorregulación del esfuerzo y del tiempo empleado en las tareas, en el trabajo en equipo y en los proyectos, (Johnston, 2013, De Garay, 2004).

En el primer semestre, una buena proporción (35 %) manifestaban “problemas para entender la materia de contabilidad”, y ello tenía que ver en alguna medida con las deficientes bases matemáticas de niveles educativos previos, confirmadas en el examen de admisión:

[En] la materia de contabilidad, el maestro no nos enseña bien las cosas y nos exige demasiado cuando realmente nosotros no tenemos gran noción de lo que nos está pidiendo. Y eso me preocupa porque no, por una materia, quiero salir de esta oportunidad que me dio la universidad (Mujer, 22 años).

No obstante, sus principales dificultades no se centran en la complejidad de las materias, sino en ciertas actividades de enseñanza que los desalentaba y que podían tener un impacto negativo en la energía necesaria para reforzar el compromiso académico. La forma de trabajo más recurrente en las aulas son las exposiciones del profesor, quien se apoya con presentaciones de *Power point*; esta tendencia se registró en las observaciones de las clases y la confirmaron los estudiantes. Ellos resienten un proceso centrado en la figura del maestro. Posiblemente estos maestros asocien su función docente con la de ser “instructores” cuya responsabilidad es proporcionar al estudiante mucha información. Los estudiantes expresaban:

Con que te aprendas de memoria los *Power Point* que nos suben a *Blackboard*, ya pasaste [...] (Mujer, 27 años).

[...] seguro, ellos [los profesores] saben mucho [...] lo malo es que luego no quieren soltar el micrófono [...] (Hombre, 30 años).

Otras estrategias usadas en clases son las exposiciones de los estudiantes y la proyección de videos, mientras que para las tareas fuera del aula recurren a lecturas, a elaboración de resúmenes, a mapas conceptuales y a líneas del tiempo, así como a trabajos escritos. Pero tampoco se sienten motivados por estas actividades:

[...] ni las presentaciones de los profesores, ni las tareas que nos dejan, nada de eso nos hace sentir satisfechos; sabemos que eso es lo que hay que aprender, y nos lo aprendemos, pero hasta ahí (Hombre, 27 años).

Las exposiciones de nosotros no sirven para nada [...] nadie pone atención (Mujer, 22 años).

A veces nos ponen los videos... uno tras otro, pero no hay explicación ni discusión [...] casi siempre es así [...] (Mujer, 27 años).

Estos resultados son consistentes con lo que reporta la literatura sobre la enorme importancia que tienen las experiencias en el aula, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la interacción con los profesores para reforzar las motivaciones iniciales y lograr el compromiso con los estudios, lo que puede redundar en trayectorias escolares exitosas. En este caso parece necesaria una mayor dosis de trabajo didáctico e innovación pedagógica en el aula para avanzar hacia procesos centrados en el estudiante y su aprendizaje. Esto constituye un desafío clave para los maestros, quienes tienen amplia experiencia profesional, pero escasa formación pedagógica.

Sin embargo, ciertas situaciones didácticas sí los motivan y favorecen la integración académica, por ejemplo, valoran positivamente las actividades fuera del aula, como charlas de expertos, análisis de casos en los hoteles o restaurantes, proyectos finales e investigaciones. Destaca la vinculación de la teoría con la “realidad” o “con la vida laboral”. Su expectativa es:

[...] que las clases las hagan prácticas; ellos entienden por práctica hacer un *Power Point*, hacer una lectura o un resumen, pero para nosotros eso no es hacer la clase práctica, es vincularla con la vida y la operación de los hoteles [...] (Hombre, 30 años).

Hay un punto que amerita mayor reflexión y tiene que ver con la discrepancia entre “lo que se hace” y “lo que esperan los estudiantes”. Parte del ajuste académico tendría que contemplar el transmitir con claridad a los alumnos qué se espera de un estudiante universitario. A juzgar por sus expresiones, parece estar instalada la idea de que no es tan relevante hacer lecturas, preparar escritos y ensayos, es decir, tener acceso a las teorías y enfoques diversos sobre las diferentes disciplinas relacionadas con su campo. Al parecer, piensan que la formación como técnicos debe limitarse al dominio de la información y las destrezas operativas. Es posible que por ello sientan extrañeza por ciertas actividades que juzgan desvinculadas de su perfil, pero que forman parte central del currículo de la institución, el cual pretende no sólo formar al personal que se requiere para incrementar

la productividad de las empresas, sino también promover su desarrollo integral.

Para el cuarto semestre, los estudiantes avanzaron en el proceso de asumirse y convertirse en estudiantes universitarios. Ha sido notorio el esfuerzo por asumir las normas y responsabilidades, y quienes no lo lograron abandonaron los estudios (cinco personas). El ajuste ha implicado que fortalezcan sus competencias y desarrollen hábitos de trabajo para cumplir con las exigencias de las diferentes materias, incluso han consolidado sus habilidades tanto para superar las limitaciones de entrada (por ejemplo, el bajo dominio de competencias comunicativas y matemáticas) como para minimizar el efecto de las prácticas docentes desestimulantes, aprovechando todos los espacios que propician aprendizajes significativos y avanzando en el dominio de competencias fundamentales. Su motivación inicial se ha reforzado conforme han ganado certidumbre en el logro de sus objetivos personales.

Las observaciones dan cuenta de ello, por ejemplo, en la exposición de los estudiantes. En una asignatura de primer semestre, exponían una noticia sobre la industria, la explicaban y daban su punto de vista. Pararse al frente, usar la tecnología y explicar lo que leyeron, era complicado; algunos sólo leían la noticia, otros simplemente preguntaban a algún compañero qué opinaba. En los subsecuentes semestres, se percibía un mayor desarrollo de sus competencias comunicativas, mostraban dominio en la presentación en público, se tecnificaban sus expresiones y comenzaban a dominar el vocabulario de la industria.

Su rendimiento académico también mejoró. Durante el primer semestre, el 19 % de los estudiantes obtuvo un promedio de siete puntos, el 59 % de ocho y el 22 % de nueve. En cambio, en el cuarto semestre no hubo calificaciones de siete, el 33 % tuvo un promedio de ocho, el 63 % de nueve y el 4 % logró la máxima calificación (10). Parte de la integración se constata en estos logros educativos.

Otro factor en el ajuste académico es el hecho de que buena proporción del estudiantado tenía una trayectoria educativa interrumpida, por lo que tuvieron que apropiarse de la disciplina escolar y, particularmente, de los hábitos de estudio propios de la universidad. La expresión del siguiente estudiante da cuenta de esta dificultad:

Por momentos me pregunto si realmente quería hacer esto; siempre me gustó lo relacionado al turismo, pero el ritmo que estoy llevando ahora es totalmente diferente a lo que era mi vida. Nunca he terminado nada y es un reto el concluir mis estudios (Hombre, 29 años).

Un elemento más se reveló como fundamental en el ajuste de estos estudiantes a la vida universitaria, y esto está relacionado con lograr el equilibrio entre las responsabilidades escolares, las laborales y las familiares. Como hemos señalado, el 63 % trabaja y una buena proporción lo hace por largas jornadas diarias. Varios de ellos tienen responsabilidades familiares (cinco tienen hijos), por lo que la integración a la vida de la universidad representa un reto especial:

Como estoy casado y con familia, organizándome en los tiempos. Para estar bien con mi triángulo de familia, trabajo y escuela (Hombre, 34 años).

[La dificultad es] la carga de trabajo que se está presentando, no tanto sólo por la escuela sino que también en mi trabajo laboralmente (Hombre, 22).

Ésta es una muestra más de la diversidad de perfiles estudiantiles que asisten a la universidad y que deben ser atendidos, mediante opciones flexibles que permitan el equilibrio entre diferentes las actividades centrales en sus vidas. Llama la atención que no se encontraron diferencias significativas en el promedio obtenido en la carrera entre quienes no trabajan y quienes sí lo hacen, es decir, los participantes en este estudio logran promedios similares a pesar de las horas que dedican al trabajo.

Los proyectos y la experiencia de aprendizaje

Una de las experiencias que más marcan la trayectoria escolar de los estudiantes es la que se refiere al aprendizaje, pues da sentido al ser universitario y posibilita el afianzamiento de la vocación y el desarrollo del proyecto planeado. Algunos estudiantes coinciden en que “aprender es una oportunidad de sacar lo más que se pueda de sus profesores”, de aplicar lo que se revisa en cada clase, así como de comprometerse con la industria, con el país y consigo mismos:

Aprender para mí significa definir y afirmar mis ideales personales y profesionales para aportar a la sociedad y a la industria del turismo (Hombre, 27 años).

Lo que he aprendido se representa en haber encontrado una opción que, desde la industria de hoteles y restaurantes, pueda aportar algo para un mejor país: enamorarme de la vocación de servicio (Mujer, 27 años).

Surge la pregunta acerca de cómo fueron construyendo ese significado de aprendizaje. La información obtenida mediante la observación de las clases y las entrevistas permitió identificar que la relación con los profesores y el ambiente grupal han sido factores claves.

Sobre la relación que establecen con sus profesores, los estudiantes consideran que muchos los tratan con respeto y ello se convierte en un elemento de motivación. Expresan que con los profesores que los motivan, éstos les imponen retos y los alientan a tener expectativas altas, a la vez que establecen con ellos una relación cercana, de confianza y de respeto.

El profesor empezó la clase preguntándonos “¿Alguien viene para mucama o para bell boy? Porque eso es en otra institución educativa...”. Eso me gustó mucho, hizo que viera mi futuro profesional de otra manera (Mujer, 27 años).

El profesor “A” me recomendó para trabajar en un hotel, y se lo agradezco porque he aprendido mucho; confió en mí y en mis capacidades (Hombre, 30 años).

En cambio, otros menosprecian su capacidad y sus posibilidades de lograr una buena trayectoria escolar y obtener un empleo acorde a su grado. Con los profesores que los ven en un rango inferior no establecen relación alguna fuera del salón de clases; resienten el hecho de que ellos no consideran sus opiniones ni sus propuestas.

[...] ellos [los profesores] te hacen operador, te encasillan en un puesto operativo y no te motivan a ver más allá. No hacen que te la creas (Hombre, 30 años, labora).

Son profesores cerrados, que nos dicen qué es lo que tenemos que hacer, cómo vestirnos, qué contestar o qué no contestar; son profes que no creen en nosotros [...] (Mujer, 30 años, labora).

De manera especial, los jóvenes consideran que la estrategia que más impacta en su proceso de aprendizaje es la retroalimentación de los profesores en sus trabajos, en sus participaciones, así como en las situaciones problemáticas que plantean los estudiantes que trabajan, por lo tanto declaran: “nos gusta que nos escuchen”; “que respondan a nuestras preguntas y dudas..”; “que con su retroalimentación nos motiven, nos enamoren de la industria”. Incluso afirman:

Cuando entregué mi trabajo final en la materia B, la retroalimentación que me dio la profesora fue de gran ayuda, me hizo ver que tenía buenas ideas para aportar algo a la industria (Mujer, 27 años).

Se reitera el papel fundamental que tiene la relación entre profesor y estudiante para afirmar la vocación y el interés de los jóvenes, pues favorece su afianzamiento cuando ésta es familiar y cercana (Dubet, 2005; Tinto, 2006-2007). Sin embargo, cuando esta relación es distante y poco implicada con la superación y el desarrollo de los estudiantes, el proceso de compromiso y su integración a la universidad pueden verse entorpecidos.

La relación estudiante-profesor impacta en la definición del proyecto profesional. Se ha constatado que cuando fomentan aprendizajes significativos y brindan atención de calidad, los jóvenes configuran aspiraciones laborales más firmes y tienen menos incertidumbre sobre qué hacer al egresar. En los semestres tercero y cuarto, expresan que la motivación, el empeño y la atención que reciben de los profesores les ayudan a definir el rumbo de su ejercicio profesional.

Su actitud frente al grupo contagia, se siente un ambiente muy agradable, adecuado, digno para aprender y para aplicar todo lo que nos enseña. Yo, por ejemplo, quiero desarrollarme de manera profesional y tener un negocio propio, aplicando todo lo que aprendí [...] (Hombre, 30 años).

Me encantan sus clases, creo que a todo el grupo; nos empuja a pensar y a ser más de lo que tenemos en mente [...] yo quiero enseñar lo aprendido, como este profesor lo hace [...] (Hombre, 23 años).

No todos los estudiantes se han inclinado por el proyecto profesional; algunos desean continuar estudiando. Como ya se mencionó, nueve de los 27 desean continuar sus estudios; cinco de ellos son menores de 23 años. Este fenómeno parece guardar relación con lo que explica Dubet (2005), quien hace referencia a que los jóvenes que se inclinan por acumular su capital intelectual son aquellos que se identifican con la época de la juventud y la libertad. Precisamente estos jóvenes aún no trabajan y no tienen cargas familiares y económicas que presionen sus elecciones en el corto plazo, por lo que –en teoría– podrían emprender estudios superiores largos, situación que implica comenzar de nuevo, pues como se ha dicho resulta casi imposible revalidar los estudios previos.

Respecto a las relaciones entre pares, en tanto un factor clave para las experiencias de aprendizaje, es relevante la manera como han evolucionado.

nado. En las clases del primer semestre interactuaban todos por igual: al llegar al salón de clases, saludaban a cada uno de sus compañeros, presentaban interés unos por otros en sus actividades y trabajos. Sin embargo, con el paso del tiempo, los vínculos se fueron acomodando principalmente en función de la actividad laboral. Durante el cuarto semestre, esta diferencia impactó en un reacomodo de la convivencia estudiantil, generando dos grupos con intereses y afinidades a veces encontradas, que se concretan en el compromiso y en la responsabilidad con la que asumen sus estudios universitarios.

No hay integración en el grupo, se ve en los trabajos en equipos; en realidad no tienen disposición para trabajar [...] (Hombre, 30 años).

Los que no trabajan, no valoran. El trabajo te da responsabilidad y ellos no la tienen (Hombre, 27 años).

Sin embargo, para fines del semestre, se observa un interés común que al parecer empieza nuevamente a unirlos, éste es el de echar a andar un negocio propio y la expectativa de la estadía profesional.

En suma, la construcción de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de TSU en Hoteles y Restaurantes está marcada por dos factores: la relación que establecen con sus profesores y la que establecen con sus pares. Ambos impactan directamente en la definición concreta de sus proyectos estudiantiles, pero también en la combinación de éstos, pues dibuja un escenario que ya ha sido explicado en la literatura y que consiste en percibir las carreras técnicas como un trampolín en la trayectoria educativa para quienes optan por un proyecto escolar, o bien como una oportunidad de empleabilidad para quienes buscan incorporarse rápidamente a la vida laboral.

Reflexiones finales

Las experiencias de estos estudiantes son una manifestación más del abanico de posibilidades del *ser universitario*; sus diferentes formas de vivir la experiencia están atravesadas por la edad, por las vivencias escolares previas y por la visión de futuro. El sentido de futuro no es homogéneo, está asociado con atributos individuales: crecimiento personal, desarrollo profesional, inserción y ascenso laboral. Se aprecia una coherencia en la oferta específica de formación profesional que implementa esta universidad para

responder a los intereses y posibilidades de este grupo de jóvenes, preponderantemente, pero también de adultos que han encontrado una alternativa para aprovechar los beneficios de la educación superior. Encontraron un modelo *ad hoc*, con un horario flexible,¹⁴ de bajo costo y de corta duración, que les abrió de nueva cuenta las puertas a la escuela.

Un dato a destacar es que estos estudiantes, que en su mayoría han experimentado vulnerabilidad educativa y/o social, están decididos a no desperdiciar una oportunidad. Presentan una alta motivación que se afianza con el paso de los semestres. La motivación y la resiliencia presentes en jóvenes con desventajas sociales, referidas por Reay *et al.* (2012), se afianzan como rasgos personales claves en la integración a una institución elitista. En nuestro caso, la educación universitaria tiene un fuerte sentido instrumental: permitirá acceder a las posiciones laborales deseadas o continuar los estudios. Los estudiantes también aprecian la oportunidad de participar en un circuito de relaciones sociales y profesionales que los fortalece.

Estos estudiantes valoran sobremanera la posibilidad de tener acceso a una educación que perciben de calidad, impartida por una universidad con prestigio, lo que simboliza la puerta hacia un futuro promisorio. Nuestros resultados difieren de los prevalecientes sentimientos de vivir en desventaja y de desclasamiento, reportados por Leyton *et al.* (2012), en el caso de jóvenes chilenos provenientes de sectores vulnerables. Se abre aquí un punto de debate fundamental para trabajos futuros: ¿cuál es el esquema de incorporación más favorable? Por ahora, conviene apuntar que sería deseable una mayor interrelación entre jóvenes de diferentes estratos, para alcanzar los beneficios de la interculturalidad en ambos grupos. Ello requiere el soporte institucional y el personal adecuado, para evitar tanto la segregación como el desclasamiento y avanzar hacia la integración enriquecedora.

Si bien la diversificación de la población estudiantil es una situación cuidadosamente planeada en algunas instituciones (Reay *et al.*, 2009), en otras esto no ocurre (Leyton *et al.*, 2012). El caso estudiado se halla a mitad de camino. Se han diseñado una serie de estrategias para favorecer la integración social y el dominio de las reglas institucionales: falta fortalecer la dimensión pedagógica y el desempeño de todo el cuerpo docente. Son frecuentes las prácticas de enseñanza tradicionales y “transmisivas”, cuando los jóvenes demandan “aprender haciendo”. Se evidencia la necesidad de consolidar un modelo educativo eficaz que responda a las necesidades y los intereses de estos estudiantes, y que mantenga los altos estándares

¹⁴ En las UT el horario es intensivo (7 horas de clases al día), tal modalidad no se ajusta a este tipo de perfiles.

de una formación técnica profesionalizante combinada con una educación integral.

Referencias

- Casillas, Miguel; Chaín, Ragueb y Jácome, Nancy. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior* Vol. xxxvi (2), No. 142. Abril-junio, pp. 7-29.
- Conferencia de Provinciales en América Latina (2005). *Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina*. Brasil: CPAL.
- De Garay, Adrián (2004). *Integración de jóvenes en sistemas universitarios. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.
- De Garay, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2011). Introducción General. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin y Lincoln (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa*, Vol. i. Barcelona: Gedisa, pp.43-102.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, Francois (2005). Los estudiantes, *Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre. Recuperado el 22/01/2015 de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Guzmán, Carlota (2012). Quedar Afuera: Experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, Vol. 6, No 12. Recuperado el 20/01/2015 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/30477>
- Guzmán, Carlota (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, Núm. Especial, Vol. xxxiii, 91-101.
- Hernández, Magaly (2013). Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario, en Guzmán, C. (Coord.). *Los estudiantes y la universidad, integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, pp. 179-208.
- Johnston, Bill (2013). *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Leyton, Daniel; Vásquez, Alba y Fuenzalida, Valentina (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, N° 37, pp.62-97.
- Manzano Soto, Nuria (2008). Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Revista Docencia*, N° 35. Recuperado el 14/02/2015 de <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=35>
- Miller, Dinorah (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México: ANUIES.

- Ramírez, Rosalba (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En Guzmán, C. (Coord.). *Los estudiantes y la universidad, integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES. pp. 27-62.
- Reay, Diane; Crozier, Gill y Clayton, John (2009). *Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities*, *Sociology*, Vol. 43 (6), BSA Publications, pp. 1003-1121.
- Silva, Marisol y Rodríguez, Adriana (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Silva, Marisol (2009). Technological Universities: A relevant educational model for Mexico? En R. Latiner y E. Valeau (eds.), *Community College Models: Globalization and higher education reform*. UK: Springer Publishers, pp. 219-234.
- Tinto, Vicent (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal College Student Retention*, Vol. 8 (1), pp. 1-19.
- UIA (2012). *Plan de estudios. Carrera técnico superior universitario en hoteles y restaurantes*. México: Universidad Iberoamericana.

Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G*

Heriberto de Jesús Domínguez Rodríguez**, Jorge Alberto Gutiérrez Limón***,
Manuel Llontop Pisfil****, David Villalobos Torres***** y Jean Claude Delva Exume*****

* Título en inglés: Learning styles: a diagnostic study at the University Center for Economic Administrative Sciences, at the University of Guadalajara.

** Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara.
Correo electrónico: hdominguez@diball.com

*** Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara.

**** Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara.

***** Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara.

***** Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara.

Recibido el 20 de enero del 2015; aprobado el 03 de septiembre del 2015

PALABRAS CLAVE

Estilos de aprendizaje/
Pragmático/Reflexivo/
Estilo Perceptual/Estilo
Cognitivo/Modalidades de
aprendizaje/Habilidades de
pensamiento

Resumen

Esta investigación analiza el uso de estilos de aprendizaje en diferentes carreras universitarias y su relación con el curso y rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron en el ciclo escolar 2014-A, al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Las hipótesis de investigación contrastan en función de análisis multivariados y discriminantes con una muestra de 338 estudiantes que respondieron a los Cuestionarios Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). En este artículo se hace un análisis descriptivo de los estilos de aprendizaje y cuyos resultados muestran una preferencia moderada de los mismos. El género masculino tiene una preferencia mayor por los estilos Activo y Pragmático de aprendizaje.

Además, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los estilos Teórico y Pragmático, esta diferencia se centra en la Licenciatura en Administración, donde son más teóricos que los de la licenciatura en Turismo y los alumnos de la Licenciatura en Mercadotecnia prefieren el estilo pragmático de aprendizaje.

KEYWORDS

Learning style/Pragmatic/
Reflective/Perceptual style/
Cognitive style/Learning
modalities/Thinking skills

Abstract

This research analyzes the use of learning styles in different university majors and their relationship with the academic performance of entering students in the 2014-A academic year, at the University Center for Economic and Administrative Sciences, University of Guadalajara. The research hypotheses contrast in multivariate and discriminant function analysis with a sample of 338 students who responded to the Honey-Alonso Learning Styles (CHAEA) Questionnaires. The research provides a descriptive analysis of the different learning styles, and reveals moderate preferences among students. In general, the male students showed a greater preference for the Active and Pragmatic learning styles. In addition, there were statistically significant differences with regard to the Theoretical and the Pragmatic styles; students undergoing degrees in tourism showed a preference for the former, while the marketing students preferred the later.

Introducción

En el presente trabajo se analiza el uso de Estilos de Aprendizaje de los estudiantes admitidos en diferentes licenciaturas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, tomando como base una muestra de los alumnos que ingresaron en el ciclo escolar 2014-A. El artículo es parte del resultado obtenido en un proyecto de investigación que incluye el uso de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a dicho ciclo escolar (medido a partir del puntaje emanado en Razonamiento Matemático en la Prueba de Aptitud Académica [PAA] del *College Board* y los resultados del curso propedéutico impartido a los alumnos de nuevo ingreso). Además incluye la comparación con los resultados obtenidos para una muestra de estudiantes del ciclo escolar 2014-B.

Primero se describen los instrumentos que se utilizarán en la recolección de la información para el análisis estadístico, continuando con la percepción de los autores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la apreciación por parte de estos analistas en los Estilos de Aprendizaje. Las hipótesis de investigación contrastan en función de los análisis multivariados y discriminantes, con una muestra de 338 estudiantes que respondieron a los Cuestionarios Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

Se realiza también un análisis estadístico de la información obtenida de las encuestas aplicadas a la muestra seleccionada, describiendo la distribución de los alumnos por género y por edad promedio de los encuestados en general, así como por programa educativo y su dispersión de las edades en cada licenciatura, finalizando con el porcentaje de participación de las escuelas de procedencia.

La base para medir la preferencia en los estilos de aprendizaje es la escala general de preferencias y estilos de aprendizaje; los resultados nos conducen a señalar que se ubican con una preferencia moderada y con una tendencia hacia el estilo Reflexivo, como lo muestra el indicador que resultó ser el de mayor valor entre promedios de los estilos. También se observa que, en términos proporcionales, el valor más elevado se encuentra en la preferencia moderada, resaltando los estilos Reflexivo y Activo (48.5 % y 43.2 % respectivamente), y siguiéndole el estilo Teórico y, por último, el Pragmático (39.9 % y 39.6 % respectivamente).

Por último, se analizan y comparan los estilos de aprendizaje por licenciatura, escuelas de procedencia y género, siendo preponderante la preferencia moderada en todos los estilos, manteniendo con ello el comportamiento antes descrito. Además se encontró una diferencia estadística significativamente marcada entre los estilos Teórico y Pragmático, la cual se centra en la licenciatura en Administración donde son más teóricos que los de la licenciatura en Turismo, mientras que los alumnos de la licenciatura en Mercadotecnia prefieren el estilo Pragmático de aprendizaje.

Independientemente de que todos los seres humanos desarrollan más de un estilo de aprendizaje, un punto de partida para contribuir a una mejor formación de los futuros profesionales y de mejorar los estilos de enseñanza es conocer cómo vienen preparados los alumnos de preparatoria y cuáles son sus estilos predominantes.

Objetivo e hipótesis de investigación

Objetivo general

Proporcionar un diagnóstico de las estrategias de aprendizaje y de los Estilos de Aprendizaje que muestran los estudiantes de primer ingreso, previo a tomar su primer curso de matemáticas universitarias y su relación con el rendimiento académico.

Objetivo específico

Realizar un diagnóstico sobre los Estilos de Aprendizaje que muestran los alumnos de primer ingreso al centro universitario mediante el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

Hipótesis general

Existen relaciones estadísticamente significativas entre los Estilos de Aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron por primera vez a cursar una licenciatura en el Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Hipótesis específicas

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de las diferentes licenciaturas que se ofertan en el Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Método

Participantes en el estudio

Con el fin de contrastar las hipótesis de investigación, se realizó un muestreo probabilístico, obteniéndose una muestra de 338 estudiantes de primer ingreso a las diferentes licenciaturas que ofrece el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara

para el ciclo escolar 2014-A. Los grupos donde se aplicó el instrumento fueron seleccionados de manera aleatoria, previa autorización del docente y con el consentimiento de los alumnos que accedieron de manera voluntaria a participar en el presente proyecto de investigación.

Instrumento de evaluación

Para identificar los Estilos de Aprendizaje se utilizó el cuestionario de Honey-Alonso CHAEA (Alonso, Gallegos y Honey, 1997) que consta de 80 ítems dividido en cuatro secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático). Es un instrumento con puntuación dicotómica descrita de la siguiente manera: de acuerdo (signo +), o en desacuerdo (signo -). El grado de preferencia por los Estilos de Aprendizaje se obtiene de la puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección.

Procesamiento de la información

Una vez realizado el trabajo de campo, se procedió a la captura tanto de la información correspondiente a los datos generales como de los resultados obtenidos en el cuestionario CHAEA. Para el logro de esta etapa del proyecto se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19, con el cual se aplicaron técnicas de estadística descriptiva, así como técnicas inferenciales.

De los Estilos de Aprendizaje

El proceso de enseñanza es una actividad sumamente compleja. A través de la historia, el hombre ha experimentado métodos, procedimientos y medios diversos con el propósito de hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.

El actual desarrollo alcanzado en materia de tecnología, visto desde todas sus aristas – técnico, organizativo, pasando por el impacto en lo cultural –, requiere de una innovación en el desempeño profesional de los egresados de las diversas disciplinas ya que, en mayor o menor medida, coadyuva con todas ellas.

Dentro de los grandes desafíos que hoy tienen la educación del siglo XXI y, en especial, la educación superior, se encuentran el reconocer y el potenciar al alumno como el centro y el motor de su propio proceso formativo, lo cual requiere sumar esfuerzos no sólo por parte de las instituciones encargadas de la formación del educando que llega a sus aulas, sino también por

parte del profesorado, que debe ser flexible y adaptable a las nuevas condicionantes que su actuación exige para la transferencia del conocimiento en las aulas.

Entre los múltiples problemas que acarrea la formación universitaria se encuentra el desconocimiento, por parte de los responsables de las instituciones, de los Estilos de Aprendizaje y de las formas para la adquisición de conocimientos que acarrearán los estudiantes que ingresan a una nueva etapa de su formación. La enseñanza universitaria exige al estudiante un grado de madurez de las actitudes cualitativas diferente a las adquiridas en el nivel de enseñanza precedente, además de determinadas destrezas, o habilidades y capacidades, para poder hacer frente a esta nueva etapa de su formación profesional, sin embargo, muchas de las veces, el educando carece de las herramientas más elementales.

En la actualidad, en términos generales, los alumnos llegan a las universidades con una preparación básica en matemáticas, muy escasa, y los profesores universitarios (algunos de avanzada experiencia y, los menos, recién integrados a la docencia con posgrados de alta calidad) se enfrentan a situaciones que en ocasiones sobrepasan el límite de sus posibilidades para resolverlas de manera inmediata, como requieren los programas de estudios, y en su afán por solucionarlos terminan culpando de los problemas a los niveles educativos anteriores, que si bien no dejan de ser una realidad, tampoco es una respuesta productiva señalar tales deficiencias.

No es válido que nos escudemos en tales expresiones de culpar a los administradores de los niveles inferiores, porque no todo es falla de las insuficiencias que estos niveles educativos no fueron capaces de subsanar; bajo esa dinámica, si seguimos la cadena, llegaremos a los niveles infantiles y a la responsabilidad familiar para justificar los altos índices de deserción, el resultado de las malas calificaciones y los elevados porcentajes de reprobados en alguna de las materias básicas, sobre todo en aquéllas relacionadas con los métodos cuantitativos.

Analizando el ámbito concreto de las matemáticas, afirman Dunn y Dunn (1984), es muy posible que los alumnos que obtienen las notas más altas las consigan porque se les está enseñando en la forma que mejor va con su estilo peculiar. Si los profesores de matemáticas cambiaran sus estrategias instructivas para acomodarlas a los estilos de los alumnos con calificaciones más bajas, es muy probable que disminuya el número de éstos.

En este contexto, se retoma la importancia del conocimiento, la comprensión y el análisis de los Estilos de Aprendizaje de los futuros profesionales, así como los estilos de enseñanza. Además, estudios como el de Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006), Cornejo y Redondo (2007),

mencionan que es fundamental determinar las variables que se asocian con el rendimiento académico, debido a que los bajos niveles de rendimiento que muestran los alumnos universitarios están asociados con la deserción escolar y con los bajos índices de eficiencia terminal.

Esta situación está presente en todos los niveles educativos y en todas las instituciones, así se ha observado, cada vez con mayor preocupación, en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. De ahí que el presente trabajo haga un análisis descriptivo de la formación que muestran los alumnos de preparatoria que resultaron admitidos en este Centro, con la finalidad de mejorar los niveles de conocimiento en las diferentes licenciaturas que se ofertan en el mismo.

El objetivo es lograr un mayor aprovechamiento al mejorar los Estilos de Aprendizaje en los estudiantes, orientando el aprendizaje, seleccionando las estrategias didácticas competentes y el estilo de enseñanza más efectivo que permitan mejorar de manera significativa el rendimiento académico de los alumnos, al brindarles mayor confianza y optimizar sus posibilidades de éxito mejorando sus formas de aprender.

Para los profesores formados hace varias décadas y que cuentan con una elevada experiencia, tanto práctica como profesional, por su desarrollo y su preparación en el siglo xx, resulta todo un reto incursionar en los esquemas y Estilos de Aprendizaje que se fomentan en los estudiantes del siglo xxi. Para estos docentes, el desafío inicia con el uso intensivo de la tecnología, los medios de comunicación y las redes sociales entre maestros y alumnos, la flexibilidad del profesor en su adaptación a estos nuevos modelos y Estilos de Aprendizaje, su habilidad para adaptarse a estas nuevas condiciones y métodos de diseño instruccional y evitar conflictos intergeneracionales profesor-alumno.

De esta manera, resulta significativo partir de la definición de “aprendizaje”. La definición más completa es tomada de Díaz Bordenave, citada por Alonso y Gallego (1994):

[...] llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y de maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas.

Trabajos de investigación psicológica en el área cognitiva han demostrado que las personas piensan de manera distinta: captan la información, la procesan, la almacenan y la recuperan de manera diferente. La teoría de

los Estilos de Aprendizaje ha venido a confirmar esta diversidad entre los individuos y a proponer un camino para mejorar el aprendizaje por medio de la conciencia personal del docente y del alumno, a partir de las peculiaridades diferenciales, es decir, de los estilos personales de aprendizaje (Craveri y Anido, 2008).

Para Alonso, Gallego y Honey (1999), la experiencia, la observación del proceso de aprendizaje y la comparación con el proceso de aprendizaje de los demás, permite inferir diferentes “estilos de aprender”:

Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe citado en Alonso y Gallego, 1994: 104).

Conceptualmente, los Estilos de Aprendizaje se entienden como variables personales que, a mitad del camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del propio aprendizaje (Camarero, Martín del Buey y Herrero, 2000).

De acuerdo con la teoría del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984; Honey y Mumford, 1986; Alonso, Gallego y Honey, 1995), se pueden clasificar cuatro Estilos de Aprendizaje diferentes según la preferencia individual de acceso al conocimiento (indicadores del instrumento de evaluación CHAEA):

1. El estilo Activo de aprendizaje, basado en la experiencia directa, en el cual los involucrados se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias; son de mente abierta, nada escépticos, acometen con entusiasmo las tareas nuevas y centran a su alrededor todas las actividades (animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo).
2. El estilo Reflexivo de aprendizaje, basado en la observación y en la recogida de datos. Quienes participan de él son dados a analizar con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión; les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, paciente).
3. El estilo Teórico de aprendizaje, basado en la conceptualización abstracta y en la formación de conclusiones, en el cual los participantes adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas; asimismo enfocan los problemas de forma vertical, escalonando las situaciones por etapas lógicas (metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, planificado).
4. El estilo Pragmático de aprendizaje, basado en la experimentación activa y la búsqueda de aplicaciones prácticas; bajo este estilo los involucrados descubren el aspecto positivo de las nuevas teorías y aprovechan

la primera oportunidad para experimentarla (experimentador, práctico, directo, realista, técnico).

Análisis estadístico de la información

Resultados obtenidos de la información general

De los 2 220 alumnos admitidos al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas en el ciclo 2014-A, se tomó una muestra probabilística conformada por 338 alumnos (192 mujeres y 146 hombres), correspondiendo el mayor peso al género femenino (56.8%); este indicador de la participación de la mujer en la educación superior es un proceso que se presenta desde hace varias décadas (de 1980 en adelante) y particularmente en algunas disciplinas (véase Tabla 1).

Tabla 1
Distribución por género: absoluta y porcentual

	Frecuencia	Porcentaje	
Género	Femenino	192	56.8 %
	Masculino	146	43.2 %
	Total	338	100 %

Fuente: Elaborado con datos proporcionados en la muestra de alumnos de primer ingreso al CUCEA, ciclo escolar 2014-A.

Una de las variables importantes en el manejo de la información fue el promedio de edad de los que resultaron admitidos para cursar una licenciatura en el centro universitario, observándose que la edad promedio de los alumnos que ingresaron en el ciclo escolar fue de 19.55 años; al obtener el indicador por género, encontramos que las mujeres ingresan con un promedio de edad menor (19.48 años) que los hombres (19.63 años), lo mismo sucede con la dispersión en sus edades (2.087 y 2.159 de desviación estándar respectivamente). Es interesante porque aun cuando no es muy significativa la diferencia en la edad de ingreso por género, si llama la atención que justo la edad de las mujeres sea menor y con menor dispersión (véase Tabla 2).

Tabla 2
Edad promedio por género

		Edad	
		Media	Desviación estándar
Género	Femenino	19.48	2.087
	Masculino	19.63	2.159
	Total	19.55	2.117

Fuente: Elaborado con datos proporcionados en la muestra de alumnos de primer ingreso al CUCEA, ciclo escolar 2014-A.

Una de las inquietudes del grupo de trabajo era analizar el comportamiento de los estudiantes al ingresar en las diferentes licenciaturas que se imparten en el CUCEA.¹ En una primera instancia se observa que no todas las carreras presentan el mismo peso de participación, en relación con el total de los admitidos y por ende de la muestra, por ejemplo, el nivel de participación por licenciatura fue: en la LADM del 20.4 %, en la LNI (15.7 %), en la LM (14.8%), en la LTUR (13.9 %) y en la LCP 12.1 %. Por ser éstas las carreras consideradas como tradicionales, son las de mayor demanda en el Centro Universitario; en tanto que las de menor demanda, o de nueva creación en la diversificación de la oferta, tenemos que sus porcentajes de participación oscilan entre el 2.6 por ciento para la LAGPP y el 5.3 por ciento para la LAFS, ubicándose en ese intervalo a las licenciaturas siguientes LTI, LRH, LECO y LGEA

Tabla 3
Alumnos por licenciatura, género y edad promedio

Licenciatura	Género		Edad	
	Femenino	Masculino	Media	D.E.
LADM	38	31	19.35	1.561
LAFS	10	8	19.28	2.761
LAGPP	5	4	21.44	2.128
LCP	26	15	20.73	3.391
LECO	4	9	19.54	1.506
LGEA	6	5	20.18	2.040

¹ Licenciaturas en: Administración (LADM), Administración Financiera y Sistemas (LAFS), Administración Gubernamental y Políticas Públicas (LAGPP).

Licenciatura	Género		Edad	
	Femenino	Masculino	Media	D.E.
LM	21	29	19.28	1.617
LNI	32	21	18.79	1.276
LRH	11	4	19.33	1.759
LTI	3	9	19.83	2.918
LTUR	36	11	19.53	1.898

Fuente: Elaborado con datos proporcionados en la muestra de alumnos de primer ingreso al CUCEA, ciclo escolar 2014-A.
 Nota: D.E= Desviación Estándar.

El promedio de edad más bajo de ingreso se encuentra en la licenciatura en Negocios Internacionales con 18.79 años, contra los 21.44 años de los que ingresaron a la licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas, que son los de mayor edad promedio. Igual tendencia sigue la dispersión de las edades respecto a su valor promedio, 1.276 y 2.128, respectivamente. Sin embargo, no dejan de llamar la atención los datos proporcionados para la carrera de Contaduría Pública que, a pesar de que su promedio de edad al ingreso no es tan alto (20.73 años), sí muestra la más alta dispersión de los datos (véase Tabla 3).

En el patrón de distribución por género de las diferentes licenciaturas, se encontró una mayor participación por parte del género femenino, a excepción de las licenciaturas en Mercadotecnia, Economía y Tecnologías de la Información en las que el número de hombres es mayor que el de las mujeres.

Al ingresar al sistema de educación superior, las características y conductas del educando son relevantes al momento de planificar las actividades curriculares del proceso de formación; una de ellas es la educación media superior,² fase que presenta diferencias en el sistema educativo del estado de Jalisco (público, privado, técnico, preparatorias incorporadas) respecto al de las preparatorias del resto de los estados de la República Mexicana, lo cual tiene implicaciones significativas en términos de la calidad de la educación recibida y el nivel del aprendizaje logrado.

² De acuerdo a la muestra, se cree conveniente hacer la distribución por escuela de procedencia: Preparatorias de la Universidad de Guadalajara correspondientes a la Zona Metropolitana (PUDGZM), Preparatorias Regionales de la Universidad de Guadalajara (PRUDG), Preparatorias Incorporadas a la Universidad de Guadalajara (PIUDG), Preparatorias Técnicas del Estado de Jalisco (PTEJ), Otras Preparatorias del Estado de Jalisco (OPEJ) y Preparatorias de Otros Estados de la República Mexicana (POE).

Resulta importante analizar las escuelas de procedencia de los alumnos, y en este caso, como es natural, la población estudiantil mayoritariamente proviene de las preparatorias de la Universidad de Guadalajara correspondientes a la Zona Metropolitana (56.8%), lo cual trae como ventaja las mayores y mejores alternativas de centros educacionales, recreación y cultura, entre otros, lo que influye en el proceso educativo precedente y actual del estudiante. Además la cercanía geográfica provoca un intercambio diario o muy frecuente con sus familias, aspecto que favorece un ambiente de comunicación efectiva y crea impactos positivos en el buen desenvolvimiento académico de los educandos, aunque no es un factor determinante. En cambio, los demás centros de procedencia aportan alumnos de una manera discreta (véase Tabla 4).

Tabla 4
Escuela de procedencia

		Frecuencia	Porcentaje
Escuela de procedencia	PUDGZM	192	56.8
	PRUDG	23	6.8
	PIUDG	39	11.5
	PTEJ	44	13.0
	OPEJ	23	6.8
	POE	17	5.0
	Total	338	100.0

Fuente: Elaborado con datos proporcionados en la muestra de alumnos de primer ingreso al CUCEA, ciclo escolar 2014-A.

Análisis de los Estilos de Aprendizaje

El análisis de los resultados de los Estilos de Aprendizaje se basó en el baremo general abreviado de la preferencia en estilos de aprendizaje (véase Tabla 5) propuesto por Alonso, Gallego y Honey (1997). Este baremo clasifica los resultados obtenidos por los encuestados en cinco niveles de acuerdo a la distribución normal.

Tabla 5
Baremo general abreviado. Preferencia en Estilos de Aprendizaje

Estilos de Aprendizaje	Preferencia				
	Muy Baja (10%)	Baja (20%)	Moderada (40%)	Alta (20%)	Muy Alta (10%)
Activo	0 - 6	7 - 8	9 - 12	13 - 14	15 - 20
Reflexivo	0 - 10	11 - 13	14 - 17	18 - 19	20
Teórico	0 - 6	7 - 9	10 - 13	14 - 15	16 - 20
Pragmático	0 - 8	9 - 10	11 - 13	14 - 15	16 - 20

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados del cuestionario CHAEA, los estudiantes de primer ingreso al Centro Universitario tienen una preferencia moderada en cada uno de los estilos de aprendizaje (véase Tabla 6), de acuerdo al baremo expresado anteriormente.

Tabla 6
Preferencia y estilos de aprendizaje

Estilos de Aprendizaje	Media	Desviación estándar	Preferencia
Activo	11.1657	3.0498	Moderada
Reflexivo	14.0740	2.8820	Moderada
Teórico	12.8550	2.9141	Moderada
Pragmático	12.4142	2.7594	Moderada

Fuente: Elaborado con datos proporcionados en la muestra de alumnos de primer ingreso al CUCEA, ciclo escolar 2014-A.

En el análisis de la información (véase Tabla 7), de acuerdo con las variables que se están manejando, se observa que en promedio los alumnos, en su gran mayoría, han hecho uso del estilo Reflexivo (14.0740 puntos); la dispersión de los datos respecto a su valor promedio fue de 2.8820, lo cual indica que los estudiantes traen un buen proceso formativo y que gustan por observar las experiencias desde diferentes perspectivas, analizando concienzudamente la información antes de llegar a alguna conclusión.

En contraste con lo anterior, se observa que el estilo Activo (11.1657) es el menos utilizado, es decir, los estudiantes muestran poco interés por la experiencia directa, y por la realización de las nuevas tareas. Este estilo

manifiesta una alta dispersión (3.0498) de los datos. También es importante recordar que los cuatro Estilos de Aprendizaje no son excluyentes.

En la tabla 7 se observa el resultado de los alumnos por Estilos de Aprendizaje y su preferencia; desde este punto de vista se observa un gran peso por la preferencia de carácter moderado, y aquí se concentra al mayor número de educandos para uno de los estilos, reafirmando que los estudiantes en mayor proporción cuentan con un estilo Reflexivo (48.5 % del total de alumnos presentan este estilo de aprendizaje), seguido del estilo Activo (43.2 %).

En este orden de ideas es de destacar además la preferencia, en menor escala, de los estudiantes por el estilo Teórico (39.9 %), y el Pragmático (39.6 %); el primero porque puede ser consecuencia de un proceso tal vez más complejo, ya que se basa en la conceptualización abstracta y en la formación de conclusiones, y requiere que sea metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado; el segundo, quizá, porque no quieren arriesgarse a tener una experimentación activa, a buscar aplicaciones prácticas, o a descubrir positivamente nuevas teorías aprovechando la primera oportunidad para experimentar.

Tabla 7
Distribución de Estilos de Aprendizaje según preferencias

Preferencias	Estilos de Aprendizaje							
	Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
Muy Baja	24	(7.1%)	39	(11.5%)	9	(2.7%)	32	(9.5%)
Baja	51	(15.1%)	100	(29.6%)	40	(11.8%)	48	(14.2%)
Moderada	146	(43.2%)	164	(48.5%)	135	(39.9%)	134	(39.6%)
Alta	69	(20.4%)	33	(9.8%)	96	(28.4%)	80	(23.7%)
Muy Alta	48	(14.2%)	2	(0.06%)	58	(17.2%)	44	(13.0%)

Elaborado con datos proporcionados en la muestra de alumnos de primer ingreso al CUCEA, ciclo escolar 2014-A.

Si bien los Estilos de Aprendizaje, en general, muestran preferencia moderada, en el análisis particular por carrera se observa que, en su mayoría, presentan ciertas características: en tanto unas pocas tienen tendencia a una preferencia baja, sólo en uno de los casos –licenciatura en Recursos Humanos– se identificó una preferencia alta (véase tabla 8).

Al realizar un análisis por estilo, por promedio y por carrera fue posible diagnosticar la preparación que tienen los estudiantes al ingresar a la educación superior.

Para el estilo Activo, fueron más los alumnos de la licenciatura en Economía quienes, en promedio, prefirieron este estilo (12.53), seguidos de la carrera de Mercadotecnia con un 11.82 de participación. En contraste, la licenciatura en Recursos Humanos tuvo una menor participación (10.40).

En el estilo Reflexivo se observa que, en promedio, fueron los alumnos en Economía los que tuvieron una mayor participación (15.07), seguidos por los de la carrera en Tecnologías en Información con un 14.50. En contraste, se puede ver a la licenciatura en Contaduría Pública con una cifra menor (13.46).

Del estilo Teórico se puede decir que existe una alta preferencia por parte de los estudiantes que ingresaron a estudiar la carrera en Recursos Humanos (14.00), seguidos por los de la carrera de Administración Gubernamental con un 13.44. Una menor participación se encontró en las características que presentaron los alumnos que ingresaron a la carrera en Turismo (11.34).

Por último, los estudiantes de la carrera en Economía prefirieron el estilo Pragmático (13.61), seguidos por los alumnos de la carrera de Recursos Humanos (13.26), mientras que los alumnos de la carrera en Turismo presentaron una menor participación (11.06).

En otras palabras, los estudiantes de la carrera de Economía son quienes han tenido una mayor participación en los Estilos de Aprendizaje, en contraste con la carrera de Turismo que presenta los más bajos niveles.

Tabla 8
Estilo de Aprendizaje por licenciatura y promedio

Licenciatura	Estilos de Aprendizaje							
	Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
	Media	Pref.	Media	Pref.	Media	Pref.	Media	Pref.
LADM	10.85	Mod.	14.42	Mod.	13.43	Mod.	12.46	Mod.
LAFS	10.50	Mod.	14.00	Mod.	12.55	Mod.	11.33	Mod.
LAGPP	11.11	Mod.	14.33	Mod.	13.44	Mod.	12.11	Mod.
LCP	10.73	Mod.	13.46	Baja	13.09	Mod.	12.82	Mod.
LECO	12.53	Mod.	15.07	Mod.	13.15	Mod.	13.61	Mod.
LGEA	11.09	Mod.	13.54	Baja	12.63	Mod.	11.54	Mod.
LM	11.82	Mod.	14.36	Mod.	12.90	Mod.	12.98	Mod.
LNI	11.45	Mod.	14.01	Mod.	13.00	Mod.	12.77	Mod.

Continúa...

Licenciatura	Estilos de Aprendizaje							
	Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
	Media	Pref.	Media	Pref.	Media	Pref.	Media	Pref.
LRH	10.40	Mod.	13.93	Baja	14.00	Alta	13.26	Mod.
LTI	10.75	Mod.	14.50	Mod.	12.25	Mod.	12.33	Mod.
LTUR	11.23	Mod.	13.61	Baja	11.34	Mod.	11.06	Mod.

Elaborado con datos proporcionados en la muestra de alumnos de primer ingreso al CUCEA, ciclo escolar 2014-A.
Nota: Pref.= Preferencia; Mod.= Moderada.

En general los estudiantes que conforman la muestra tienen una preferencia moderada por el uso de cada uno de los Estilos de Aprendizaje, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las preparatorias de procedencia. Es de destacar que se observa en las Preparatorias Incorporadas a la UdeG y otras del Estado de Jalisco una fuerte tendencia al uso de la preferencia alta por el estilo Teórico.

Tabla 9
Estilos de aprendizaje por preferencia y bachillerato de procedencia

Preparatorias	Estilos de Aprendizaje			
	Preferencia			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
UDGZM	Moderada	Baja*	Moderada	Moderada
Regionales de la UdeG	Moderada	Baja*	Moderada	Moderada
Incorporadas a la UdeG	Moderada	Moderada	Moderada*	Moderada
Técnicas del Estado de Jalisco	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada
Otras del Estado de Jalisco	Moderada	Moderada	Moderada*	Moderada
Otros Estados de la República	Moderada	Moderada	Moderada	Moderada

Elaborado con datos proporcionados en la muestra de alumnos de primer ingreso al CUCEA, ciclo escolar 2014-A.
Nota: Baja*: Preferencia baja con tendencia a Moderada; Moderada*: Preferencia moderada con tendencia a Alta.

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para el examen de las diferencias de medias entre los distintos Estilos de Aprendizaje y las licenciaturas que comienzan a estudiar los alumnos que constituyen la muestra, más la técnica de contrastes múltiples de igualdad de medias de Tukey o HSD, reportándose la existencia de diferencias significativas entre los estilos Teórico ($F= 2.00$, $p= 0.033$) y Pragmático ($F=2.403$, $p= 0.009$). De modo particular, las diferencias se centran entre el promedio de los alumnos de la licencia-

tura en Administración (13.43), que prefieren el estilo Teórico, sobre el de la licenciatura en Turismo (11.34), y el promedio de los alumnos de la licenciatura en Mercadotecnia (12.98), quienes prefieren el estilo Pragmático sobre el de los alumnos de la licenciatura en Turismo (11.06).

En los resultados de la muestra agrupados por la variable género, se puede observar que ambos (tanto el femenino como el masculino) tienen una preferencia moderada por los Estilos de Aprendizaje Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático; el estilo Reflexivo en el género masculino tiene una preferencia baja con tendencia a moderada.

Se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes con la intención de comparar las diferencias de medias atribuidas a la variable género, obteniendo que existen diferencias significativas dado que los masculinos tienen una preferencia mayor en los Estilos de Aprendizaje Activo, Pragmático y Teórico (Tabla 10).

Tabla 10
Comparación de los Estilos de Aprendizaje de acuerdo al género

Género	Estilos de Aprendizaje				
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	
Femenino	Media	10.82	14.16	12.72	12.09
	Pref.	Mod.	Mod.	Mod.	Mod.
Masculino	Media	11.61	13.95	13.02	12.83
	Pref.	Mod.	Baja	Mod.	Mod.

Elaborado con datos proporcionados en la muestra de alumnos de primer ingreso al CUCEA, ciclo escolar 2014-A.

Nota: Pref.= Preferencia; Mod.= Moderado; t= estadístico de la prueba t de Student; p= significación de la prueba t de Student; * indica que la significación de la prueba t de Student ha sido al nivel de 0.05.

Al realizar el análisis de los Estilos de Aprendizaje por género, dentro de cada una de las licenciaturas se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, encontrándose diferencias significativas en algunas de ellas. En la licenciatura en Administración ambos sexos tienen preferencia moderada por los estilos Activo, Reflexivo y Pragmático, encontrándose diferencias significativas en el estilo Teórico ($t=-2.448$, $p=0.01$), donde el género masculino tiene una preferencia alta por el estilo Teórico. En la licenciatura en Administración Gubernamental y Políticas Públicas, el estilo Activo presenta diferencias significativas entre ambos géneros ($t=-3.405$, $p=0.01$); los alumnos del género masculino tienen una alta preferencia por éste, con tendencia a muy alta.

En la licenciatura en Recursos Humanos existen diferencias significativas entre ambos géneros por el estilo Activo ($t=-3.001$, $p= 0.01$), pues el género masculino tiene una preferencia media superior a la del género femenino.

En la licenciatura en Turismo, la diferencia significativa entre los géneros se presenta en el Estilo de Aprendizaje Activo ($t=2.048$, $p= 0.04$), en el cual los alumnos del género femenino tienen una tendencia más fuerte a la preferencia moderada que los del género masculino. Para las restantes licenciaturas no se mostraron diferencias entre los promedios de ambos géneros. También es importante prestar atención a la licenciatura en Negocios Internacionales, pues en ella, aunque no existe una marcada diferencia significativa por género ($t=1.936$, $p=0.058$), sí hay una fuerte preferencia moderada con tendencia a alta en el género femenino sobre el género masculino por el estilo Teórico.

Un análisis similar se realizó tomando como variable de agrupación el tipo de escuela de procedencia del alumno que integra la muestra. Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas.

Conclusiones

Con el objetivo de disminuir el índice de deserción, las malas calificaciones y el hecho de acreditar un curso de matemáticas sin haber comprendido los procedimientos fundamentales de esta materia y, por consiguiente, mejorar significativamente y de manera sustentable la tasa de eficiencia terminal, es necesario que el docente utilice instrumentos confiables que le permitan diagnosticar las características psicoeducativas de sus estudiantes, así como implementar programas de intervención educativa a través de los programas de tutorías implementados en el centro universitario.

En este sentido, el cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA constituye una herramienta eficiente para la obtención del objetivo antes mencionado, ya que nos permitirá conocer de qué manera el estudiante de primer ingreso a la universidad prefiere enfrentar el nuevo reto de aprender.

El cuestionario CHAEA mostró que la preferencia por los Estilos de Aprendizaje es moderada para cada una de las cuatro escalas, con una tendencia marcada por el estilo Reflexivo.

El mayor número de educandos con preferencia moderada se concentran en los estilos Reflexivo, Activo, Teórico y Pragmático, en ese orden, indicándonos que estos estudiantes se encuentran en las tres primeras etapas del ciclo de aprendizaje.

En relación a la variable género con los Estilos de Aprendizaje, se observó que el género masculino tiene una preferencia mayor por los Estilos de Aprendizaje Activo y Pragmático, y el estilo Reflexivo tiene una preferencia baja con tendencia a moderada. En general, para ambos géneros la preferencia es marcadamente moderada en los cuatro Estilos de Aprendizaje.

Por último, se encuentra una diferencia significativamente marcada entre los Estilos de Aprendizaje Teórico y Pragmático con respecto a las licenciaturas que empezarán a estudiar; particularmente esta diferencia se centra en la licenciatura en Administración, donde son más Teóricos que los que estudiarán la licenciatura en Turismo y los alumnos de licenciatura en Mercadotecnia que prefieren el estilo Pragmático.

De manera general, no predomina un sólo estilo sino un perfil de aprendizaje, por lo tanto se deben de implementar por parte de los docentes estrategias de aprendizaje en relación a los Estilos de Aprendizaje y que abordaremos en próximos trabajos, los cuales servirán como guía orientadora para los docentes.

Referencias

- Alonso, Catalina María; Gallego, Domingo José y Honey, Peter (1994). *Estilos de Aprendizaje. ¿Qué son? ¿Cómo se diagnostican?* Bilbao: Ed. Mensajero, 1.
- Alonso, Catalina María; Gallego, Domingo José y Honey, Peter (1994). *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)*. Recuperado el 18 de febrero del 2013 de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>
- Amado, María Guadalupe; Brito, Reyna Arcelia; García, Ángel (2013). Estilos de aprendizaje de estudiantes del Instituto Tecnológico de Mexicali, México y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista ALAMMI*, No. 1, Julio-Diciembre 2013. Recuperado 16 de enero del 2014 de <http://alammi.info/revista2/index.php/revista/article/viewFile/23/8>
- Allueva, Pedro; Bueno, Concepción (2011). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Pensamiento en Estudiantes Universitarios. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar. *Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Vol. 187-Extra 3-diciembre (2011) pp. 261-266. Recuperado el 4 de marzo del 2013 de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1437/1445>
- Camarero, Francisco; Martín del Buey, Francisco; Herrero, Javier (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Psicothema* 2000. Vol. 12, nº 4, pp. 615-622. Recuperado el 16 de enero del 2013 de <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- De la Barrera, María Laura; Donolo, Danilo y Rinaudo, María Cristina (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6, nº 6, octubre de 2010. Recuperado

- el 6 de marzo del 2013 de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_4.pdf
- Juárez, Carlos Saul; Rodríguez, Gabriela y Luna, Elva (2012). El cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, n° 10, 10, octubre de 2012. Recuperado el 15 de enero del 2012 de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo10.pdf
- Martí, Arias José (2013). *Estilos de Aprendizaje y Modelo de Usuario en los Sistemas Hipermedia Adaptativos*. Recuperado el 10 de marzo del 2013 de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/estilos-aprendizaje-y-modelo-usuario/estilos-aprendizaje-y-modelo-usuario.pdf>
- Nevot, Antonio (2013). *Estilos de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas*. Recuperado el 20 de enero del 2013 de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/ANevot.pdf>
- Ruiz, Betty Luz; Trillos, Julia; Morales, Juan (2006). Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa De Psicología E Educación* N°s 11-12. 13 Año 10°-2006. Recuperado el 22 de febrero del 2013 de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/7034/1/RGP_13-28.pdf
- Ventura, Ana Clara (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Revista Perfiles educativos*, 33 spe. México ene. 2011 Recuperado el 5 de marzo del 2013 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500013&script=sci_arttext
- Ventura, Ana Clara; Moscoloni, Nora y Gagliardi, Raúl Pedro (2012). Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Psicología del Caribe*, 29 No. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 276-304. Recuperado el 15 de agosto del 2013 de <http://www.re-dalyc.org/pdf/213/21324851003.pdf>
- Witham, Patricia; Mora, Olga; Sánchez, María Teresa (2008). Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios de Concepción. *Revista Electrónica de Trabajo Social. Universidad de Concepción* No. 7-2008. Recuperado 16 noviembre del 2012 de <http://www2.udec.cl/~ssrevi/pdf/Estilos%20de%20Aprendizaje%20en%20Estudiantes%20Universitarios%20de%20Concepcion.pdf>

Científicos extranjeros en la Universidad de Sonora*¹

Juan Pablo Durand Villalobos** y José Raúl Rodríguez Jiménez***

* Título en inglés: Foreign researchers at the University of Sonora.

** Doctor en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. Departamento de Psicología y Comunicación de la Universidad de Sonora. Correo electrónico: duralobos@hotmail.com

*** Doctor en Educación. Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora. Correo electrónico: rraul@sociales.uson.mx

Recibido el 06 de junio del 2015; aprobado el 02 de septiembre del 2015

PALABRAS CLAVE

Científicos extranjeros/
Movilidad/
Migración/
Sonora

Resumen

Los establecimientos de educación superior mexicanos son espacios que históricamente han recibido a intelectuales, científicos y artistas extranjeros que abandonaron sus países por motivos políticos o económicos. En

este artículo nos interesamos por estudiar a estos actores escasamente conocidos, mediante la revisión de las hojas de vida de científicos extranjeros que arribaron a la Universidad de Sonora al cierre del siglo pasado. A su vez, realizamos una docena de entrevistas para explorar las razones de los desplazamientos geográficos, la configuración de sus trayectorias académicas, así como sus experiencias de inserción en el campo científico mexicano.

KEYWORDS

Foreign researchers/
Mobility/
Migration/
Sonora

Abstract

Mexican higher education establishments have a long tradition of receiving intellectuals, scientists and foreign artists who have left their countries for political or economic reasons. In this article, we are interested in

studying these little known actors, by reviewing the résumés of foreign scientists who arrived at the University of Sonora at the end of the last century. We also conducted a dozen interviews to explore the reasons for the geographical displacement, the configuration of their academic careers, and their experiences of entering the field of Mexican science.

¹ Artículo elaborado en el marco de la Red Temática sobre Internacionalización y Movilidades Académico-Científicas, Proyecto Conacyt No. 260402.

Introducción

La salida individual o el éxodo de grandes colectivos hacia territorios diferentes a donde nacieron es objeto de estudio de varias disciplinas. En términos generales, la antropología, la sociología y la economía sostienen que las fuerzas que impulsan el abandono del país de origen remiten a las condiciones económicas, a la inestabilidad social y a los conflictos políticos. En 2013, el volumen de migración internacional fue de 232 millones de personas: 136 millones se asentaron en países desarrollados y 96 millones en países en desarrollo (Banco Mundial, 2013). La cifra parece impresionante, pero no lo es tanto considerando que el planeta alberga poco más de 7 200 millones de personas, por lo que solamente el 3.2 % de los habitantes reside en países distintos a donde nacieron, mientras que el grueso de la población permanece inmóvil por razones voluntarias o involuntarias.

La población migrante internacional está concentrada preferentemente en una decena de países: Estados Unidos (45.8 millones), Federación Rusa (11 millones), Alemania (9.8 millones), Arabia Saudita (9.1 millones), Emiratos Árabes Unidos (7.8 millones), Reino Unido (7.8 millones), Francia (7.5 millones), Canadá (7.3 millones), Australia (6.5 millones) y España (6.5 millones). El resto de la proporción expatriada está distribuida de manera más diversificada, pues radica en más de cuarenta países (Banco Mundial, 2013). Los contingentes más numerosos emigran de países en vías de desarrollo (79.7 %) ubicados en Europa y Asia Central (21.3 %), América Latina y el Caribe (14.9 %), sur de Asia (13.1 %), África Subsahariana (10.7 %), Asia Oriental y el Pacífico (10.7 %), Medio Oriente y el norte de África (8.9 %). En contraste, los países desarrollados expelen a un menor número de habitantes (20.3 %): Europa (14 %), América (2.9 %), Asia Oriental y el Pacífico (2.5 %), y Medio Oriente y África (0.8 %).

México se caracteriza por ser una nación que expulsa a sus ciudadanos; también es visto como una escala de tránsito hacia Estados Unidos. El país ocupa el primer lugar mundial en número de emigrantes (11.9 millones), seguido por India (11.4), Rusia (11), China (8.3), Ucrania (6.5), Bangladesh (5.4), Pakistán (4.7), Reino Unido (4.7), Filipinas (4.3) y Turquía (4.3).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) confirma que México no figura como el espacio predilecto de los migrantes internacionales

(Tabla 1). En el año 2010 habitaban en el país 961 121 personas nacidas en diversas latitudes: 76.4 % del flujo inmigrante arribó procedente de Estados Unidos, Centro y Suramérica (12.6 %), Europa (5.15 %) y de otras regiones (5.1 %).

Tabla 1
Extranjeros en México 2010

País de nacimiento	2010	
	Población	Porcentaje
Estados Unidos	738 103	76.8
Guatemala	35 322	3.7
España	18 873	2.0
Colombia	13 922	1.4
Argentina	13 696	1.4
Cuba	12 108	1.3
Honduras	10 991	1.1
Venezuela	10 063	1.0
El Salvador	8 088	0.8
Canadá	7 943	0.8
Otros países	112 208	9.7
Total	961 121	100

Fuente: INEGI; XII Censo General de Población y Vivienda 2000; Censo de Población y Vivienda 2010.

Si estas cifras demuestran que México no es un país que constituya un polo de atracción internacional, entonces qué explica la llegada y la estancia indefinida de una masa crítica de científicos inmigrantes en establecimientos científicos y educativos mexicanos. Justamente el artículo pretende responder a esta interrogante mediante el análisis de las oportunidades y las ventajas que brinda el país a los extranjeros altamente calificados, así como las condiciones institucionales que favorecen su integración a la academia mexicana. La premisa inicial es que factores como la convergencia entre las políticas públicas de atracción de recursos extranjeros, las disposiciones personales y los contactos profesionales sustentan la movilidad de extranjeros a nuestro país (Castaños, 2004; Izquierdo, 2010; Didou y Durand, 2013).

Nota metodológica

El trabajo requirió la consulta documental de las bases de datos del Conacyt, los informes del Instituto Nacional de Migración y del Banco Mundial para dimensionar el fenómeno de la migración del talento científico, así como la revisión de los referentes teóricos sobre el objeto de estudio. Para registrar las percepciones en torno a los procesos de formación académica, de decisiones de emigración, de antecedentes de movilidad, de redes de colaboración e inserción en la academia mexicana, entrevistamos a 12 informantes clave (Tabla 2).

Tabla 2
Listado de informantes entrevistados

Informante	Lugar de nacimiento	Nivel en el SNI	Departamento de adscripción en la UNISON
1	Rusia	2	Investigación en Física
2	Rusia	3	Matemáticas
3	Rusia	1	Investigación en Física
4	Rusia	3	Matemáticas
5	Rusia	1	Matemáticas
6	Cuba	1	Investigación en Polímeros y Materiales
7	Cuba	2	Investigación en Física
8	Cuba	1	Investigación en Física
9	Argentina	2	Arquitectura y Diseño
10	Perú	1	Economía
11	Inglaterra	2	Física
12	Francia	1	Letras y lingüística

Los informantes fueron contactados mediante correos electrónicos, llamadas telefónicas y visitas a sus espacios de trabajo. Aunque la UNISON dispone de 17 extranjeros adscritos al SNI, cinco de ellos declinaron a ser entrevistados debido a sus múltiples compromisos académicos. Cada entrevista tuvo una duración promedio de una hora, aunque para obtener un panorama más amplio de las dimensiones que nos interesaban completamos sus biografías y recorridos con la hoja de vida que los propios informantes nos proporcionaron. Las entrevistas fueron grabadas, previa autorización,

para después ser transcritas y analizadas mediante el paquete de análisis cualitativo MAXDA 10.

Perspectivas analíticas de la migración

Joaquín Arango (1985: 3) sostiene que las migraciones pueden ser concebidas como “transiciones espaciales y sociales a la vez y de contornos imprecisos, sobre los que no existe consenso generalizado: se trata de desplazamientos o cambios de residencia a cierta distancia que debe ser significativa y con carácter relativamente permanente o cierta voluntad de permanencia”. El campo de indagación sobre los desplazamientos internacionales es multidimensional y emplea una amplia variedad de enfoques teóricos (Luchilo y Stubrin, 2013); en este sentido, no existe una teoría general de las migraciones sino distintos marcos analíticos y conceptuales que indagán los traslados humanos. Las exploraciones sobre la dinámica migratoria se han incrementado, llamando la atención de los especialistas, quienes desde sus marcos de referencia analizan las condiciones demográficas, económicas, culturales y políticas de las zonas de partida y de destino (Didou, 2013). Las teorías sobre la migración muestran divergencias sobre las determinantes en las decisiones para emigrar, y también tienen cierta capacidad para explicar la naturaleza de la migración internacional desde los cambios macroeconómicos hasta los condicionantes personales.

Ravenstein (1885), pionero de los estudios migratorios, suponía que las migraciones eran el resultado de las motivaciones financieras, donde el movilizado intenta mejorar económicamente su situación instalándose en zonas geográficas diferentes a la de su nacimiento. El modelo de atracción-repulsión supone que los desplazamientos, temporales o permanentes, ocurren por la coexistencia de factores que repelen a los habitantes de algún espacio geográfico, así como de factores de atracción en polos que ofrecen mejores condiciones de vida y desarrollo para los movilizados (Lee, 1966). El abandonar un territorio se atribuye tradicionalmente a cálculos racionales² sobre las disparidades económicas del espacio destino en contraste con el de origen (Lewis, 1954). Las teorías de la economía neoclásica, la nueva economía de la migración laboral, la del mercado dual, la

² Los razonamientos más frecuentes giran sobre los salarios, las posibilidades de empleo, las condiciones de trabajo, la distancia del trayecto y el coste del desplazamiento, las diferencias lingüísticas y culturales. Aunque también pueden conjugarse situaciones políticas, familiares, legales y ecológicas.

de la dependencia y la mundial de sistemas conforman el principal aparato analítico de las migraciones; éstas conjeturan que las migraciones ocurren por el deseo individual de obtener mayores ganancias, reducir los riesgos de los ingresos familiares, cubrir las demandas de empleadores con trabajadores de bajo salario, o como efecto de la penetración del mercado en las regiones periféricas.

Otras perspectivas indagan las razones de la reproducción de las migraciones. La teoría de redes supone que la existencia de lazos entre migrantes y no migrantes en las zonas de origen y de destino beneficia los movimientos internacionales, debido a que la red de contactos reduce los costos y la incertidumbre del traslado, y de igual modo favorece el acceso a fuentes de ingreso en el extranjero. La teoría de la causalidad acumulada concibe que el crecimiento de las migraciones puede imputarse al efecto que éstas surten en ciertos contextos, dicho de otra manera, las decisiones de emigrar de individuos o familias pueden incitar las decisiones de movimientos en otras personas (Massey *et al.*, 2000).

También un conjunto de teorías intentan explicar las fases de incorporación de los inmigrantes en las zonas receptoras. Park y Thomas (citado en Muñoz, 2013) proponen la existencia de cuatro etapas en el proceso de integración social y cultural: rivalidad, conflicto, adaptación y asimilación. Milton Gordon (1964) señala tres momentos que conllevan a la incorporación plena del inmigrante: la aculturación, la asimilación estructural y la formación de una identidad común. Min Zhou (1997) aporta la idea de la asimilación segmentada para comprender la adopción de los valores culturales del país destino y el desdibujamiento de las tradiciones del país de nacimiento.

Aunque el marco teórico del fenómeno migratorio parece ser abundante, los trabajos empíricos que abordan el impacto de los migrantes en los países destino todavía son escasos; predominan los estudios de corte cuantitativo que miden el efecto de la migración mediante el volumen de las remesas en el producto interno bruto de los países de origen, pero son pocos los estudios que dan cuenta de la transcendencia del personal extranjero calificado en las zonas de atracción (Stefoni, 2011; Khoudour-Castéras, 2007).

La primera mitad del siglo pasado registró el éxodo de amplios contingentes científicos hacia Estados Unidos, Canadá, Australia y Argentina como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial; incluso los procesos de descolonización de África, Asia y el Caribe también produjeron la movilización de personal calificado (Pellegrino, 2000). En Latinoamérica se suscitaron desplazamientos de científicos provocados por la represión de los

regímenes militares que se instalaron en Argentina (1976-1983), Uruguay (1973-1984), Chile (1973-1990), Bolivia (1971-1978), Paraguay (1954-1989) y República Dominicana (1930-1961). En décadas posteriores, los motivos de salida apuntaron a las condiciones de empleo precarias, a las desigualdades sociales y a la ausencia de puestos de trabajo en algunos campos de conocimiento. En la década de 1990, la desintegración de la Unión Soviética activó la migración de más de 2 millones de personas (Casa de Rusia, 2013). Frente a estos escenarios, algunos países como Corea, Estados Unidos, Canadá, Japón, Australia y México implementaron políticas de circulación, de intercambio de saberes y de retorno del personal calificado con el propósito de incentivar el desarrollo económico y la consolidación de la ciencia y la tecnología (Mahroum, 2005; Daugelie y Marcinkeviciene, 2009).

Las indagaciones recientes sobre las migraciones calificadas ampliaron su espectro de atención: traspasaron la cuantificación de los migrantes residentes en el extranjero, el volumen de los recursos calificados en movimiento, la información demográfica y los patrones de movilidad, y profundizaron en los motivos de partida, las decisiones de inserción, las condiciones de trabajo y las remuneraciones (Franzoni, Scellato y Stephan, 2012; King, 2012; Lozano y Gandini, 2012; Nerdrum y Sarpebakken, 2006).

El proyecto *Mobility and career path of Research in Europe*³ (2013) precisa que los desplazamientos científicos consisten en los traslados que desarrolla un investigador durante su carrera. La movilidad de científicos adopta varias formas que pueden ir desde la movilidad física, virtual, internacional, intersectorial, hasta la interdisciplinaria. Aunado a esto, cada movimiento conjuga la temporalidad, los propósitos, la proximidad geográfica, los obstáculos, el destino y el ciclo de vida de la carrera académica en que se desarrolla el movimiento. El informe también señala que entre los principales motivos para la migración internacional de científicos se encuentran el progreso de la carrera científica, la atracción del destino, el acceso a grupos expertos o líderes de investigación, la disposición de equipo e instalaciones, la disponibilidad de fondos de financiamiento y las posiciones de trabajo.

En el caso de México, sospechamos que uno de los atractivos para los investigadores extranjeros radica en las posiciones laborales más o menos estables en establecimientos que buscan consolidar sus espacios de indagación, en contraste con algunos de los países desarrollados donde la estabi-

³ Este proyecto es financiado por la Dirección General de Investigación de la Comisión Europea; participan diferentes organizaciones internacionales que son coordinadas por IDEA Consult. El objetivo del proyecto es efectuar estudios sobre los patrones y flujos de movilidad y las carreras de los investigadores de la Unión Europea.

lidad en el empleo es muy limitada y requiere que el investigador sea reconocido internacionalmente, mantenga altos niveles de autonomía e incluso una línea de investigación propia (Solimano, 2013).

Políticas y programas de atracción científica del talento extranjero en México

Desplazarse de un país a otro no sólo requiere de la mera intención personal, el movilizad^o debe ostentar ciertos talentos que resulten de interés para el país receptor. En el caso de los científicos esas cualidades pueden ubicarse en la posesión de recursos cognitivos, capitales simbólicos y relacionales, así como en competencias especiales altamente demandadas por los destinatarios (Hernández Suárez, 2012). La movilidad calificada puede ser alentada por la existencia de políticas gubernamentales y políticas interinstitucionales que promuevan la atracción de académicos a ciertos campos de la ciencia, a cambio de incentivos como mejores equipos de trabajo y sueldos (Mahroum, 1998). Didou (2013) documenta ampliamente cómo instancias oficiales e instituciones educativas mexicanas han signado acuerdos de larga data para promover tanto el intercambio estudiantil y académico como las investigaciones conjuntas y la creación de redes internacionales. Sin embargo, en este apartado nos interesamos por los programas de atracción de doctores extranjeros impulsados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) entre las décadas de 1980-2000, dado que en ese lapso una considerable cantidad de investigadores del exterior se instaló temporal o definitivamente en establecimientos educativos y científicos mediante el subprograma de cátedras patrimoniales nivel II.

En el periodo 1988-1994 operó el programa de Modernización Educativa (1988-1994) cuya intención era renovar la investigación efectuada en México. Las acciones primordiales del programa consistieron en:

[...] orientar el destino profesional de los becarios en el extranjero hacia las áreas de interés nacional, impulsar la repatriación de mexicanos con capacidades docentes de alto grado y de innovar conocimiento que han emigrado a otros países y suscribir acuerdos con organismos nacionales e internacionales, públicos y privados, para apoyar la modernización de la investigación en todas sus vertientes (PME, 1989).

Esas finalidades fueron incorporadas en el Programa de Apoyo a la Ciencia en México (Pacime), lanzado en 1991 y coordinado por el Conacyt con

financiamiento del Banco Mundial y del gobierno federal para el desarrollo de proyectos de investigación y renovación de la infraestructura científica. En este contexto, el Conacyt activó los subprogramas de retención, de repatriación y de cátedras patrimoniales de excelencia niveles I y II, para incorporar temporal o permanentemente a los investigadores mexicanos formados y reconocidos en el extranjero, y a los académicos extranjeros de alto nivel que apoyaran la consolidación de grupos y de líneas de investigación en los establecimientos mexicanos dedicados a las labores de indagación y de entrenamiento científico.

El programa de repatriación tiene como intención incorporar a investigadores residentes en el exterior a espacios destinados a la investigación y la enseñanza en el nivel terciario. El programa de retención funciona de manera similar, pero con orientación a los doctores formados en el país. Los beneficiarios de estos esquemas son investigadores mexicanos con grado doctoral cuya trayectoria mantiene coherencia disciplinar con las líneas de investigación del grupo de trabajo al que se adhiere. En ambos casos, las solicitudes para participar en estos programas son valoradas por los órganos institucionales y por el comité de evaluadores de Conacyt. Los apoyos que reciben los beneficiarios consisten en una beca de investigación por un año, partidas para la incorporación a la institución y para el traslado del investigador.

El Fondo de Cátedras Patrimoniales de Excelencia con vigencia durante el periodo 1991-2002 buscaba "estimular a profesores e investigadores de gran distinción nacional e internacional adscritos a las instituciones de educación superior y centros de investigación, en sus diversos niveles y modalidades" (Conacyt, 2003: 6). La distinción era concedida a los científicos destacados con el doble objetivo de favorecer su trayectoria individual en el campo de conocimiento cultivado, y comprometer su intervención en la conformación de colectivos de indagación, de desarrollo de infraestructura y de creación de nuevas líneas de investigación de interés nacional. El subprograma distinguió dos tipos de cátedras: la cátedra nivel I, destinada a investigadores mexicanos que hayan apuntalado la formación de nuevos investigadores y con producción científica reconocida internacionalmente; la cátedra nivel II, propuesta para profesores visitantes, mexicanos y extranjeros, que desearan adscribirse laboralmente en establecimientos nacionales por periodos cortos y con la posibilidad de renovación. Además, este último nivel promovía incentivos para la obtención del doctorado, apoyos para estancias en México de investigadores residentes en el extranjero (mexicanos o extranjeros) con actividad científica de relevancia inter-

nacional, y favorecía la descentralización de capacidades científicas vía el apoyo de investigadores del centro del país que impulsaran la formación de investigadores en las instituciones públicas de los estados.

Las acciones derivadas del Pacime se prolongaron durante la década del 2000, aunque con modificaciones en el plan sexenal del Presidente Vicente Fox (2000-2006). Así, a partir del año 2003, desapareció el programa de cátedras, pero los programas de repatriación, retención de investigadores mexicanos, profesores visitantes mexicanos, descentralización de investigadores mexicanos y estancias posdoctorales conformaron una política unificada, denominada Programa de Consolidación de Grupos de Investigación. Durante el mandato presidencial de Felipe Calderón (2006-2012), el programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2012 recobra la importancia de aprovechar los mecanismos de cooperación internacional para la formación de recursos humanos en programas de posgrado extranjeros, así como para el fortalecimiento de los grupos de investigación mediante la continuidad de los esquemas de repatriación y de retención.

Una de las explicaciones más extendidas del fortalecimiento de las comunidades de investigación de los establecimientos académicos y científicos mexicanos, en la década de 1990, fue la atracción de académicos extranjeros y mexicanos de alta cualificación mediante la puesta en marcha de los subprogramas de repatriación y cátedras patrimoniales de excelencia nivel II (Izquierdo, 2010). Las ventajas para los establecimientos de recepción pueden advertirse en el incremento de la producción académica (citas, impacto, patentes, coautorías), en el desarrollo de nuevas habilidades y en la integración de redes de colaboración internacional (Durand, 2012). A pesar de los beneficios del programa de cátedras nivel II para la consolidación de las comunidades académicas nacionales, por razones presupuestales, los recursos destinados por el Banco Mundial concluyeron al inicio de la década del 2000, tras haber apoyado la incorporación de 2 024 investigadores que decidieron laborar en establecimientos mexicanos.

Investigadores extranjeros en México

Este apartado muestra el volumen de académicos extranjeros adscrito al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los lugares de procedencia, la afiliación institucional y las características demográficas. En el año 2013, un total de 19 624 científicos tenían membresía en el SNI, 2 358 (12 %) de los integrantes nacieron en el extranjero: 818 mujeres y 1 540 hombres. Estos

científicos proceden de 87 países diferentes, aunque solamente una decena de naciones suministra el 65 % del contingente extranjero (Tabla 3). Suponemos que la atracción de los principales conglomerados de investigadores es favorecida por las fronteras contiguas, la afinidad cultural y lingüística, así como por la prevalencia de las relaciones históricas de intercambios. La edad promedio de los miembros del SNI para el año 2013 es de 49 años: 50 para los varones y 49 para las mujeres, pero al aislar a los extranjeros advertimos que la edad promedio supera por cinco años a los nacionales, tanto para las mujeres (53 vs 48 años) como para los hombres (54 vs 49 años). Esto puede indicar que su llegada ocurrió después de concluir su formación académica en sus países de origen o en países diferentes al de destino, o bien que su inserción de manera permanente en establecimientos mexicanos aconteció pausadamente, al igual que la acumulación de las contribuciones necesarias para acceder al sistema de incentivos y de reconocimiento de la ciencia mexicana.

Tabla 3
Extranjeros en el SNI según país de nacimiento

País	Investigadores	Porcentaje
España	262	11.11
Estados Unidos	201	8.52
Argentina	191	8.10
Cuba	187	7.93
Rusia	159	6.74
Colombia	147	6.23
Francia	112	4.74
Alemania	106	4.49
Chile	83	3.51
Perú	67	2.84
Resto de países*	843	35.7

Fuente: Base de datos del Sistema Nacional de Investigadores 2013.

* Nota: Comprende más de 77 naciones.

Los contingentes extranjeros se instalaron en las regiones que poseen los establecimientos más sólidos en educación superior del país: Distrito Federal, Morelos, Puebla, Jalisco, Estado de México, Baja California, Michoacán, Nuevo León, Guanajuato y Querétaro. La afiliación institucional de los

académicos externos comprende 158 instituciones de educación superior e investigación científica, sin embargo, la Universidad Nacional Autónoma de México concentra al 25 % de los extranjeros, mientras que el resto mantiene adscripción en universidades públicas, centros de investigación e institutos tecnológicos (Tabla 4).

Tabla 4
Establecimientos de afiliación de los científicos extranjeros

Establecimientos	Extranjeros	Porcentaje
Universidad Nacional Autónoma de México	602	25.5
Universidad Autónoma Metropolitana	162	6.9
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN	110	4.7
Instituto Politécnico Nacional	85	3.6
Universidad de Guadalajara	65	2.8
El Colegio de México, A.C.	62	2.6
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	60	2.5
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	45	1.9
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	41	1.7
Universidad Autónoma de Nuevo León	39	1.7
Resto de establecimientos	1 087	46.1
Total	2 358	100

Fuente: Base de datos del Sistema Nacional de Investigadores 2013.

Los investigadores extranjeros se concentran preferentemente en tres de las siete áreas del conocimiento consideradas por el SNI: Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra, Humanidades y Ciencias de la Conducta, y Ciencias Sociales. En conjunto, éstas congregan alrededor del 66 % de las capacidades extranjeras; el resto está distribuido en otros campos del conocimiento, aunque con escasa representación, sobre todo Medicina y Ciencias de la Salud, y Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (Tabla 5).

Tabla 5
Distribución de científicos extranjeros por área de conocimiento

Áreas del conocimientos	Investigadores	Porcentaje
1: Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra	586	24.85
2: Biología y Química	299	12.68

Áreas del conocimientos	Investigadores	Porcentaje
3: Medicina y Ciencias de la Salud.	126	5.34
4: Humanidades y Ciencias de la Conducta	545	23.11
5: Ciencias Sociales	438	18.57
6: Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	117	4.96
7: Ingeniería	247	10.47

Fuente: Base de datos del Sistema Nacional de Investigadores 2013.

Respecto a la habilitación científica, podría suponerse que los investigadores extranjeros realizaron estudios doctorales en sus países de origen; esto es válido para el 38 %, mientras que el 35% estudió en México. Además resalta que en su gran mayoría lo hicieron académicos nacidos en países latinoamericanos e hispanoparlantes: colombianos (12.36 %), cubanos (10.89 %), argentinos (10.40 %), españoles (8.44 %), estadounidenses (6.11 %), chilenos (5.14 %), peruanos (4.77 %) y uruguayos (4.16 %). Otros núcleos importantes de formación doctoral, aunque con menor proporción que México y los países de nacimiento, son Estados Unidos (13.5 %), España (8.9 %), Rusia (6.9 %), Francia (6.5 %), Reino Unido (6.5 %), Alemania (4 %), Cuba (2.9 %), Ucrania (2.1 %), India (1.7 %) y Canadá (1.6 %).

El grueso de los investigadores extranjeros exhibe una trayectoria formativa geográficamente endógena que se circunscribe a su lugar de nacimiento. Este esquema resulta habitual en investigadores europeos y norteamericanos que nacieron en regiones con sólidos sistemas educativos orientados al entrenamiento científico de excelencia. Quienes muestran una mayor propensión a formarse en sus países de nacimiento proceden de Polonia, España, Estados Unidos, Ucrania, Alemania, Holanda, Gran Bretaña, Rusia y Francia.

Pese a que no existe suficiente información sobre el tema en nuestro país, la literatura especializada sobre los impactos de la migración científica internacional demuestra que los académicos que se formaron en los países destino pueden enfrentar desventajas respecto a la conformación de contactos, circulación de saberes, tradiciones de trabajo y selección redes internacionales, frente a quienes realizaron estudios en países diferentes al de destino. Más aún, los investigadores que nacieron en el extranjero pero que obtuvieron su doctorado en el país destino muestran niveles similares de desempeño que los investigadores nativos. Las contribuciones a la cien-

cia local emanan de investigadores con formación y entrenamiento previo a su instalación en los países receptores (Stephen y Levin, 2001).⁴

Las contribuciones más sólidas a la ciencia producida en México resultan de los académicos que han logrado arribar a los niveles de mayor jerarquía del SNI. En la Tabla 6 se puede apreciar que la élite científica está conformada por 1 697 investigadores.

Tabla 6
Distribución de miembros del SNI por nivel, 2013

Categoría	Extranjeros	%	Mexicanos	%	Total	%
Candidato	207	5.7	3 425	94.3	3 632	18.5
Nivel I	1 045	9.7	9 676	90.3	10 721	54.6
Nivel II	678	19.0	2 896	81.0	3 574	18.2
Nivel III	428	25.2	1 269	74.8	1 697	8.6

Fuente: Base de datos del Sistema Nacional de Investigadores 2013.

Los académicos posicionados en el nivel III del SNI han demostrado su consolidación como científicos mediante el cumplimiento de una serie de condiciones, entre las cuales destacan la participación en grupos de indagación transnacionales, la autonomía en sus líneas de investigación, la formación de masa crítica, la intervención en redes de colaboración y las publicaciones en revistas internacionales. Bajo estas consideraciones, los extranjeros pueden jugar con ciertas ventajas en el campo científico mexicano, sobre todo quienes dominan diferentes idiomas o quienes realizaron procesos formativos en diversos puntos geográficos.

Retomando las ideas de Stephen y Levin (2001), los extranjeros que se encuentran en los niveles II (71 %) y III (76 %) obtuvieron la habilitación científica en sus países de origen o en países distintos a México, en tanto quienes se formaron preferentemente en México se mantienen en el nivel I (40.52 %) y en la categoría de candidato (51 %). Los esquemas de socialización formativa basados en los modelos científicos y estándares de excelencia podrían explicar su posicionamiento en la cúpula de la ciencia mexicana.

⁴ Según las autoras, los investigadores internacionales contribuyen a ampliar los alcances de las redes de investigación de los países destino. Un dato que resulta relevante es que ser extranjero aumenta la probabilidad de tener una colaboración internacional en un 13.8 %, mientras que ser nativo con experiencia en estudios en el extranjero únicamente la aumenta en 7.4 %.

Investigadores y profesores extranjeros en la Universidad de Sonora

Para el año 2013, el estado de Sonora dispuso de 422 miembros en el SNI, cifra que equivale al 2.4 % del total nacional. Pese a que la entidad sobrepasa las 40 Instituciones de Educación Superior, el 90 % de los investigadores nacionales se concentran en cinco establecimientos: la Universidad de Sonora (UNISON), el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C (CIAD), el Colegio de Sonora (COLSON), el Instituto Tecnológico de Sonora, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores en Monterrey (ITESM) y la Estación Regional del Noroeste de la UNAM (ERNO). En cuanto a la nacionalidad de los investigadores, encontramos que seis establecimientos albergan en conjunto a 26 extranjeros (Tabla 7).

Tabla 7
Miembros del SNI en Sonora 2013

Institución	Candidatos	Nivel			Total SNI	Extranjeros
		I	II	III		
Universidad de Sonora	46	147	41	8	242	16
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C	9	52	17	5	83	2
Instituto Tecnológico de Sonora	12	14	2	0	28	2
Colegio de Sonora	1	14	3	2	20	2
Universidad Nacional Autónoma de México	2	9	4	0	15	3
Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste, S.C	1	5	2	0	8	0
Dirección General de Educación Superior Tecnológica	4	1	0	0	5	0
Instituto Nacional de Investigaciones Forestales y Agropecuarias	1	4	0	0	5	0
Universidad Estatal de Sonora	2	2	0	0	4	0
Instituto Nacional de Antropología e Historia	0	4	0	0	4	0
Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación	0	3	0	0	3	0
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	2	0	0	0	2	1
Agro negocios Agradis de México, S.C	0	1	0	0	1	0
El Colegio de la Frontera Norte	1	0	0	0	1	0

Continúa...

Institución	Candidatos	Nivel			Total SNI	Extranjeros
		I	II	III		
Universidad Tecnológica de Hermosillo	1	0	0	0	1	0
Total	82	256	69	15	422	26

Fuente: Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad de Sonora. <http://www.investigacion.uson.mx/sni.htm>

Los miembros extranjeros del SNI en Sonora proceden de países europeos y latinoamericanos (Tabla 8). Respecto al género, 17 son varones y 9 mujeres: una composición similar al resto del país, es decir, tan sólo 30 % de los extranjeros son investigadoras. El promedio de edad (52.26 años) de los extranjeros asentados en Sonora es menor en dos años al nacional: el investigador más joven tiene 30 años, mientras que el mayor alcanza los 69 años. La habilitación científica del conjunto revela convergencias con el caso nacional, pues la obtención del grado doctoral del 69 % ocurrió en los países de nacimiento, sobre todo quienes arribaron del continente europeo; en contraste, los académicos latinoamericanos (27 %) conservan la tendencia a entrenarse en instituciones mexicanas.

Tabla 8
Extranjeros miembros del SNI en Sonora

Institución de adscripción	Sexo	Edad	Nivel	Área	País de nacimiento	País de obtención doctorado
Centro de investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.	F	63	I	2	Cuba	Cuba
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.	M	69	II	2	Estados Unidos	Estados Unidos
El Colegio de Sonora	F	51	I	5	España	España
El Colegio de Sonora	F	62	III	5	Estados Unidos	México
Instituto Tecnológico de Sonora	F	48	I	4	España	España
Universidad de Sonora	F	52	II	4	Argentina	España
Universidad de Sonora	M	62	II	1	Cuba	Cuba
Universidad de Sonora	M	50	I	1	Cuba	México
Universidad de Sonora	F	41	I	7	Cuba	México
Universidad de Sonora	F	61	II	5	España	España
Universidad de Sonora	M	30	III	1	Estados Unidos	Estados Unidos
Universidad de Sonora	M	45	I	4	Francia	Francia

Institución de adscripción	Sexo	Edad	Nivel	Área	País de nacimiento	País de obtención doctorado
Universidad de Sonora	M	51	II	1	Holanda	Holanda
Universidad de Sonora	M	64	I	5	Perú	México
Universidad de Sonora	M	37	C	1	Perú	México
Universidad de Sonora	F	39	C	2	Perú	México
Universidad de Sonora	M	63	II	1	Reino Unido	Reino Unido
Universidad de Sonora	M	59	III	1	Rusia	Rusia
Universidad de Sonora	M	50	I	1	Rusia	Rusia
Universidad de Sonora	M	61	II	1	Rusia	Rusia
Universidad de Sonora	F	49	I	1	Rusia	Rusia
Universidad de Sonora	M	63	III	1	Rusia	Rusia
Universidad Nacional Autónoma de México	M	50	II	1	Alemania	Alemania-Francia
Universidad Nacional Autónoma de México	M	57	I	1	Francia	Francia
Universidad Nacional Autónoma de México	M	45	I	1	India	India
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	M	37	I	1	Cuba	México

Fuente: Base de datos del Sistema Nacional de Investigadores 2013.

La distribución de científicos extranjeros por nivel en el SNI indica que el nivel III aglutina al 27 % de la proporción estatal en ese nivel, el 11.5 % en el nivel II, tan sólo el 4.68 % en el nivel I, y el 2.5 % se encuentra en la posición de candidatos; tales datos ratifican que la atracción de personal fue un proceso selectivo de parte de los establecimientos de inserción, pero al contrastar con los científicos mexicanos, el número de extranjeros que llegaron a Sonora representa solamente el 6 % de la plantilla de investigadores estatales en el SNI. Dicha proporción se encuentra muy por debajo de quienes arribaron a Morelos (21.89 %) o al Distrito Federal (18.33 %).

Las mayores diferencias entre los investigadores extranjeros en Sonora y los del resto del país radican en la concentración prácticamente circunscrita a un área de conocimiento: Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra. En efecto, los espacios dedicados a la indagación en matemáticas, física y geología en Sonora parecen haber realizado esfuerzos sustantivos por atraer talento externo para consolidar e internacionalizar sus comunidades disciplinares. Esto se confirma con el reconocimiento de un investigador mexicano en esa área disciplinar, contra tres investigadores extranjeros en el nivel III del SNI.

Debido al espectro de programas académicos y campos de conocimiento que cultiva, la UNISON es el establecimiento con la mayor densidad de académicos externos. Los contingentes extranjeros en esta institución han contribuido a la edificación de tradiciones científicas, al ensanchamiento de redes de colaboración, a la inserción de líneas de investigación novedosas y a la producción de nuevos saberes (Durand, 2012). Pero además de aproximar a los científicos de alto nivel, la UNISON constituye un espacio de atracción para los profesores extranjeros que participan en los programas de entrenamiento deportivo, enseñanza artística e instrucción de idiomas.⁵ En menor medida, el resto de los establecimientos también captó extranjeros para impulsar líneas de indagación coherentes con la vocación institucional. El CIAD conforma un polo de producción en investigación sobre alimentos, nutrición y desarrollo regional que incorporó a expertos en biotecnología.

En tanto, el COLSON —que desarrolla estudios históricos, de género y sobre políticas públicas— integró a investigadores procedentes de especialidades de las ciencias sociales. En el caso de la ERNO de la UNAM, la totalidad de los investigadores externos despliegan estudios sobre la geología del noroeste del país y ostentan estudios relacionados a ciencias de la tierra. Después de mostrar las cifras, conviene centrar la mirada en las razones que motivaron la instalación de los movilizados en la UNISON. El propósito del siguiente apartado consiste en profundizar, a través de las entrevistas,⁶ sobre las razones que incitan a desplazarse, las experiencias de su incorporación y las percepciones sobre las comunidades académicas locales, entre otros aspectos.

⁵ En 2013 la UNISON contó con académicos de una veintena de países: Rusia (7), Cuba (5), Alemania (4), Estados Unidos (4), Francia (4), España (3), Argentina (2), Italia (2), Suiza (2), Angola (1), Canadá (1), Colombia (1), Grecia (1), Guatemala (1), Japón (2), Kenia (1), Líbano (1), Marruecos (1), Perú (1), Portugal (1) y Uruguay (1). Estas proporciones han hecho de la UNISON la institución más cosmopolita en la entidad.

⁶ Las entrevistas se llevaron a cabo durante el lapso 2010-2012. Entrevistamos a una decena de científicos extranjeros con adscripción en la UNISON, pero también entrevistamos a investigadores extranjeros del COLSON y de la ERNO de la UNAM. Las entrevistas que empleamos para este artículo constituyeron insumos para una tesis doctoral, una tesis de maestría y un libro sobre la socialización de los científicos mexicanos. Esos estudios se realizaron durante el periodo citado.

Experiencia de inserción en las comunidades disciplinares

El advenimiento de migrantes altamente calificados a la UNISON está relacionado con la existencia de varias condiciones exógenas y endógenas. En primer lugar, el territorio de residencia no brindaba las oportunidades de trabajo o las condiciones salariales adecuadas para mantener un nivel de satisfacción y permanecer en el país. En segundo lugar, los programas impulsados por el gobierno mexicano operaron como un incentivo importante para la atracción de científicos extranjeros consolidados. Esta coyuntura de factores propició que diferentes establecimientos mexicanos fortalecieran sus plantas científicas con la incorporación de capacidades externas. En la UNISON, durante la década de 1990, el resultado fue que algunos departamentos incluyeron selectivamente a académicos nacidos en el extranjero:

Cuando ocupé el cargo de Secretario Académico (1989-1993) hicimos una comitiva para ir a Rusia con la idea de hacer convenios y contratar profesores e investigadores en matemáticas, física, música y educación física. Visitamos institutos, conservatorios y universidades, firmamos un montón de convenios e invitamos a algunos investigadores que trabajan ecuaciones diferenciales, mecánica y geometría diferencial (Ex funcionario, UNISON).

Para el caso de los investigadores rusos (el mayor contingente de extranjeros) la lógica de movilidad responde a factores de repulsión y de atracción. Primero, después de la desintegración de la Unión Soviética, la situación económica de los académicos se deterioró al grado de frenar la producción científica, pero más aún la crisis impactó directamente en la reducción de la esperanza de vida (Stiglitz, 2012). Segundo, porque en diferentes países europeos y latinoamericanos la experiencia acumulada en la investigación y en la transmisión de conocimiento de los científicos rusos era muy apreciada para impulsar el desarrollo de los espacios de investigación en emergencia.

Desde la perspectiva de quienes emigraron, los principales motivos para abandonar sus países de residencia se debieron al ofrecimiento de mejores condiciones laborales y salariales:

Después del posdoctorado me di cuenta que no estaba muy a gusto en esa área disciplinaria, que no había futuro para mí, incluso no había mucho trabajo. Tenía que conseguir un trabajo y decidí conocer otro país, algo más del mundo que no fuera Inglaterra o Estados Unidos. Había

conocido a un profesor que trabajaba en muchas partes del mundo y fui a platicar con él, sobre algún trabajo que pudiera realizar. Unos días después vino y me dijo que necesitaban abrir una maestría de Hidrología en Sonora. Trabajé varios años en el IISON, pero buscaba algo más académico. Conocí al jefe de departamento de Física, y entonces él simplificó el trámite para acceder a una plaza vacante en la UNISON (Informante 11).

En el mismo orden de ideas, los profesores rusos manifestaron recurrentemente que las condiciones salariales en su país de origen resultaban adversas para el ejercicio de la profesión, lo cual derivó en su partida:

Todos los problemas ahora en Rusia se relacionan con problemas financieros; es difícil realizar ciencia, porque no tienes soporte financiero. No hay pago para el trabajo científico, entonces los físicos tienen que trabajar como economistas en bancos, porque no hay estímulos para investigar. Cuando comenzaron los problemas en Rusia, tuvimos ciertas restricciones. Vimos la posibilidad de salir. Empezamos a buscar dónde seguir trabajando la física, y buscando llegué a la UNISON (Informante 2).

Las decisiones de traslado de los informantes se apoyaron en la información proporcionada por los nodos que componen su red de contactos trans-territoriales. Las redes profesionales les permitieron obtener información de primera mano para elaborar cálculos sobre las ventajas y desventajas del traslado al país destino:

Antes [de] que yo emigrara no tenía relación directa con científicos mexicanos; yo tenía contacto con científicos europeos. Me comuniqué con un investigador holandés que trabajaba en Sonora y le pregunté si existía trabajo en México; él me conectó con investigadores del Departamento de Investigación en Física y ellos me pidieron mis documentos... Después de medio año, ya tenía una invitación para trabajar en la UNISON (Informante 4).

También hubo quienes cursaron estudios de posgrado en el país aprovechando las relaciones bilaterales entre México y el país de nacimiento, o bien establecieron noviazgos con nativos como fue el caso de la investigadora argentina y el investigador inglés. En ambos casos estas condiciones influyeron para prolongar su estancia y buscar la permanencia en el territorio mexicano:

Yo apliqué a una convocatoria cuando había buenas condiciones entre Cuba y México; existía una relación de intercambio a nivel de gobierno donde mexicanos estudiaban en Cuba, y a su vez México ofrecía becas

de Conacyt a cubanos. Yo entré y se me aprobó estudiar el posgrado en polímeros en la UNISON (Informante 6).

El proceso de incorporación definitivo, aunque lento, consistió en contratos institucionales temporales o becas del Conacyt para estancias cortas, que se replicaron por varios periodos, hasta la obtención de una plaza de tiempo completo:

Un investigador de la UNISON asesoró a un estudiante de la Universidad de Oriente, en Cuba, y ese estudiante le dio mis artículos y a él le parecieron interesantes algunas de esas cosas. ¡Así entonces me contactaron! En ese momento yo era decano de esa universidad, y se comunicó conmigo para invitarme por un año. Después de haber cubierto ese año, la UNISON no quería dejarme salir, y entonces me extendieron una invitación por un año más. Después de 2 años, solicité una cátedra al Conacyt y me la dieron por un año, por cierto un año de mucho trabajo porque se debían entregar resultados, pero cumplí y me la extendieron por otros dos años más. Y en ese año publiqué, con ese investigador, como 20 artículos y dos libros. Después de cuatro años de becas y buenos resultados, me fui a Cuernavaca; pero el rector de la UNISON me mandó buscar y me dijo: *el DIFUS dice que usted no se puede ir, así que le voy a dar la plaza de tiempo completo* (Informante 7).

En otros casos, la incorporación definitiva ocurrió más rápidamente cuando la vía de acceso fue el concurso de oposición; según la legislación de la UNISON, es un procedimiento público y abierto donde un jurado evalúa las cualidades y logros académicos de los concursantes a fin de conceder una plaza académica:

Después del doctorado, decidimos regresar a México y hubo ofrecimientos de varias universidades; pero la que a nosotros más nos convenció, fue la Universidad de Sonora, por las perspectivas de investigación. El ofrecimiento fue participar en un concurso para un tiempo completo de una plaza Promep. Nosotros analizamos las posibilidades de la UNISON con respecto a otras instituciones, y digamos que aquí se nos ofrecía más o menos lo que estábamos buscando (Informante 9).

Las condiciones en que arribaron los extranjeros varían en cuanto al contexto político, la etapa como investigador, la formación escolar y la trayectoria académica. En este sentido, ubicamos académicos que realizaron su habilitación científica en México, otros que arribaron con grados logrados en el extranjero pero con una trayectoria incipiente en el campo científico, y otra proporción más de académicos con un amplio reconocimiento inter-

nacional en sus áreas disciplinares. Los académicos que llegaron a la UNISON durante la década de 1970 presentaban credenciales formativas básicas, al igual que los profesores locales, donde lo más relevante para la obtención de un puesto académico era la ideología política más que una trayectoria científica de excelencia:

Me quedé en una situación difícil porque quien me contratara estaría cuestionado políticamente. En ese entonces la universidad vivía tiempos de alta politización. Entonces había un ambiente de desconfianza. Yo era extranjero, entonces no se me podía atribuir ser de algún grupo, me dieron el beneficio de la duda y creo que hice un buen papel en las clases, no tan malo probablemente y tuve un periodo de gracia que, por supuesto, me sirvió porque no me corrieron, me dieron chanza de dar clases, eso viabilizó que viniera mi familia, al mes yo me arriesgué y traje a mi familia (Informante 10).

Durante la década de 1990, el acceso se tornó más restrictivo; obtener contratos temporales o definitivos suponía una carrera científica en ciernes o consolidada. Los científicos extranjeros incorporados durante ese decenio y el posterior presentaban trayectorias sustentadas en reconocimientos científicos internacionales derivados de una amplia productividad académica individual y colectiva. Al parecer esa lógica permanece en la presente década, e incluso el investigador extranjero más joven (30 años) y el de más reciente incorporación (2012) a la UNISON ostentan una producción científica respaldada en la publicación de más de 300 artículos en revistas internacionales, lo cual les ha valido un posicionamiento en el nivel de máximo prestigio del SNI.

Sobre las condiciones de trabajo que encontraron los científicos extranjeros en la UNISON, advertimos que quienes permanecieron indefinidamente reconocen que la institución les ofrece independencia y autonomía para realizar los proyectos y actividades que más les interesan. Los académicos confirmados encontraron la posibilidad de continuar con sus líneas de investigación y de insertarlas en un espacio con tradiciones científicas incipientes, aspecto que les permitió incorporarse expeditamente en la cúpula del sistema de ciencia mexicano y acceder a los estímulos de reconocimiento institucional. En el siguiente comentario también se deja entrever las dificultades de adaptación para quienes el español no es su idioma materno, pero también la necesidad de recursos materiales:

Aquí tengo una posición buena y condiciones para trabajar; realmente puedo hacer casi todo lo que quiero. Lo que encuentro en la UNISON es

adecuado, aunque falta crecimiento e infraestructura. Aquí lo más importante es que hay libertad. Al inicio fue difícil la adaptación cultural porque el idioma fue complicado de aprender, pero hacer física es similar en cualquier lugar. La forma de trabajar es un poco distinta. Al principio no había seminarios, como yo estaba acostumbrando; también está mejorando el acceso a la literatura. La mayoría de los estudiantes son buenos y creo que tenemos como uno o dos que dentro de poco tiempo serán de lo mejor en física; pero creo que aún faltan algunos años para mejorar (Informante 2).

En general, los investigadores extranjeros mantienen vínculos moderados con los pares de sus países de origen. En algunos casos no existen los estímulos académicos o financieros para retornar, pero ello no significa que rompan con sus contactos profesionales o redes de colaboración creadas en sus naciones. No obstante, al revisar las hojas de vida de los entrevistados, encontramos que quienes asisten a eventos internacionales de la disciplina, realizan estancias sabáticas o continuaron sus estudios formativos en otros países diferentes al de nacimiento, lograron configurar contactos que actualmente conforman sus vínculos de trabajo. Las colaboraciones con sus connacionales —cuando las hay— suelen ser esporádicas por las dificultades que impone la distancia a la interacción cara a cara y por las austeras condiciones de soporte a la ciencia en los países de nacimiento:

Por cuestiones académicas no he regresado, generalmente lo hago por razones familiares. Realmente no se dio la ocasión de colaborar; la única experiencia que tuve fue un proyecto de colaboración bilateral con Argentina, pero salió muy mal porque nos lo aprobó el Conacyt y a la mera hora Argentina dijo “no tenemos dinero”. Se canceló el proyecto y la verdad no quise volver a entrarle bajo esas condiciones (Informante 9).

Los retornos al país de nacimiento son infrecuentes entre los entrevistados y en su mayoría se justifican más por motivos familiares que académicos; sin embargo, el retorno temporal a donde nacieron se prolonga cuando se enfrentan restricciones económicas, políticas o geográficas:

Bueno, iba seguido a Inglaterra cuando vivía mi mamá; fui hace poco, de hecho, pues tengo dos hermanas allá y varios amigos, pero ya no lo hago tan seguido. Tuve la oportunidad de regresar, pero sigue siendo difícil conseguir trabajo académico; además, uno de los problemas es la vivienda, pues los precios son muy elevados (Informante 11).

Por las mismas condiciones de Cuba, al momento de que decides vivir fuera, solamente se puede regresar de visita máximo un mes, y ese tiem-

po no se puede extender. Creo que sí hay oportunidades de prórroga, pero habría que justificarla (Informante 6).

Aunque todavía resulta difícil cuantificar el impacto de los extranjeros en la UNISON, consideramos que el papel de los científicos con mayor grado de consolidación se tradujo en importantes aportaciones a las comunidades locales de referencia. Por ejemplo, desde la incorporación de investigadores japoneses en la década de 1980 hasta la llegada de científicos rusos y cubanos en la siguiente, los pares extranjeros apoyaron la fundación de centros de investigación, instalación de nuevas líneas de generación de conocimiento, organización de programas de posgrado, habilitación de nuevos científicos, constitución de redes de colaboración y la ampliación de la visibilidad internacional de la ciencia producida en los espacios de inserción (Alcaraz, 2009). No obstante, en algunos casos también encontramos la ausencia de esas contribuciones, dado que el investigador iniciaba su carrera como científico y no había desarrollado independencia en sus líneas de indagación.

La UNISON no dispone de un sistema de seguimiento sobre los extranjeros que llegaron mediante procesos de estancias cortas o permanentes, sin embargo los testimonios que obtuvimos nos permiten suponer que quienes decidieron permanecer indefinidamente han logrado diseñar estrategias de adaptación que se reflejan en la conformación de familias con parejas mexicanas, en el traslado de su núcleo familiar, y en la incorporación de parientes en espacios laborales y educativos locales.

Comentarios finales

El artículo analizó la instalación de científicos extranjeros en la UNISON; los resultados son propios de la localidad y de ninguna manera pueden ser generalizables al país u otro contexto. El documento se concentró en la migración de un conjunto de académicos que arribaron a Sonora durante la década de 1990, mediante la convergencia de factores que empujaron la salida de sus territorios y de otros que incentivaron su inserción en el establecimiento. Aunque el número de entrevistados no cubre la totalidad de los científicos extranjeros que laboran en la UNISON ni en Sonora, consideramos que los informantes pueden representar parcialmente la experiencia de sus connacionales. Nuestra intención fue contribuir al conocimiento del talento extranjero que arribó a la UNISON, y logramos identificar que la presencia

extranjera estuvo influida en buena medida por los propósitos institucionales de fortalecer áreas disciplinarias que carecían de tradiciones científicas como el Departamento de Matemáticas, o que insertaron especialistas externos para consolidar ciertas líneas de investigación como sucedió con el Departamento de Investigación en Física o el Departamento de Materiales y Polímeros: En ambos casos requerían de capacidades científicas confirmadas para impulsar proyectos donde las locales se encontraban en emergencia, aspecto que fue auspiciado por la emergencia de una política gubernamental para la atracción de científicos de alto nivel, que permitió que establecimientos dedicados a la educación superior y la ciencia se beneficiaran de las capacidades y competencias de los científicos formados en el extranjero.

Sin embargo, también pudimos advertir que una buena parte de los académicos extranjeros se insertó en la UNISON siguiendo otras fórmulas, aunque en esencia remitían a lo mismo: el ofrecimiento de condiciones de trabajo estables y mejores salarios. El grueso de los entrevistados llegó a la UNISON vía contactos profesionales, obtuvieron contratos y becas temporales, y posteriormente encontraron oportunidades para asentarse indefinidamente.

Las contribuciones de los extranjeros se han remitido a la constitución y a la consolidación de grupos de investigación y de cuerpos académicos, a las publicaciones, al entrenamiento de investigadores y a la configuración de redes internacionales. En todo caso, en futuros estudios, será necesario profundizar sobre los impactos en las comunidades locales. Algunas estrategias para ello podrían incluir el análisis de los índices bibliométricos y contrastar los patrones de productividad en los países de origen y residencia; asimismo podrá abordarse el comportamiento de las redes de colaboración, en particular su ensanchamiento o encogimiento, así como la percepción de sus estudiantes de licenciatura y posgrado; también convendría analizar con mayor detenimiento los procesos de integración social y asimilación cultural del conjunto extranjero en las comunidades académicas que los acogieron. Los estudios sobre el tema presentan la limitante de la fragmentación y la ausencia de datos sistemáticos; este trabajo no fue la excepción, y esta circunstancia impide analizar con detalle la trayectoria de los extranjeros durante su estancia en el establecimiento.

Referencias

- Alcaraz, Zulema y Galvez, Alejandro (2009). La producción científica de la Universidad de Sonora: análisis bibliométrico del periodo 1997-2008". *Documento interno del Seminario de Educación Superior de la Universidad de Sonora*.
- Arango, Joaquín (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y Sombra. *Migración y Desarrollo*. Número 1. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/42ARANGO_La_Explicacion_Teorica_Migraciones_Luces_Sombras.pdf
- Arango, Joaquín (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. No 165: 33-47. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/42ARANGO_La_Explicacion_Teorica_Migraciones_Luces_Sombras.pdf
- Banco Mundial (2013). Volúmenes internacionales de migrantes. Recuperado de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SM.POP.TOTL>
- Castaños Lomnitz, Heriberta (Coord.) (2004). *La migración de talentos en México*. Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM/Miguel Ángel Porrúa Editor, México.
- Conacyt (2005). *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*. Conacyt, México.
- Conacyt (2003). *Evaluación de los Subprogramas para Retener y Repatriar a los investigadores mexicanos y para la creación de Cátedras Patrimoniales de Excelencia*, Conacyt, México.
- Conacyt (1994). *Programa de Apoyo a la Ciencia en México. Reglas de Operación*, Conacyt, México.
- Conapo (Consejo Nacional de Población) (2013). *Población inmigrante residente en México*.
- Daugeliene, Rasa y Marcinkeviciene, Rita (2009). Brain Circulation: Theoretical Considerations. *Engineering Economics* (3). 2009. Recuperado de: <http://www.ktu.lt/lt/mokslas/zurnalai/inzeko/63/1392-2758-2009-3-63-49.pdf>
- Didou-Aupetit, Sylvie (Coord.) (2013). *La formación internacional de los científicos en América Latina: Debates recientes*. ANUIES, México.
- Didou-Aupetit, Sylvie y Remedi, Eduardo (2008). *De la pasión a la profesión. Investigación científica y desarrollo en México*. Editorial Casa Juan Pablos, México.
- Didou-Aupetit, Sylvie y Durand, Juan Pablo (2013). Extranjeros en el campo científico mexicano: primeras aproximaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/557/816>
- Durand, Juan Pablo (2012). *Grupos de investigación exitosos en la Universidad de Sonora: tres estudios de casos*. Tesis de grado. Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Empirica GmbH (2005). *Post-Docs in the Life Science*. Documento preparado para NetRproject. Recuperado de: www.netreacteu.org/documents/NetreactDeliverable1.3.pdf

- García Abad, Rocío (2003). Un estado de la cuestión de las teorías de las migraciones. *Historia Contemporánea*. Vol. 26: 329-351. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/HC/article/view/5455/5307>
- Gordon, Milton (1964). *Assimilation in American life. The role of race, religion and national origins*. University Press, Oxford.
- Hernández Suárez, José Luis (2012). *Migración calificada en México. Reflexiones desde la teoría de la acumulación*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Taberna librería editores. México.
- Franzoni, Chiara; Scellato, Giuseppe; y Stephan, Paula (2012). *Foreign Born Scientists: Mobility Patterns for Sixteen Countries*. National Bureau of Economic Research Working Paper Series, No. 18067. Recuperado de: <http://www.nber.org/papers/w18067>
- INEGI (2012). *Los extranjeros en México*. Recuperado de: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/ext_en_mex/extraen_mex.pdf
- INEGI (2010). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. INEGI, México.
- Instituto Nacional de Migración (2012). *Síntesis 2012 estadísticas migratoria*. Recuperado de: http://www.inm.gob.mx/estadisticas/Sintesis_Grafica/2012/Sintesis2012.pdf
- Izquierdo, Isabel (2010). Las científicas y los científicos extranjeros que llegaron a México a través del Subprograma de Cátedras Patrimoniales del Conacyt. *Revista de la Educación Superior*, Distrito Federal, ANUIES, no. 155, pp. 61-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60418902004.pdf>
- King, Russell (2012). *Theories and Typologies of migration: an overview and a primer*. *Willy Brandt Series of Working Papers in International Migration and Ethnic Relations* 3/12. Recuperado de: <http://www.mah.se/upload/Forskningscentrum/MIM/WB/WB%203.12.pdf>
- Khoudour-Castéras, David (2007). Migraciones internacionales y desarrollo: el impacto socioeconómico de las remesas en Colombia. *Revista de la CEPAL*, No 92: 143-161. Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/29593/LCG2339eKhoudourCasteras.pdf>
- Lee, Everett (1966). A Theory of Migration. *Demography*, Vol. 3, No. 1: 47-57. Recuperado de: <http://www.students.uni-mainz.de/jkissel/Skripte/Lee.pdf>
- Lewis, W. Arthur (1954). Economic development with unlimited supplies of labor. *The Manchester School of Economic and Social Studies*, Vol. XXII. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9957.1954.tb00021.x/pdf>
- Lozano, Fernando y Gandini, Luciana (2011). Migración calificada y desarrollo humano en América Latina y el Caribe. *Revista Mexicana de Sociología*, 73, núm.4 (diciembre-octubre 2011):675-713. México, D.F.
- Luchilo, Lucas y Stubrin, Adolfo (2013). Movilidades científicas de los doctorado y redes de transferencia en Argentina. En Didou-Aupetit, Sylvie (Coordinadora), *La formación internacional de los científicos en América Latina: Debates recientes*. ANUIES, México, págs. 15-86.
- Mahroum, Sami (1999). *Highly skilled globetrotters: the international migration of human capital*, Sevilla, Joint Research Center of the European Commission/ Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado de: <http://www.oecd.org/spain/2100652.pdf>

- Massey, Douglas S; Arango, Joaquín; Hugo, Graeme; Kouaouci, Ali; Pellegrino, Adela y Taylor, Edward (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación, en *Revista Trabajo*, Año 2, N° 3, Enero de 2000. Recuperado de: <http://www.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/Trabaja2n32000.pdf>
- Muñoz Parceró, Graciela (2013). *Multiculturalismo y políticas migratorias en España*. Documento de Trabajo ECSA, México. Recuperado de: http://www.ecsamexico.org/images/ECSA/PDF/Documentos_de_trabajo/MEE_GMP_J13.pdf
- MORE (2013). *Mobility and career paths of Researchers in Europe*. Recuperado de: <http://www.more-2.eu/www/images/stories/deliverables/2/MORE2%20-%20D8%20-%20final%20report%20-%20FINAL.pdf>
- Nerdrum, Lars y Sarpebakken, Bo. (2006). Mobility of foreign researchers in Norway. *Science and Public Policy*. Vol. 33(3): 217-229.
- OECD (2013). *International Migration Outlook*. OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2013_migr_outlook-2013-en
- Pellegrino, Adela (2000). Drenaje, movilidad, circulación: nuevas modalidades de la migración calificada. Simposio sobre Migración Internacional en las Américas. Editorial OIM. San José; 2000.
- Programa para la Modernización educativa en México (1988-1994). Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>
- Ravenstein, Ernst George (1885). The Laws of Migration. *Journal of the Statistical Society*. 48 (2): 167-227.
- Solimano, Andrés (2013). *Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global*. FCE Chile.
- Stefoni, Carolina (2011). Migración, remesas y desarrollo. *Polis*, No 30, recuperado de: <http://polis.revues.org/2389>
- Stephan, Paula y Sharon Levin (2001). Exceptional contributions to US science by the Foreign-born and foreign-educated", *Population Research and Policy Review*, 20, pp.59-79.
- Stiglitz, Joseph (2012). *El precio de la desigualdad*. Editorial Taurus.
- Zhou, Min (1997). Social Capital in Chinatown: the Role of Community-Based Organizations and Families in the Adaptation of the Younger Generation. En Lois Weis y Maxine S. Sellar (eds.), *Beyond Black and White: New Voices, New Faces in the United States Schools (181-206)*. State University of New York Press, Albany, New York.



La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas. Un estudio acerca del concepto de calidad y de los procesos de acreditación en tres universidades particulares *

Abril Acosta Ochoa**

* Buendía, Angélica (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. México: ANUIES.

** Maestra en Sociología. Departamento de Producción Económica, UAM Xochimilco
Correo electrónico: abril_acosta@hotmail.es

Estructura del texto y principales aportes

Como ha sido ampliamente documentado, la educación superior privada tuvo un proceso de expansión acelerado que comenzó en la década de los años ochenta y alcanzó su momento más intenso durante los noventa (Levy, 1995; Álvarez, 2011 y 2013; Buendía, 2011). De acuerdo con la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES, sitio oficial), actualmente el 31% de la matrícula de la educación superior se concentra en instituciones particulares, heterogéneas tanto en términos de su oferta como de su composición interna y en su grado de desarrollo.

A pesar de lo relevante que representa la educación superior privada en México, los esfuerzos por estudiarla se circunscriben a un número reducido de especialistas que han volteado la mirada a ese otro sector al que comúnmente se oponen adjetivos de diverso tipo, antes que descripciones y análisis fundamentados que nos permitan conocer y reconocer su desarrollo, su desenvolvimiento y sus resultados (Del Castillo, 2003 y 2004; Buendía, 2009 y 2011; Álvarez, 2011, 2012 y 2013).

Con intención de abonar a este campo de estudio, el libro *La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas. Una reflexión acerca de los procesos de aseguramiento de la calidad en tres universidades privadas*, de Angélica Buendía Espinosa, plantea los logros y límites de la acreditación impulsada

por la FIMPES como mecanismo para asegurar la calidad en tres universidades privadas (Universidad del Valle de México, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey). La obra es pertinente no sólo porque atiende un tema poco abordado (a pesar de su relevancia y su vigencia) en el contexto de las políticas de evaluación de la educación superior, sino porque desentraña el concepto de calidad que es construido y legitimado por las universidades estudiadas, bajo un entorno donde el prestigio y el reconocimiento sociales descansan en factores que no se relacionan con los que tradicionalmente han sido asociados a las universidades públicas.

La obra se organiza en cinco capítulos y una sección de conclusiones. En el primer capítulo, “El sector privado de la educación superior mexicana”, la autora presenta al lector un panorama analítico del crecimiento y de los procesos de diversificación de la educación superior, e identifica las fases de expansión y desregulación (1960-2000), así como el periodo posterior al año 2000, en el cual el subsector se ha regido por políticas de mercado con una importante inversión de capitales extranjeros a través de consorcios educativos internacionales (Laureate y Apollo son ejemplos de ello). A través de su reconstrucción histórica, la autora puede afirmar que el crecimiento del sector privado ha sido resultado no sólo de fenómenos sociodemográficos como el aumento de la demanda, sino de la laxitud con la cual se han definido, de parte del Estado, las reglas para su funcionamiento.

El segundo capítulo, titulado “Mercado, evaluación y calidad en educación superior: una mirada institucional”, provee de los fundamentos teórico-conceptuales que sustentan el análisis. Con base en un conjunto amplio de referentes de los estudios organizacionales y la teoría institucional, se desarrollan los conceptos (coordinación de mercado, campo organizacional, isomorfismo, cambio institucional, prestigio, legitimación, evaluación, acreditación) que permiten abordar hacia el final del capítulo qué es la calidad en las universidades, específicamente en las privadas.

En este segundo apartado, la autora destaca que la educación superior privada en México opera bajo un modelo de coordinación de mercado, es decir, está supeditado a las reglas de la oferta y la demanda, en el que los intercambios no regulados vinculan a personas y sectores, y en el cual los clientes (estudiantes, empleadores) orientan la toma de decisiones aun por encima de variables como la pertinencia social y la calidad de la oferta. En este modelo, la reputación es un bien altamente valorable, una moneda de cambio entre quien oferta el servicio y su público. No deja de ser curioso que la competencia entre los ofertantes conduce a una mayor diversidad y, simultáneamente, a una mayor homogeneidad. Las universidades

privadas tienden a desarrollar un rasgo distintivo que les genere ventajas competitivas (ser reconocidas como únicas para sus consumidores), pero paralelamente a ser *isomorfas* (similares unas a otras) imitando a quienes son más exitosas.

Operan también un conjunto de prácticas de gestión empresarial, pues es común observar periodos más cortos de la duración de los estudios, programas de pago y de colocación en el mercado laboral. Todos esos aspectos funcionan como métodos de legitimación; la acreditación se concibe como una política de rendición de cuentas que prevé asegurar el mejoramiento continuo. Sin embargo, cuestiona la autora, ¿qué significa calidad? La calidad varía en función de la posición que guardan cada uno de los actores (universidades, estudiantes, empleadores, Estado). Si bien existen puntos de convergencia entre los diversos actores, lo cierto es que no es algo objetivo ni puede ser visto al margen de la posición, ni de los fines que persiguen cada uno de ellos en su campo de acción.

El capítulo 3, “Regulación, evaluación y acreditación institucional en México”, es una guía de interés para que el lector identifique: a) los principios normativos vigentes que rigen la apertura de nueva oferta educativa de parte de los particulares; y b) el modelo de acreditación de la FIMPES (su concepto de calidad, los objetivos que se buscan y los criterios de evaluación). Este apartado también da cuenta de la laxitud con la que el Estado regula la apertura de la nueva oferta en la educación superior privada; del mismo modo, se plantea una interesante pauta de análisis al reconocer en el proceso de acreditación un interés de parte de la FIMPES — al menos en sus orígenes — para generar líneas de autorregulación, de diferenciación y de mejoramiento continuo en el complejo mercado de consumidores.

En ese tenor, delinea la autora, resulta necesario que el Estado genere un marco institucional que permita verificar el cumplimiento de un conjunto de indicadores que garanticen la apertura de nuevas ofertas de calidad, evitando la simulación y la corrupción que permean con bastante frecuencia en el sector. En qué medida la calidad ha sido mejorada de forma sostenida, es el objeto de los subsecuentes apartados.

Los capítulos 4, “La ITESM, la UIA y la UVM desde la perspectiva comparada”, y 5, “Regulación, mercado y acreditación: la voz de los actores”, exponen los resultados del trabajo empírico de esta investigación. A través de una descripción de cada una de las universidades analizadas con base en un conjunto de datos cuantitativos y del análisis de sus objetivos y misiones (capítulo 4), y por medio de entrevistas con autoridades de primer nivel en cada uno de los casos estudiados (capítulo 5), la autora busca iden-

tificar cuál es la visión de calidad que privilegia cada universidad y cuál es la posición de los dirigentes frente a la acreditación.

Los resultados obtenidos resultan por demás interesantes: el intento de parte de la FIMPES de introducir “elementos de diferenciación en el mercado educativo con el propósito de evidenciar a las instituciones de calidad y dar elementos de decisión a los estudiantes potenciales” (p. 232) se distancia profundamente de la percepción de los dirigentes de las tres universidades estudiadas. Éstos consideran que la acreditación no incide favorablemente en la calidad, antes bien es una forma de legitimación social que les da reconocimiento y prestigio frente a sus públicos (estudiantes, empleadores) y les prevé de un capital de intercambio político frente a sus competidoras en el campo organizacional, así como frente al Estado en el interior de la FIMPES y de la ANUIES. En suma, la acreditación se convierte en una moneda de cambio que supone prestigio y legitimidad frente al mercado de consumidores potenciales.

Conclusiones, perspectivas y reflexiones que sugiere la obra

La obra aporta al conocimiento, aún escasamente desarrollado, de las universidades privadas en México. Su relevancia descansa en abonar a un tema que representa la motivación primordial de la política de modernización impulsada a partir de la década de 1980 (misma que ha generado procesos de cambio organizacional en ambos sectores), pero al cual se le ha dado una importancia marginal, por no decir nula. El libro aquí reseñado es probablemente la única obra hasta ahora escrita acerca de los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades privadas en México.

En concreto, los hallazgos más relevantes nos permiten ver los defectos de una política que preveía un mejoramiento continuo de los procesos administrativos, de la formación y del diseño curricular que ofertan las escuelas particulares del nivel superior, pero en la cual la instancia evaluadora es juez y parte simultáneamente, lo cual le resta objetividad y disminuye también la posibilidad de delinear líneas de acción que sean verdaderamente asumidas como medios de mejora continua. Las universidades privadas buscan obtener un resultado favorable a toda costa manteniendo una imagen satisfactoria frente a los consumidores, lo cual en algunos casos es la antítesis de la calidad que dicen tener.

La autora considera que:

Los principales problemas observados se asocian a la transparencia del proceso, a la escasa influencia en los procesos educativos y en los indicadores básicos, como la conformación de una sólida planta académica y el desarrollo de investigación (p. 240).

En particular, la negación de parte de las universidades particulares de contratar profesores de tiempo completo responde a una motivación economicista. Se busca el abaratamiento del servicio educativo para ser competitivos en el mercado, por encima de la calidad de la formación que se ofrece a los estudiantes.

En las tres universidades estudiadas, el problemático concepto de calidad es producto de su trayectoria y de sus rasgos de identidad. Sin embargo, por convención, la "calidad" se asocia con el mejoramiento continuo y con el grado de competitividad en un mercado cambiante y complejo. Por tanto, la decisión de ser acreditadas se convierte en una estrategia de mercado para conservar prestigio y legitimidad, antes que en un medio para mantener o mejorar su calidad.

El Estado ha tomado distancia de la conducción y de la verificación de calidad del sector privado, dejando que el mercado lo "regule". Como resultado, se observan niveles sumamente heterogéneos de desarrollo entre las instituciones, así como arreglos imperfectos que han permitido la apertura de escuelas que no cuentan con lo necesario para ofrecer un servicio educativo de calidad, además de la simulación en los procesos de evaluación y de acreditación.

A veinte años de haberse impulsado, se observa la necesidad de replantear los métodos de acreditación impulsada por la FIMPES a través de un proceso profundo de rediseño institucional y operativo. A partir de la obra aquí revisada, es posible establecer que se requiere que la instancia evaluadora sea externa, pero que ésta no perciba a la evaluación simplemente como un negocio rentable (Buendía, 2014), que se diseñen elementos de evaluación pertinentes y acordes a la diversidad de los perfiles y ofertas institucionales, y que se evalúe conforme al logro de los resultados. Las universidades, por su parte, deberán reconocer en la acreditación un medio de mejoramiento continuo, sin temor de las implicaciones de mercado que representa no obtener notas satisfactorias, y estando dispuestas a generar cambios que pueden ir de lo superficial a lo intensivo como un medio para ser competitivas en el mercado. En suma, se requiere modificar profundamente el concepto de evaluación que permea los procesos de acreditación

de la FIMPES, para pasar de la evaluación como medio de legitimación a la evaluación como medio para identificar fortalezas y debilidades, y por tanto, para mejorar la calidad.

La obra concluye con una agenda de temas pendientes para el estudio de las universidades privadas en México. Se requiere investigar con detalle los diversos perfiles y tipos de instituciones que existen en este sector que es heterogéneo y complejo. Igualmente, es necesario avanzar en el conocimiento de los alcances de la evaluación y la acreditación, especialmente en términos de las diferencias entre las universidades que han participado exclusivamente en la FIMPES y quienes lo han hecho a través de otra instancia evaluadora o acreditadora. Es necesario hacer estudios comparativos entre los sectores público y privado en lo referente a los procesos de acreditación y las instancias que los evalúan. Finalmente, se requieren aportaciones al conocimiento de las instituciones privadas de menor tamaño, en torno a las cuales se han afirmado un conjunto amplio de valoraciones que no tienen, al menos hasta ahora, suficiente sustento.

La obra contribuye al conocimiento de un sector aún poco atendido, específicamente de un conjunto de procesos que suceden en su seno y son prácticamente desconocidos por la mayoría de los especialistas en educación superior. El estudio de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, en términos de sus orígenes, diseño, implementación y de sus resultados, se encuentra para su revisión en la obra reseñada. Sin embargo, es amplia la agenda de un programa de investigación que todavía espera ser atendida por los interesados en el tema

Referencias

- Álvarez Mendiola, Germán (2011). "El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI". *Reencuentro*, número 22, vol. 60, pp. 10-29. México: UAM.
- Álvarez Mendiola, Germán (2012). "State and market in higher education reforms: Overview of the issues". En: Hans G. Schuetze y Germán Álvarez (Eds.) *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective*, pp. 7-23. Boston: Sense Publishers.
- Álvarez Mendiola, Germán (2013). "Tipologías de las instituciones de educación superior privadas ¿para qué?" En Silas, Juan Carlos (Coord.). *Estado de la educación superior en América Latina. El balance público-privado*. pp. 87-114. México: ANUIES.
- Buendía, Angélica (2009). "El estudio de la educación superior privada en México: un tema pendiente." *Reencuentro*, núm. 55, agosto, pp. 58-63. México: UAM Xochimilco.

- Buendía, Angélica (2011). "Análisis del diseño institucional y regulación del sector privado en México: un acercamiento a su dinámica." *Reencuentro*, núm. 60, abril, pp. 30-42. México: UAM Xochimilco.
- Buendía, Angélica (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. México: ANUIES.
- Buendía, Angélica (coord.) (2014). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*. México: ANUIES.
- Del Castillo, Gloria (2003). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*, tesis de doctorado. México: FLACSO.
- Del Castillo, Gloria (2004). "El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: La Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana." *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 25, pp. 115-148. México: FLACSO.
- Levy, Daniel (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. México. FLACSO, CESU-UNAM, Porrúa.

Sitios de Internet

FIMPES: <http://www.fimpes.org.mx>



Internet en Educación Superior*

Claudia Fabiola Ortega Barba**

* Ramírez, Alberto y Casillas, Miguel (coords.) (2015). *Internet en Educación Superior*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas, 204 p.

** Doctora en Pedagogía. Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana.
Correo electrónico: cortega@up.edu.mx

La *internet* se ha incorporado a la vida cotidiana de las personas, pues permite generar espacios de encuentro, suscita aspiraciones, origina necesidades y a su vez crea productos que las satisfacen. El ámbito educativo no es la excepción; así, en los últimos 20 años, la influencia que la red ha tenido en todos los espacios de la actividad humana ha sido exponencial.

Paralelamente a lo anterior, las Instituciones de Educación Superior (IES) siguen siendo la puerta de acceso a los conocimientos generados de la ciencia, el arte, la filosofía y la tecnología. Lo anterior se explica si entendemos a las IES como sistemas legitimadores del conocimiento, desplegado éste en los diversos procesos que le son propios, mediante el desarrollo del *currículum*; las IES, mediante sus actores, transmiten, conservan, producen y reproducen un conocimiento valioso; en años recientes también se han interesado en integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, en específico, la *internet*, a los distintos procesos que le son propios.

Por lo anterior, el libro *Internet en Educación Superior*, coordinado por Alberto Ramírez Martinell y Miguel Ángel Casillas Alvarado, resulta oportuno, pues en distintos procesos —por ejemplo, en modalidades, en contigüidad, en posición remota y mixta— las instituciones de nivel superior han introducido tecnologías informáticas en red, ampliando las potencialidades educativas.

La preocupación de todos y cada uno de los capítulos del texto aquí comentado es el auge en aspectos como el consumo, la producción y la distribución de recursos en la *web*, y la integración de los mismos específicamente en el campo educativo. *Internet* se ha convertido ahora en parte

de la cultura, y esta herramienta asida a la vida universitaria ha dejado de ser un espacio alternativo y opcional para convertirse en un punto de uso obligado, pues media los procesos de las IES.

Desde tal perspectiva, resulta pertinente conocer cómo la *internet* está siendo utilizada en la educación, para que —a partir de dicho conocimiento— se puedan valorar las experiencias y generar modelos de uso aplicables en las distintas instituciones, atendiendo a los diferentes sistemas y modalidades. Así, el libro en cuestión es portador de experiencias y brinda un material valioso para los interesados en el tema.

En este contexto emergente, frente a la presencia insoslayable de las tecnologías en general y de la *internet* en particular, necesitamos conocer la realidad y reflexionar en torno a ella. En ese sentido, la obra *Internet en Educación Superior* logra conjuntar ambos aspectos, tanto la reflexión como las experiencias sobre el tema. El trabajo presenta ocho apartados y logra aportar en cada uno de ellos el suficiente conocimiento para abonar a la comunidad académica; da cuenta también de la pluralidad de los puntos de vista para abordar una cuestión. En el primer apartado, “Multimodalidad de la educación superior”, Alberto Ramírez-Martinell (coordinador de esta obra) y Guadalupe Aurora Maldonado Berea centran su atención en las posibilidades de integración de las TIC mediante la reflexión en torno a la multimodalidad a partir de tres categorías: la modalidad educativa, los actores del sistema de educación superior y el tipo de políticas derivadas de la integración de las tecnologías informáticas.

La aportación de esta sección es la combinación de cuatro variables mostradas de manera gráfica en las figuras del texto: 1) grado de presencialidad, 2) grado de autonomía, 3) incorporación de las TIC y 4) modalidad. La primera se refiere a la contigüidad de los actores del proceso; la segunda, a la participación de los estudiantes; la tercera, a las mediaciones tecnológicas; y la cuarta, a los sistemas propuestos por el Diario Oficial de la Federación (1993), a saber, escolarizado, no escolarizado y mixto, en combinación con las opciones educativas planteadas por la Reforma Integral de la Educación (2008), que son presencial, virtual, intensiva, autoplaneada y mixta.

En el segundo apartado del libro, titulado “La educación superior en la era de *internet*: nuevas ecologías de aprendizaje”, Karla Paola Martínez Rámila muestra la experiencia del Centro de Enseñanza del Laboratorio Nacional de Informática Avanzada (LANIA) como un ecosistema de aprendizaje multimodal que atiende a cuatro espacios: información, interacción, producción y exposición; del mismo modo, expone siete dimensiones sobre el aprendizaje: espacio-temporal, epistémica, discursiva, de evaluación, social, cognitiva y sobre la diversidad.

Cuando se está generando un entorno de aprendizaje es necesario considerar los espacios donde pueda trabajarse la información, y habrá que responder a la pregunta ¿qué se hace con ella para lograr el aprendizaje? En principio, podría dividirse en cuatro: 1) búsqueda, 2) identificación de los tipos de información según su lenguaje, 3) recreación y 4) divulgación. Justo en el rubro de información, este trabajo sólo rescata dos acciones, la búsqueda y la identificación de los tipos según su lenguaje, pues mediante el espacio creado los estudiantes tienen acceso a bibliotecas virtuales y, adicionalmente, en cada curso hay un aula virtual en donde se pueden consultar videos, imágenes y textos, entre otros recursos de utilidad.

En el mismo sentido, cuando se genera un entorno de aprendizaje, es importante dialogar con otro ya existente, por ello, al espacio de información se agrega el de la interacción o la comunicación. Desarrollos como la informática, las telecomunicaciones y las carreteras cibernéticas, o redes, están sirviendo a los procesos de comunicación interpersonal e intergrupala. En principio, tales tecnologías se pueden clasificar en: asincrónicas y sincrónicas.

Pasando a los espacios de producción y de exposición es posible hacer uso de diversas tecnologías como la realización de videos, podcasts, la configuración de *blogs*, *wikis*, y en general los desarrollos de la web 2.0 y web 3.0, porque para producir y exponer se requieren tecnologías informáticas que permitan no sólo ser consumidor de información, sino también productor y divulgador de conocimiento.

En el tercer apartado, "El posicionamiento de Internet en el contexto de la educación mexicana", Antonio García Ortiz y Viridiana Anaid Lobato Curiel hacen un recorrido por diversos factores asociados a la *internet* y al papel que juega en el contexto de la educación en México concluyendo que:

La incursión de *Internet* en México, como medio de información y comunicación vasto, complejo y flexible, debe considerar aspectos flexibles que sobrepasen la estructura tecnológica. Mirar su uso desde los extremos sólo nos llevaría a perdernos en el vasto cúmulo de características que posee. *Internet* permite conectar sociedades pero no debe verse como un recurso que siga promoviendo y acentuando procesos educativos homogéneos para una sociedad caracterizada por la diversidad (p. 74).

La anterior conclusión deriva de diversos datos sobre los usos de la *internet* con base en el documento sobre *Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares 2013*, trabajado por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), el cual identificó que el 74.3% de los mexicanos usuarios de la *internet* tienen menos de 35 años; este dato

significa que los jóvenes son quienes más uso hacen de la tecnología. De las tres principales actividades realizadas en la *internet*, reportadas en el 2013, la más recurrente está vinculada a la búsqueda de información (64.3%), seguida del uso como un medio de comunicación (42.1%), entretenimiento (36.2%), apoyo a la educación (35.1%) y acceso a redes sociales (34.5%).

Aunado a lo anterior se destaca la preocupación de transitar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, y sobre ello existen dos principales posturas: los promotores y los críticos (o como escribió Eco, los integrados y los apocalípticos); los primeros postulan que la información y el conocimiento permiten el desarrollo social y la posibilidad de cultivar a las personas, mientras que, por el contrario, los críticos sostienen que se trata de una sociedad que, mediante sus prácticas cotidianas, está generando problemas sociales, por ejemplo el tema del “analfabetismo digital” o el “analfabetismo funcional”, el de la brecha digital en cuestiones de infraestructura.

En el cuarto apartado, “La tutoría en línea en las Instituciones de Educación Superior”, Guadalupe Aurora Maldonado Berea, Eufasio Pérez Navío y Antonia Ramírez García destacan el papel de uno de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en los sistemas multimodales de educación superior: el tutor y las funciones propias de su rol, destacando la importancia de la comunicación como elemento importante de la función tutorial en línea.

La comunicación en línea permite la interacción en posiciones remotas entre personas a partir de distintas tecnologías. El tutor en línea requiere contemplar el proceso de comunicación como uno de los espacios más importantes de su función, pues ésta le permite atender a sus estudiantes desde el papel dialógico que la caracteriza, en donde se tiene un enseñante-aprendiente.

En la educación formal, la comunicación es fundamental cuando se relaciona con el contenido porque éste ya no sólo aparece como datos, información o configuraciones conceptuales, sino como la interpelación del tutor sobre el *curriculum* y sobre el interlocutor a partir de conocer la disciplina y los perfiles cognitivos del estudiante, buscando la interpelación dentro de un sistema de significación como condición necesaria para el intercambio de mensajes.

La comunicación en los procesos formativos de las IES tiene como principal objetivo la interacción entre educando-educador, educando-educando (trabajo con pares) y educador-educador (trabajo en academia y trabajo en pares), siempre mediante el intercambio de mensajes que pueden abarcar contenidos curriculares y extracurriculares. Esta dinámica requiere de un

medio-canal, y dependiendo de éste la comunicación adquiere distintas modalidades: sincrónica por contigüidad, sincrónica en posición remota y asincrónica.

En los sistemas en línea destaca la comunicación sincrónica en posición remota y asincrónica. La sincrónica en posición remota se da en un mismo tiempo, pero hay una distancia entre la posición del emisor-receptor y del receptor-emisor. Este tipo de comunicación aparece mediada por los desarrollos tecnológicos, producto de la inteligencia humana y la convergencia tecnológica entre los sistemas de telecomunicaciones, las redes informáticas y la computadora, específicamente a través de la denominada conversación electrónica, o *chat*, y la videoconferencia.

En la modalidad asincrónica, los participantes mantienen contacto con medios como el correo electrónico, también creado a partir de la convergencia tecnológica mencionada en el párrafo anterior. Así, podemos ver que los medios permiten acondicionar factores temporales y espaciales de asociación humana con fines educativos legítimos.

El quinto apartado, "Capacitación en línea de RRHH en el sector privado y público en Latinoamérica: casos de éxito", escrito por Anabel Velásquez-Durán, José Enrique Díaz-Camacho e Ismael Esquivel-Gámez, responde al propósito de configurar el estado del arte sobre la capacitación laboral mediada por la *internet* en Latinoamérica, dando cuenta de algunos casos representativos, los cuales tienen como eje los sistemas de capacitación en línea para el trabajo, tanto en organizaciones del sector público como privado, evidenciando la vinculación entre las IES y la vida laboral.

En la actualidad hablar de capacitación en línea resulta común en los sistemas educativos no formales como el empresarial; en éste, de manera particular, ha resultado muy conveniente, sobre todo para disminuir los costos a largo plazo e implementar programas que se administren de manera automatizada:

[...] varios países de Latinoamérica ya han implementado sistemas de capacitación en línea como alternativa a la capacitación presencial tradicional. Su uso ha ganado popularidad gracias a sus beneficios y posibilidades prácticas para las empresas u organizaciones que se resumen en: a) mejora de la productividad de los trabajadores, [...] b) reducción del gasto de formación, c) mejoramiento de la oferta de formación [...] d) eficacia y rapidez en la implantación de nuevas políticas [...] e) reducción del tiempo de adaptación de los nuevos empleados, f) fomento a la creación de comunidades de aprendizaje [...] g) diseño de acciones formativas [...], g) (*sic*) fácil acceso a materiales de formación [...] i) evaluación y seguimiento personalizado y automático a través de sistemas o plataformas tecnológicas (p. 127).

Otro de los actores ligado a las IES es el estudiante, y esta obra les dedica los capítulos sexto y séptimo enfocándolo desde dos perspectivas distintas: la primera es una investigación de corte cuantitativo, mientras que la segunda se configuró bajo una metodología cualitativa.

Así, el apartado sexto, “*Internet: recurso esencial en la vida de los estudiantes universitarios*”, escrito por Rocío López González, indaga acerca de cuáles son los usos que los jóvenes universitarios están haciendo de la *internet*, y presenta los resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyas unidades de observación fueron los alumnos de la Facultades de Filosofía y Letras y de Ingeniería.

En el séptimo capítulo, “*Internet como distractor en la vida de los estudiantes*”, María del Rosario Landín Miranda, Jeannet Lizbeth Francisco Cruz y Sarai Alberta Santiago Cruz abordan la problemática del uso de la *internet* entre los jóvenes estudiantes, mostrando las inferencias que se desprenden de un estudio interpretativo en el cual se devela a esta herramienta como un distractor en la vida de las personas entrevistadas, y generando en éstos lo que los autores denominan como pseudoconcreción: “aquella conciencia falsa que es generada por la misma persona y que provoca que reaccione de una manera incorrecta” (p. 160).

Finalmente, el apartado octavo, y último, discute el tema de la violencia en las escuelas y cómo ésta ha derivado en la violencia digital o *cyberbullying*. Fernando Jorge Mortera Gutiérrez presenta como una opción para atender dicho problema el desarrollo de las competencias digitales basadas en el uso de los Recursos Educativos Abiertos (REA).

En suma, y a manera de cierre, considero que este libro abre un amplio abanico de posibilidades sobre los diversos temas en torno a la *internet* y la educación superior, ofreciéndonos algunos escenarios sobre ello; sin duda, el libro aporta un marco teórico muy relevante respecto al tema de la educación y las tecnologías.



INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Código de ética

Responsabilidades de la Revista

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

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

Responsabilidades de los autores

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

Responsabilidades de los dictaminadores

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

Objetivos y alcances

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

Temáticas prioritarias

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

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior — académicos, alumnos, directivos y administrativos —, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.

- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

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

Lineamientos para autores

Secciones y materiales publicables

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

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

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

Recepción de originales y arbitraje

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

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

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

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las co-

laboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

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

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

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

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

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

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

Requerimientos formales para la presentación de originales

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

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

Citas integradas en el texto, con un autor:

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

Citas integradas con varios autores:

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

Citas textuales:

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

Referencias:

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

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

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

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

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

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

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Vol. XLIV (3), N° 175

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en septiembre de 2015,
en papel bond cultural de 90 grs.

Se utilizó tipografía Book Antiqua.

El tiraje fue de 1000 ejemplares.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

JESÚS ANCER RODRÍGUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ENRIQUE FERNÁNDEZ FASSNACHT
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

JOSÉ MANUEL CABRERA SIXTO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

RAMÓN DE LA PEÑA MANRIQUE
RECTOR DEL SISTEMA DEL CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

RICARDO DUARTE JAQUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

HERIBERTO GRIJALVA MONTEVERDE
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

JOSÉ ROBERTO GUDIÑO VENEGAS
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CIUDAD GUZMÁN

DAVID FERNÁNDEZ DÁVALOS, S.J.
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

JOSÉ NARRO ROBLES
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

GERARDO MONTERO PÉREZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

JESÚS QUIRCE ANDRÉS,
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

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

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



EDITORIAL

Elección de rector: panorama internacional

IMANOL ORDORIKA

ARTÍCULOS

Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años

DIANA VICTORIA OLARTE-MEJÍA Y LEONARDO ALBERTO RÍOS-OSORIO

Perspectivas actuales sobre los *rankings* mundiales de universidades

JORGE IGNACIO VILLASEÑOR BECERRA, CARLOS IVÁN MORENO ARELLANO Y JORGE ENRIQUE FLORES OROZCO

Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas

EDGAR J. GONZÁLEZ GAUDIANO, PABLO Á. MEIRA-CARTEA Y CYNTHIA N. MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ

Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite

YENGY MARISOL SILVA LAYA Y ADRIANA JIMÉNEZ ROMERO

Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de G

HERIBERTO DE JESÚS DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, JORGE ALBERTO GUTIÉRREZ LIMÓN,
MANUEL LLONTOP PISFIL, DAVID VILLALOBOS TORRES Y JEAN CLAUDE DELVA EXUME

Científicos extranjeros en la Universidad de Sonora

JUAN PABLO DURAND VILLALOBOS Y JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ

RESEÑAS

Internet en Educación Superior

CLAUDIA FABIOLA ORTEGA BARBA

La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Un estudio acerca del concepto de calidad y de los procesos de acreditación en tres universidades particulares

ABRIL ACOSTA OCHOA

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

