

TEMAS SOBRE LA
EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
EN MÉXICO: CASOS,
TENDENCIAS Y
REFLEXIONES

RAFAEL JUÁREZ TOLEDO
ALMA ROSA MUÑOZ JUMILLA
GONZALO VALDÉS HERNÁNDEZ

Coordinadores



Universidad Autónoma
del Estado de México



Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales

Carlos Eduardo Barrera Díaz

Rector

Doctor en Ciencias Computacionales

José Raymundo Marcial Romero

Secretario de Docencia

Doctora en Ciencias Sociales

Martha Patricia Zarza Delgado

Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados

Doctor en Ciencias de la Educación

Marco Aurelio Cienfuegos Terrón

Secretario de Rectoría

Doctora en Humanidades

María de las Mercedes Portilla Luja

Secretaria de Difusión Cultural

Doctor en Ciencias del Agua

Francisco Zepeda Mondragón

Secretario de Extensión y Vinculación

Doctor en Educación

Octavio Crisóforo Bernal Ramos

Secretario de Finanzas

Doctora en Ciencias Económico Administrativas

Eréndira Fierro Moreno

Secretaria de Administración

Doctora en Ciencias Administrativas

María Esther Aurora Contreras Lara Vega

Secretaria de Planeación y Desarrollo Institucional

Doctora en Derecho

Luz María Consuelo Jaimes Legorreta

Abogada General

Doctora en Ciencias de la Educación

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties

Secretaria Técnica de la Rectoría

Licenciada en Comunicación

Ginarely Valencia Alcántara

Directora General de Comunicación Universitaria

Doctor en Ciencias Sociales

Luis Raúl Ortiz Ramírez

*Director General de Centros Universitarios y
Unidades Académicas Profesionales / A*

Doctora en Ciencias de la Educación

Sandra Chávez Marín

*Directora General de Centros Universitarios y
Unidades Académicas Profesionales / B*

TEMAS SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
EN MÉXICO: CASOS, TENDENCIAS Y REFLEXIONES

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS
Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México

Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales

Carlos Eduardo Barrera Díaz

Rector

Doctora en Humanidades

María de las Mercedes Portilla Luja

Secretaria de Difusión Cultural

Doctor en Administración

Jorge Eduardo Robles Alvarez

Director de Publicaciones Universitarias

TEMAS SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR EN MÉXICO: CASOS, TENDENCIAS Y REFLEXIONES

RAFAEL JUÁREZ TOLEDO
ALMA ROSA MUÑOZ JUMILLA
GONZALO VALDÉS HERNÁNDEZ

Coordinadores



Universidad Autónoma del Estado de México

“2022, Celebración de los 195 Años de la Apertura de las Clases en el Instituto Literario”

Este libro fue positivamente dictaminado con el aval de dos revisores externos, conforme al Reglamento de la Función Editorial de la UAEM.

Primera edición, septiembre 2022

TEMAS SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR EN MÉXICO: CASOS, TENDENCIAS Y REFLEXIONES

Rafael Juárez Toledo | Alma Rosa Muñoz Jumilla | Gonzalo Valdés Hernández

Coordinadores

Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario 100 Ote.

Toluca, Estado de México

C.P. 50000

Tel: (52) 722 481 18 00

<http://www.uaemex.mx>

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (Reniecyt): 1800233



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Los usuarios pueden descargar esta publicación y compartirla con otros, pero no están autorizados a modificar su contenido de ninguna manera ni a utilizarlo para fines comerciales. Disponible para su descarga en acceso abierto en: <http://ri.uaemex.mx>

ISBN: 978-607-633-541-3

Hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de las personas autoras.

Director del equipo editorial: Jorge Eduardo Robles Alvarez

Coordinación editorial: Ixchel Díaz Porras

Corrección de estilo: María Consuelo Barranco Monroy

Gestión de diseño: Liliana Hernández Vilchis

Formación: Ángel Esquivel López

Diseño de portada: Luis Alberto Maldonado Barraza



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	
La educación superior en México en el marco de la globalización Retos y oportunidades <i>María del Carmen Gómez Chagoya, Alma Rosa Muñoz Jumilla, Rafael Juárez Toledo</i>	19
Resumen	19
Introducción	20
La educación superior en el contexto internacional	22
Panorama de la educación superior en México	28
Conclusiones	33
Referencias	35
CAPÍTULO II	
Déficit en la demanda potencial de educación superior en el Estado de México, 2000-2018 <i>Gonzalo Valdés Hernández, Beatris Rodríguez Cid, Ángel Mauricio Reyes Terrón</i>	37
Resumen	37
Introducción	38
Contexto internacional	40
Situación actual	42
Contexto de la cobertura educativa	47
La educación superior en el Estado de México	52

La educación superior en la Universidad Autónoma del Estado de México	57
Factores que explican el comportamiento de la cobertura educativa en el nivel superior en el periodo 2000-2001-2018-2019	60
Conclusiones	64
Referencias	66

CAPÍTULO III

Adaptación e integración de los académicos latinoamericanos a la Universidad Autónoma del Estado de México

René Patricio Cardoso Ruiz, Hilda Naessens, Edgar Samuel Morales Sales,

Zuzana Erdosövä

71

Resumen	71
Introducción	72
México: de la inmigración de paso a país de destino	72
Fundamentos sobre la adaptación e integración cultural	74
Aspectos metodológicos	79
Debate de resultados	86
Conclusiones	89
Referencias	90

CAPÍTULO IV

Habilidades cognitivas y emocionales en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California desde un enfoque multicultural

Diego Osvaldo Camacho Vega, Esteban Hernández Rivera, Paula Lucia

Arias Mejorado, Mildred Alexandre Ramírez Alonso

93

Resumen	94
Introducción	94
Base conceptual sobre la experiencia multicultural, la cognición y las emociones académicas	97

Rasgos metodológicos e instrumentos para el análisis	99
Procedimiento de adaptación de escalas	102
Resultados	103
Conclusiones	105
Referencias	106

CAPÍTULO V

Resiliencia en estudiantes del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México. Caso Plantel “Lic. Adolfo López Mateos”

Tayde Icela Montes Reyes, Anayansi Trujillo García, Juan Manuel Gómez

Tagle Fernández De Córdoba 109

Resumen	109
Introducción	110
Resiliencia: una aproximación conceptual	111
Antecedentes y recorrido histórico de la resiliencia	114
Investigaciones que marcaron el origen del estudio de la resiliencia	117
Estado del arte sobre la resiliencia	119
Metodología aplicada para la evaluación de la resiliencia	121
Análisis de resultados	122
Conclusiones	124
Referencias	126

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva internacional, la educación superior se encuentra claramente vinculada con los factores que fomentan la mayor productividad de los espacios geográficos, así como con la creación de sistemas locales de innovación y con el acrecentamiento de la competitividad entre las naciones; esto sucede dentro de un paradigma educativo dirigido hacia el impulso de las competencias individuales que favorezcan las necesidades del mercado laboral. En gran medida, la orientación profesional que, actualmente, se atiende desde las instituciones educativas de orden superior está determinada por las directrices de los corporativos de índole global. De esta manera, los gobiernos de los diferentes países, han buscado responder a esta necesidad a través de la transformación de los sistemas educativos bajo la fundamentación de planes y programas de estudio orientados hacia el fomento de dichas competencias. Cada día son más los jóvenes que buscan el acceso a los estudios terciarios con el deseo de obtener las facultades y competencias que les permitirán responder a las necesidades profesionales de índole global; a cambio esperan obtener mejores propuestas para su autorrealización y la ampliación de las expectativas individuales.

Sin embargo, a pesar de la transformación que se ha tenido para reorientar los objetivos educativos, específicamente en la educación superior, y el esfuerzo de los gobiernos por brindar mayor acceso a las masas de jóvenes que buscan con esperanza su incorporación a este tipo de estudios, en los países de América Latina se perciben aún rezagos y amplias brechas en la cobertura y el acceso, en comparación con otras naciones que también se vinculan con el panorama de la competitividad mundial. Así, por ejemplo, la UNESCO (2013)¹ había presentado un estudio sobre la situación educativa para América Latina y el Caribe, en el cual se muestra que durante el periodo 2000 a 2010 la mayoría de las naciones latinoamericanas lograron mejorar las condiciones de acceso e incorporación de la población entre los 18 y 24 años de edad a los estudios superiores, en el orden de un tercio de la misma; mientras que para las naciones desarrolladas la incorporación para la población dentro de este grupo de

¹ UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO). Santiago.

edad, a los estudios terciarios, fue del doble. El estudio de la UNESCO también reconoce la situación heterogénea entre los países de América Latina y las problemáticas tan diversas entre los mismos, de manera que no sería posible englobar una perspectiva común sobre los problemas de la educación superior en la región.

Para el caso de México, a pesar de que las cifras educativas se muestran positivas respecto a elementos como: la ampliación de la cobertura, el incremento de la infraestructura, y el mayor índice de eficiencia terminal en los estudios superiores, persiste aún, cierto panorama de retraso y lenta transformación, tanto en los criterios cuantitativos como en los cualitativos. Esto hace pensar que desde la política pública aún no se ha logrado insertar a la educación superior, en la estructura transversal de las estrategias para el desarrollo.

La educación superior en México es atendida desde un espectro de instituciones que principalmente corresponden a dos modalidades: educación universitaria y educación tecnológica (ANUIES 2018).² A su vez, estas modalidades se separan en su interior respecto al tipo de gestión que las identifica: pública y privada.

Dentro del conjunto de Instituciones Educativas Superiores (IES) en México, las universidades públicas estatales atraen la atención, porque en las entidades federativas se identifican de manera icónica como las máximas casas de estudio. Son las instituciones educativas que llevan la batuta respecto a la transformación educativa, y representan el sensor para identificar el panorama local y regional de la educación superior. De acuerdo con cifras de la ANUIES (2018) en México se reporta la existencia de 34 universidades de este tipo que representan 3.5% de las IES públicas, pero, en términos de la matriculación, concentran 40% de los estudiantes respecto al total de las IES.

Las transformaciones que ha tenido el país en relación con el modelo socioeconómico para dirigir el desarrollo, en las últimas tres décadas, han provocado la necesidad de crear ajustes en la política educativa de orden superior, puesto que se ha reconocido que para elevar el grado de competitividad nacional y mejorar el posicionamiento de México ante el mundo, los estudios terciarios son una parte fundamental para ampliar los indicadores que demuestren la ruta de consolidación del desarrollo. Sin embargo, estas propuestas que han promovido cambios en la educación universitaria mexicana, las cuales se pueden observar en los ajustes dirigidos en su visión y misión, poseen una versión dual: retos y oportunidades.

² ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior*. México: ANUIES.

Dado el contexto hegemónico actual en el mundo, en referencia a la tendencia neoliberal y el proceso de la globalización, existe un fuerte contraste para interpretar el papel que debe desempeñar la universidad pública mexicana. Por un lado, dentro de los sistemas educativos nacionales, y de manera tradicional, ésta se asume como el baluarte que debe representar la democratización de la educación; al tiempo que se considera un reflejo de la equidad y la justicia social, y definitivamente un derecho fundamental para los ciudadanos.

Por otro lado, se puede asegurar que la universidad pública no ha perdido su esencia tradicional, pero sí es posible ubicar su transformación respecto al sentido que ha adquirido, para la sociedad, respecto a los deseos por ingresar a dichos estudios. No cabe duda que la educación superior se percibe como un medio que permite a los individuos facilitar su desempeño profesional y, por ende, acceder a una mejor calidad de vida. Por tanto, la universidad, en lo general, contiene un argumento de carácter profesional para distinguir su existencia, el cual ha rebasado la idea de ser un generador del conocimiento para el beneficio social. Cabe, entonces, la siguiente pregunta ¿Cuál ha sido la principal transformación que ha experimentado la universidad pública? La respuesta es: la competencia.

El enfoque profesional que se ha incorporado en la universidad pública coloca a sus instituciones en un marco de plena competencia, ya sea en relación con universidades extranjeras, o al interior frente a los demás subsistemas existentes, y también frente a la disyuntiva entre lo público y lo privado. Actualmente, el éxito de la universidad no radica, necesariamente, en su representación social o en su estructura de investigación para la mejor comprensión de los fenómenos de todo tipo; sino en su capacidad para absorber las masas de jóvenes, y moldearlos como elementos dirigidos al campo laboral, en un entorno de competencias y profesionalismo. De manera que en forma operativa y gestora se favorece a la parte cuantitativa, indicadores de todo tipo: matriculación, índices de ingreso y egreso, eficiencia terminal, seguimiento de egresados e índices de reprobación. Incluso la parte que atiende el fomento a la investigación, hoy se valora en relaciones numéricas: número de publicaciones, número de patentes, número de proyectos, entre otros.

Con todo lo anterior, de manera crítica, se observa que ante los múltiples desvíos desde su estructura original, la universidad pública vive una situación de crisis y riesgo. Así, Estrada (en Delgado, 2005)³ señala que:

³ Delgado, B. C. (2005). *Pensar y enseñar desde la complejidad. El oficio y el estilo del maestro Alfredo Gutiérrez Gómez*. México: Universidad Iberoamericana.

[...] la Universidad mexicana se ha transformado en un sistema social especializado en la “preparación” profesional de estudiantes en vista a su incorporación, en el mejor de los casos, a la vida económica y laboral de la sociedad. [...] Con dicha reorientación, la Universidad mexicana ha perdido, entre otras cosas, el ideal de la formación humanística, universal y crítica, propia de su esencia y sentido (Delgado, 2005: 35).

Baste considerar el proceso de selección que se vive en la mayoría de las universidades públicas en México, ya sea en el nivel medio superior o superior. El cual consiste en una prueba de tipo mecanicista y de memorización de información, que definitivamente no permite generar una selección honrosa desde las capacidades, sobre todo, intelectuales de los aspirantes. Todo lo contrario, la universidad ha permitido que los procesos de selección se sumen a los factores que determinan la exclusión social, ante la enorme cantidad de estudiantes rechazados. La universidad de hoy se ha hecho incapaz de absorber las aspiraciones sociales para crear los elementos sociales de alta distinción.

Ante este panorama, el propósito del libro ha sido concentrar temáticas diversas para explicar el acontecer actual de la educación superior en México, desde la perspectiva de la universidad pública. Los capítulos propuestos provienen de los resultados de investigación que analizan los procesos que se viven, específicamente, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Los temas principales se han enfocado tanto en la presentación del marco internacional de la educación superior, así como en el análisis de la cobertura en los estudios universitarios; en la movilidad y la adaptación del profesorado universitario de origen latinoamericano en México; asimismo, se incluyen dos temas relacionados con los estudiantes, la multiculturalidad y la cognición, y la capacidad resiliente.

En este sentido, cabe hacerse la siguiente interrogante: ¿Por qué pretender un libro sobre el tema de la universidad pública? La narración sobre el nacimiento del libro puede responder y justificar, en parte, la pregunta.

La Red Temática de Cooperación sobre Interculturalidad, Educación y Desarrollo Regional (Rineder) inició operaciones en abril de 2019, a partir de un acuerdo de colaboración firmado entre los líderes de los cuerpos académicos provenientes del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, y la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México; de la División de Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas, y el Centro de Estudios

Interculturales de la Universidad de Quintana Roo; y de la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena de la Universidad Autónoma de Chiapas. En la semana laboral comprendida entre el 20 al 24 de mayo de 2019 se llevaron a cabo las III jornadas de trabajo de la Rineder, mediante una serie de eventos efectuados en los espacios académicos de la Universidad Autónoma de Estado de México. En dicho evento se sumaron estudiantes e investigadores de la Universidad Autónoma de Baja California y de la Universidad Hradec Králové de la República Checa.

El tema central que dio vida a las III jornadas de la Rineder fue el *proceso actual en la educación superior en América Latina*. En las discusiones vertidas durante el desarrollo de las jornadas de trabajo se reiteró el papel significativo que tiene la educación superior para las naciones latinoamericanas. Una conclusión prácticamente unánime fue reconocer que el bastión para la promoción del desarrollo de esta región del mundo es, y será, la educación. Así también se consideró que los sistemas educativos de los países de América Latina son reflejo de los problemas estructurales que se viven en cada uno de ellos, de manera que a pesar del reconocimiento positivo que tiene la educación, en especial la educación superior, en el discurso del progreso económico y social, es posible observar graves anomalías en el acceso, la cobertura y la calidad de la enseñanza; las que a su vez provienen desde los problemas latinoamericanos, aún vigentes, relacionados con la pobreza y la desigualdad. De manera que la educación superior en América Latina tiene dos caras, la que la ubica como un factor clave para el desarrollo, y la que la sitúa como un componente de la exclusión social. Esta discusión motivó el acuerdo de colaboración para un libro colectivo.

El tema principal, para conjuntar los capítulos del libro, se había ubicado en la educación superior en América Latina. Esta propuesta quedó abierta para la participación de los miembros de los Cuerpos Académicos de la RED o para cualquier otro investigador interesado en publicar los resultados de sus investigaciones. Después de varios tropiezos con la posibilidad de hacer coincidir la temática original con el enfoque hacia América latina, el libro se redujo al caso de la universidad pública en México, específicamente para los procesos que se viven en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

En segundo lugar, otro aspecto que ha motivado la preparación de nuestro libro, lo cual puede considerarse como parte de las ventajas y aportaciones, es el hecho de que los colaboradores son personas que han atendido a la educación superior desde las aulas y desde los ámbitos de la investigación, ya sea de manera directa o

indirecta, lo cual se considera una ventaja toda vez que las contribuciones provienen de los resultados de investigaciones finalizadas o vigentes, y son muestra de la amplia experiencia obtenida durante el desarrollo profesional, de los participantes, todos asociados con la educación media superior y superior.

Una parte relevante que enfatiza las aportaciones del libro está relacionada con la vertiente metodológica. La exploración educativa ha evolucionado y esto ha requerido un sentido híbrido para dirigir los procesos de la investigación, tal como se muestra en la mayoría de los capítulos que componen esta obra, existe una fuerte interrelación en la verificación de resultados mediante el uso de instrumentos de carácter cuantitativo al mismo tiempo que cualitativo. También, los temas que se abordan sugieren que hay nuevas necesidades, y quizás nuevas realidades, todas vinculadas con los contextos multiculturales (o interculturales) y los fenómenos asociados con las condiciones intelectuales, emotivas o perceptivas de quienes participan en el nuevo marco de la educación: profesores y estudiantes.

La versión final del libro se ha estructurado en cinco capítulos que han sido organizados en una forma que va de lo general a particular.

El capítulo inicial presenta un panorama sobre la educación superior en México en comparación con algunos indicadores internacionales. A lo largo del capítulo se puede observar un discurso propositivo, el cual hace ver que, dentro del contexto de la globalización, la educación superior ha sido beneficiada con mayor financiamiento y ha adquirido mejores oportunidades para quienes participan de la misma; debido a lo anterior se plantea el hecho de que pudiera ser un elemento sustantivo para aminorar la desigualdad social. Sin embargo, el discurso también hace notar que estas posibilidades no se han logrado expandir lo suficiente, lo que ha dado lugar a la permanencia de las brechas en los diferentes factores de análisis educativo entre las naciones. Para el caso mexicano, el rezago educativo atiende el hecho de una organización endeble para asegurar que la educación superior realmente pueda alcanzar la calidad de corte internacional, los problemas son diversos y la capacidad de solución sumamente dispersa. Los datos internacionales hacen ver a la educación superior mexicana como un ámbito que potencialmente pudiera obtener las ventajas del mundo globalizado, con elementos disponibles pero carencias en la organización y conducción de las instituciones de educación superior.

El capítulo segundo aborda el problema del déficit de atención en la demanda potencial de servicios educativos en el nivel superior en el Estado de México para el

periodo 2000 a 2018. A partir de un modelo de regresión lineal simple y multivariable, doble logarítmico, los autores analizan la relación entre la matrícula total respecto a la educación superior de la Universidad Autónoma del Estado de México y las variables independientes: la población juvenil entre 18 y 22 años de edad, el número de alumnos por escuela, la tendencia laboral de la pobreza, y el coeficiente de Gini, relativo a la desigualdad en la distribución del ingreso en el Estado de México. Se logra demostrar que la alta presión demográfica que proviene desde el segmento de población juvenil, se vincula con el desequilibrio entre la oferta y la demanda de servicios educativos de nivel superior, para el Estado de México y para la Universidad Autónoma de la misma entidad. Entre otras conclusiones se plantea que los procesos de selección deben anticipar la generación de infraestructura física y tecnológica para mitigar las desigualdades existentes en el acceso a los estudios superiores en la entidad mexiquense.

En la tercera contribución, los autores han pretendido recuperar la experiencia vivida durante el proceso de adaptación que ha tenido el profesorado que ha migrado desde algún país de América Latina hacia México, y que se ha posicionado laboralmente dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Los temas principales que han atendido los autores refieren los procesos de integración, asimilación y aculturación, desde la percepción de los involucrados. No obstante que la UAEM posee una trayectoria de vida que data de 1828, en las diferentes facetas de historia, ha sido escasa la participación que han tenido académicos y profesores de origen extranjero, de manera reciente se sigue manteniendo esta peculiaridad. Las cifras oficiales provenientes de los registros de la UAEM muestran que el personal académico universitario de origen extranjero representa 1.8% del personal académico total, y de éstos, solamente 0.8% son latinoamericanos. Así, este capítulo presenta los resultados obtenidos a través de un estudio cualitativo, con el objetivo de conocer las razones que han orillado a la población mencionada a permanecer dentro de la universidad pública del Estado de México, y en adición, percibir cuál ha sido la contribución recíproca dentro de la historia de vida de quienes han sido asimilados, o no, por la UAEM y México.

Respecto al capítulo cuatro, éste nos muestra los hallazgos encontrados a través de la investigación acerca del proceso cognitivo en los estudiantes universitarios, para el caso específico de la Universidad Autónoma de Baja California. De manera particular, se presenta la relación que guardan las emociones, las necesidades de cognición y el

nivel de multiculturalidad para diferentes grupos de estudiantes. La idea inicial es que el desarrollo cognitivo, visualizado en la apertura mental de cada individuo, permite adoptar conductas multiculturales positivas. Los autores exponen una metodología sustentada en una serie de adaptaciones para las herramientas: Multicultural Experience Assessment Scale, Academic Emotions Scale (AEQ) y la Need for Cognition Scale, desde las cuales se trabajaron diferentes escalas para evaluar la experiencia multicultural. Se concluye que aquellos individuos que han logrado sostener mayor interacción con diferentes culturas han adquirido mayor capacidad creativa y mejoría en la capacidad para desarrollar actividades que requieren mayor carga cognitiva. Es decir, la experiencia multicultural genera impactos positivos en la motivación y en las emociones de los individuos.

Finalmente, en el quinto capítulo del libro se atiende a la educación media superior o el bachillerato universitario. La educación actual en la escala de preparación precedente a los estudios universitarios, que en México se ubica en la enseñanza del nivel medio superior, debe incorporar un sentido inclusivo que facilite un adecuado desempeño escolar dentro de un ambiente marcado por una percepción heterogénea, donde los rasgos culturales diferentes y las problemáticas distintas que enfrentan los individuos (el bullying, los problemas intrafamiliares, el acoso sexual, las adicciones, la inseguridad, la aceptación social, la discriminación, entre otros), son factores que condicionan el buen desempeño escolar. Los autores del capítulo cinco han realizado un acercamiento a la parte emocional de los estudiantes del Plantel “Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. A partir de una serie de actividades escolares, que implicó el uso de la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M); de manera que estas acciones se dirigieron a conocer la historia de vida y aquellos pasajes relevantes que pudieran ser un obstáculo para un buen desempeño escolar. El diagnóstico realizado ubicó el grado de resiliencia que poseen los estudiantes ante las problemáticas personales que mencionaron, dentro de una organización de subescalas: Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo familiar, Apoyo social y Estructura personal. El principal hallazgo obtenido fue que en términos generales los estudiantes argumentaron poseer fortaleza y confianza, una autoestima equilibrada, amplio control de las acciones de su vida, y denotaron tener la madurez para enfrentar las adversidades; con lo cual se concluye que los estudiantes han adquirido la cualidad de la resiliencia.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN. RETOS Y OPORTUNIDADES

*María del Carmen Gómez Chagoya**

*Alma Rosa Muñoz Jumilla***

*Rafael Juárez Toledo****

RESUMEN

La globalización es un proceso que ha jugado un papel trascendental en la historia del desarrollo económico y educativo actual, ésta se caracteriza por el hecho de que tanto los procesos económicos, como las interacciones educativas, así como las relaciones sociales, políticas y culturales, van mucho más allá de los límites nacionales, alcanzando las esferas de los espacios transnacionales; de manera que se puede suponer que existe una asociación positiva entre el grado de integración económica que prevalece entre los países y la gran dimensión que ha adquirido la educación. Sin embargo, en el mundo existen grandes diferencias entre los países que han logrado beneficiarse de estas condiciones y aquellos que aún mantienen grandes brechas en el ámbito del desarrollo económico y social.

La globalización puede actuar en forma positiva para disminuir la desigualdad que existe entre los países, esto es posible a través de los efectos de una mayor especialización y preparación profesional; ya que un aumento en las relaciones educativas/económicas significa un aumento en el volumen y el valor del progreso entre países y regiones. Si bien la educación es una ventaja que tiene el potencial de estimular el crecimiento económico y aumentar el ingreso per cápita, también puede

* Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Profesora investigadora en la Facultad de Economía de la UAEM. E-mail: cgchagoya@yahoo.com.mx

** Doctora en Economía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora investigadora en la Facultad de Economía de la UAEM. E-mail: almamj@yahoo.com.mx

*** Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Economía de la UAEM. E-mail: rjuarez@uaemex.mx

conducir a un aumento de la estratificación social de manera evidente. Por tanto, la educación superior adquiere dos interpretaciones: reto y oportunidad.

INTRODUCCIÓN

La crisis de “lo público” en el ámbito educativo se ha expresado en los cuestionamientos permanentes acerca de la eficiencia, falta de equidad y baja calidad de los grandes sistemas escolares (Díaz Barriga, 1998).

Las universidades de todo el orbe han sido objeto de transformaciones profundas en las dos últimas décadas del siglo XX. Las instituciones de educación superior y la naturaleza del trabajo que en ellas se realiza han sufrido cambios que no tienen precedente en la historia de las universidades (Slaughter y Leslie, 1997). Hasta la década de los setenta, la educación superior se expandió de forma sostenida en el número de instituciones, en la cantidad de estudiantes y profesores y en la disponibilidad de recursos financieros. Sin embargo, a partir de los ochenta, el financiamiento público para la educación superior se empezó a reducir significativamente en casi todos los países (Altbach y Johnstone, 1993; Johnstone, 1998; World Bank, 1994, 2000).

La globalización ha jugado un papel importante en la historia reciente del desarrollo de los países, los cuales han asumido una postura de concordancia hacia el enfoque global, o por el contrario su rechazo. Si bien el término globalización es tema de debate, incluso en su simple definición, es innegable que en términos operativos y prácticos en el campo de la formación de políticas públicas, existe como una posibilidad para definir estrategias y adaptar a los subsistemas internos (económico, social, educativo, etc.) ante una clara tendencia del desenvolvimiento globalizador.

En este documento se pretende explicar la relación existente entre el ámbito de la educación superior y el proceso de la globalización. Respecto a la interpretación de la globalización, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala lo siguiente:

[...] En este marco, facilitado por el rápido desarrollo tecnológico y la disminución de los costes de transporte, los individuos se mueven más libremente a través de países y continentes, con lo que existe una mayor diversidad étnica, lingüística y cultural en los países (OCDE, 2016: 2).

Por lo tanto, en función de esta interpretación formulada por la OCDE, la globalización se considera como una tendencia que mantendrá su avance en el tiempo, ante lo cual las naciones deberán afrontar nuevos retos, nuevas propuestas (diseñadas para favorecerse de este entorno con fluidez, o para anular sus consecuencias); porque este es un panorama que exhibe a los países en un contexto ligado a la competencia entre éstos en distintas esferas. El ámbito educativo no se encuentra ajeno de experimentar los ajustes que exige esta tendencia globalizante.

De manera que se puede exponer la idea de que existe una evidente asociación entre el grado de apertura económica y la magnitud de las disparidades regionales en el mundo. Si bien con la reconfiguración socioeconómica y geopolítica, cuya característica principal ha sido el fortalecimiento de la economía de mercado y la tendencia liberal, intensificada durante los años ochenta y noventa para cierto grupo de naciones como ha sido el caso en los países de América Latina, y otros más en Europa central y del este, ha sido posible observar el despegue económico que les ha llevado a formar parte de los ahora países emergentes. Sin embargo, una mirada comparativa con otras regiones, como es el caso de la Europa occidental y Asia central, muestra la permanencia de las brechas del desarrollo.

No obstante, una forma en que la globalización puede disminuir la desigualdad entre las regiones del mundo es mediante los efectos que arroja una mayor especialización y preparación profesional; lo que se refleja mediante el aumento en las relaciones educativas y económicas, esto significa un aumento en el volumen y el valor del progreso entre países y regiones, que viene a ser ampliamente recomendada como una estrategia a seguir por parte de los países menos desarrollados.

En este sentido, frente al panorama mundial basado en la propuesta de la alta competencia entre los países, el ámbito educativo de cada país queda asimilado como una ventaja (o desventaja) de tipo comparativa. Ya que para algunos será un factor de estímulo en el crecimiento económico y en el bienestar social; sin embargo, para otros puede conducir a crear un ambiente de marcada estratificación social, ante el hecho de ser un componente fuerte de la desigualdad, y entonces convertirse en un factor de alto impacto para nulificar las propuestas del desarrollo.

De manera que, dentro de un entorno en el cual los procesos económicos, las relaciones sociales, la política, la cultura y las interacciones educativas trascienden más allá de los límites nacionales, la educación superior adquiere dos caras: la primera, le hace ver como un factor de oportunidad para el fomento del desarrollo nacional e

individual. La segunda, pretende distinguir la adaptación educativa al nuevo contexto, en donde se busca distinguir con qué eficiencia se adapta ésta a la internacionalización educativa y en qué medida se convertirá en un elemento de desarrollo o en caso contrario agudizará las tensiones o conflictos ya existentes.

Así pues, la intención de este capítulo se centra en tratar de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es actualmente el panorama de la educación superior en el ámbito internacional? ¿En qué medida las políticas y estrategias que se han aplicado en México para dirigir la educación superior son acordes con las tendencias actuales y necesidades que implica el desarrollo? ¿Con qué capacidad real cuentan las instituciones educativas de carácter superior en México para aprovechar las ventajas que implican los nuevos mecanismos de interrelación y apertura internacional?

En función de las interrogantes formuladas, el objetivo que se pretende alcanzar en este capítulo es mostrar el panorama de la educación superior en el contexto internacional, con la finalidad de distinguir si el proceso de globalización ha permitido elevar, al menos potencialmente, las capacidades y las ventajas para los países en relación con el desarrollo; asimismo, dentro de esta misma dinámica, se pretende elaborar un marco comparativo específicamente para el caso de México.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

El desarrollo de las nuevas tecnologías basadas en la automatización, la informática, la tecnología y comunicaciones, ha sido básico para el advenimiento de la nueva economía. Además del surgimiento de estas tecnologías, es necesario tomar en cuenta otros desarrollos históricos con el fin de entender el significado y las intervenciones de la globalización. La circulación de las tecnologías basadas en la información ocurrió de manera paralela a la crisis petrolera de los años setenta y la llegada al poder de nuevas coaliciones conservadoras en Estados Unidos y Gran Bretaña. En este contexto, los sustentos económicos e ideológicos del estado de bienestar fueron radicalmente cuestionados. El significado creciente en la competencia de mercado, así como las teorías y prácticas del liberalismo económico dieron forma a las políticas económicas de los años setenta y ochenta.

La emergencia de una nueva economía fue alimentada y a la vez impulsó la hegemonía de un nuevo discurso, de una nueva filosofía pública (Wolin, 1981).

No obstante, en la escala mundial es posible ubicar similitudes entre los sistemas y las instituciones que atienden la educación, para el caso de la universidad no existe una interpretación única sobre su existencia y su proceder. En gran medida, la configuración del sistema universitario atiende las interpretaciones y adaptaciones que surgen en la escala nacional, la cual a su vez está compuesta por las condiciones culturales o geográficas específicas. Aunque algunos de estos modelos han tenido más preponderancia internacional que otros, han representado tradiciones universitarias robustas en sus propios ámbitos. En esta era global en la que los modelos, ideas y políticas se comunican más libremente a través de las fronteras nacionales, se esperaría que las diferentes tradiciones aportaran al desarrollo de la educación superior mundial. Sin embargo, esto no ocurre así; ya las tendencias hacia una estandarización global expresan en parte la emergencia de sistemas rutinarios en la educación superior, pero también evidencian diferencias e inequidades culturales y materiales.

Las estrategias que se aplican hoy en día en las diferentes instituciones educativas están directamente relacionadas con la hegemonía que hace referencia a expresar diferentes ideologías dentro de la normatividad que asume adoptar el modelo americano, que consiste en universidades dedicadas a la investigación y la estratificación competitiva de un sistema público o privado de educación superior que busca alcanzar la cobertura total del desarrollo económico, autoridad académica, recursos académicos y posicionamiento social, en las universidades líderes. Un modelo muy diferente al que se había desarrollado con anterioridad en otras naciones como México y los demás países latinoamericanos, específicamente en aquellas que quieren destacar la democracia dentro de las universidades nacionales, y posicionar a las instituciones de investigación en el centro de la cultura y la política nacional de cada país.

Sin embargo, hasta donde se sabe, ninguno de los análisis existentes entre países ha considerado hasta ahora el posible vínculo entre la desigualdad regional y el alcance de los controles de capital o los cambios en el monto de la inversión de cartera.

En consecuencia, el efecto de la integración económica sobre la desigualdad regional observado en la literatura puede verse afectado por la omisión del análisis de estos aspectos de la globalización económica (Dreher, 2006).

Las críticas al estado sobre la educación y el reclamo de rendición de cuentas han hecho de la evaluación y la certificación elementos centrales de las políticas públicas en materia educativa en todo el orbe. La diversificación y diseminación de

los planteamientos de evaluación académica e institucional responde tanto a una dinámica impulsada desde organismos internacionales —UNESCO y Banco Mundial, entre otros— como a la adopción del discurso y la práctica de la evaluación y la rendición de cuentas, por parte de los estados nacionales y los administradores educativos a nivel regional (Coraggio y Torres, 1997; Díaz Barriga, 1998).

La UNESCO, por medio de la Comisión Internacional sobre la Educación, plantea que la educación superior se reconoce como un elemento indispensable para el desarrollo económico y uno de los pilares de la educación a lo largo de la formación profesional. Sin embargo, reconoce que la educación superior está en decadencia desde hace una decena de años en gran parte del mundo en desarrollo. Las políticas de ajuste estructural y la inestabilidad política han impactado con deudas o eventualidades financieras indeterminadas para el presupuesto de las instituciones, lo que implica una situación de imprecisión en las instituciones de educación superior (IES).

Acorde con la OCDE, México no tiene un sistema obligatorio de acreditación externa y aseguramiento de calidad para las IES. No todas las IES privadas tienen programas con el reconocimiento de validación oficial de estudios (RVOE), lo que significa que los estudiantes se gradúan con diplomas que no están reconocidos oficialmente. Aunque existen procesos sólidos para la acreditación y evaluación de programas externos, siguen siendo voluntarios y no son apropiados para todos los sectores de la educación superior.

Además, las políticas de aseguramiento de calidad y las agencias acreditadoras se han centrado en los programas y no han apoyado el desarrollo de capacidades y responsabilidades institucionales respecto a la calidad.

Las universidades públicas están sujetas a un fuerte control vertical y con frecuencia carecen de suficientes recursos y personal calificado. La matrícula en este subsistema no ha logrado aumentar considerablemente en los últimos años y persisten las preocupaciones por la calidad. Muchas de estas IES son de tamaño pequeño, lo que incrementa los problemas. Derivado de ello, se considera que las autoridades mexicanas deberían tomar medidas a corto plazo para mejorar las condiciones financieras de las universidades públicas del país, mientras planifican su sostenibilidad a largo plazo mediante cooperación y fusiones. Asimismo, los gobiernos en los diferentes niveles (federal y estatal), pueden apoyar para lograr la vinculación entre las universidades en cada entidad del país, incluyendo mejores nexos públicos estatales, al mismo tiempo, se deberían incrementar las cualificaciones requeridas para el personal docente en las universidades (OCDE, 2019).

La relación de la globalización con la educación superior tiene un fuerte vínculo, sobre todo en la distribución de los recursos aplicados a los sistemas educativos a nivel mundial.

Cada profesión o puesto en los equipos de trabajo requieren aptitudes calificadas para poder ejercerlos de manera eficiente. A medida que se amplían las exigencias de calificación para todas las ocupaciones, debido al desarrollo científico en todas las áreas, incluyendo al de la tecnología, se hace cada vez más necesaria una estrecha vinculación entre profesión y formación. Esto tiene diversos resultados: primeramente, es necesario reforzar el objetivo principal del sistema educativo, el cual debe cumplir de manera eficaz las funciones técnicas y productivas, es decir, transmitir específicamente todo el conocimiento que se requiere para cubrir el perfil de cada tipo de educación y, en segundo plano, se encuentra la asociación de la fuerza laboral al tipo y nivel de acreditación educativa adquirida.

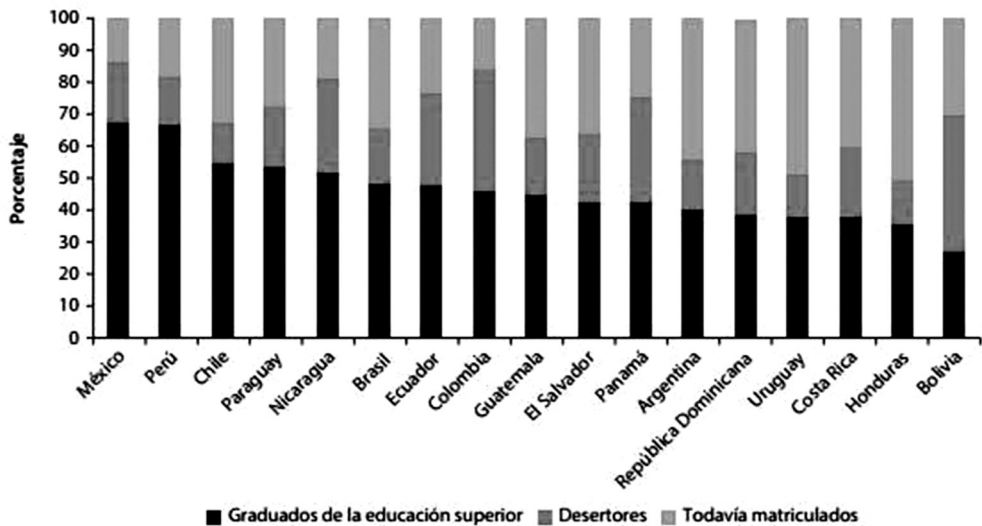
Otro factor importante para el mundo globalizado de la educación superior es el índice de deserción, el cual afecta directamente al posicionamiento y al desarrollo de los factores económicos, políticos y sociales de cada país.

La deserción escolar no sólo impacta al joven que abandona la formación profesional, sino también afecta al núcleo familiar y en general a la economía. Si los jóvenes no terminan una carrera universitaria, es evidente que va a existir un mínimo de personas preparadas, lo anterior significa que no tendremos nivel competitivo frente a países con un mayor número de profesionales por número de habitantes.

Según el Banco Mundial, existe cupo suficiente para todos los estudiantes que deseen estudiar una carrera universitaria, pero no todos acceden a opciones de calidad. Esto significa que no sólo no cuentan con un plan de estudios que pueda mantenerlos interesados hasta el momento de egresar, pero ese no es el único problema sino que, al graduarse, tampoco están preparados para enfrentar las demandas del mercado laboral actual. Se calcula que en 2017 sólo 50% de los estudiantes que iniciaron sus estudios superiores los culminaron y obtuvieron el grado correspondiente (Banco Mundial, 2017).

En la figura I.1 se puede observar la composición existente entre una selección de países de América Latina sobre los rangos de matriculación, deserción y graduados entre una población de 25 a 19 años:

Figura I.1 Nivel de graduación, deserción y matriculación en el nivel superior 2017 (Porcentaje)



Fuente: Ferreyra *et al.* (2017:15).

A partir de datos del Banco Mundial, Ferreyra *et al.* (2017) muestran algunos elementos de distinción entre los países de América Latina sobre el nivel de graduación, deserción y matriculación. Muestra que México y Perú son los dos países de Latinoamérica que sostienen elevados niveles de graduación, mismos que se encuentran por encima del 60% de los egresados; en tanto Bolivia se ubica en la última posición con un nivel inferior al 30%. La deserción es notoria en Bolivia, Panamá, Colombia, Ecuador y Nicaragua, en tanto Chile, Brasil, Uruguay y Honduras presentan las menores tasas de deserción escolar.

Un hallazgo alentador sobre la educación en México es el hecho de que tiene una de las mayores proporciones de estudiantes que ingresan a la educación superior en el campo de la ciencia, situación que resalta entre los países de la OCDE. En efecto, en 2015, 32% de los alumnos de nuevo ingreso a la educación superior eligieron áreas relacionadas con ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, situándose por encima de los cinco puntos porcentuales más de la media de los países de la OCDE. Respecto a la obtención del grado o título correspondiente en estudios de orden superior, México tuvo una de las tasas más elevadas en el panorama internacional, en 2013, respecto a las áreas de la ingeniería, industria y construcción, con una tasa

de 21%. Solamente fue superado en este aspecto por Malasia, cuyo nivel fue de 22% (Ferreira *et al.*, 2017).

Dentro de un mundo de nuevos desafíos, que requiere un modelo de trabajo por competencia en las áreas de automatización, las demandas de nuevas habilidades y un escenario político cambiante, las carreras tradicionales consideradas como las más exitosas en otros tiempos se van transformando, y están siendo sustituidas para dar paso a nuevas propuestas de programas de estudio que requieren mayor grado de especialización más acorde a los requerimientos del mundo actual. Esto ha obligado a las universidades a transformar su propuesta original de existencia hacia una tendencia de tipo corporativista, que permita la ampliación de las ventajas individuales.

Una estrategia para optimizar los resultados de la educación superior y su preeminencia para el mercado laboral, requiere no solamente centrar la atención sobre este aspecto, sino proporcionar, además, orientación a las instituciones de educación superior, a los estudiantes, a los agentes sociales (empleadores y sindicatos), así como a otros grupos de interés, acerca de lo que el gobierno quiere hacer y la forma en que quiere hacerlo.

Esta estrategia ofrece un marco coherente para las iniciativas políticas y para el seguimiento y evaluación de las mismas, a la vez que asegura una coordinación eficaz entre los distintos niveles de gobierno, agencias y otros grupos de interés. Asimismo, garantiza la construcción de consensos entre los actores; la comunicación eficaz es importante para que todas las partes relevantes visualicen la función que tienen que desempeñar dentro del marco político más amplio.

Sin esta visión, la dirección estratégica de las políticas a medio y largo plazo se convertiría en la acumulación de decisiones a corto plazo de los diferentes actores del sistema, basadas en gran medida en las demandas diarias de su entorno y en los intereses de instituciones, administración pública y otros grupos (OCDE, 2018).

Todo esto es parte del aprendizaje y es evidente que aprender es la verdadera clave para el futuro de los jóvenes, ya que les proporciona los conocimientos necesarios para obtener empleos de calidad. Dicho de otra forma, es el factor primordial para generar oportunidades, poner fin a la pobreza y contribuir a la desaparición de las brechas sociales.

A pesar de ello, el aprendizaje sigue siendo un reto para todos los países, según el Informe sobre el Desarrollo Mundial publicado por el Banco Mundial (2018), en el cual se considera que el hecho de que no exista una educación de alta calidad, no sólo

supone una oportunidad desaprovechada sino también una gran injusticia, ya que la sociedad está en deuda principalmente con aquellos jóvenes que más necesitan de una buena educación para sobrevivir en la vida (Banco Mundial, 2018).

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Con base en el panorama internacional mostrado en los párrafos anteriores, se propuso analizar el caso de la educación en México y los diversos factores que influyen en el déficit de la educación superior que existe en este país, así como las condiciones diversas, frente a la globalización.

En las últimas décadas, México ha realizado una serie de ajustes en su modelo para el desarrollo, esto ha promovido una amplitud de su sentido internacional y la necesidad por adaptar las políticas públicas dirigidas a elevar la competitividad nacional. La globalización ha fomentado diversos cambios y uno de los campos que más lo ha experimentado es la educación superior.

Existe una tendencia mundial hacia la apertura, entendida como una eliminación de barreras ideológicas y geográficas que propicia el intercambio no sólo de bienes y servicios, sino también de ideas, personas, información y capital; la globalización ha sido un factor que ha traído consigo diversos cambios, destaca entre éstos los ajustes en la educación superior, que quizá sea uno de los más importantes en México. Puesto que se percibe como una de los medios para lograr elevar el PIB *per cápita* y para la reducción de la pobreza.

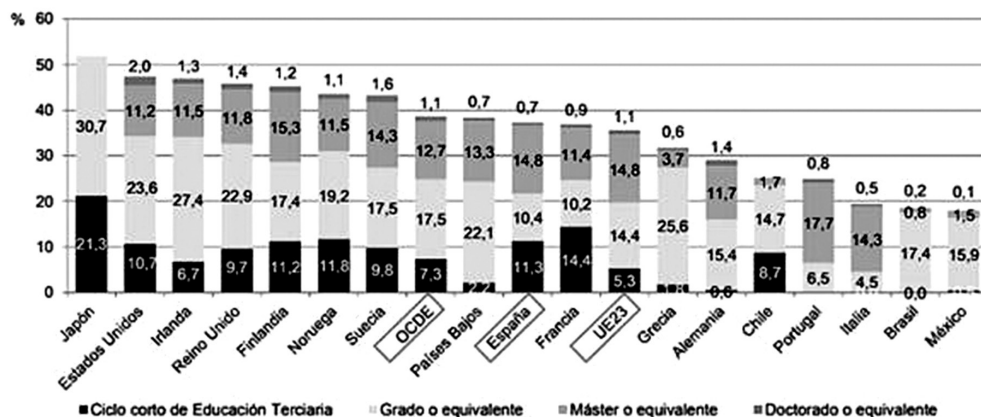
El nuevo modelo educativo sugiere tener en consideración los aspectos que se relacionan con la innovación, el emprendimiento y el manejo de la tecnología, como elementos centrales para alcanzar nuevas metas, de manera que se hace semejante la conducción de las empresas privadas y las instancias educativas. Es decir, las IES deben atender una serie de ajustes a partir de las exigencias provenientes de los mercados, más allá de las exigencias sociales. Con ello, el replanteamiento educativo, en el orden superior, debe atender la formación de profesionistas con elevadas competencias del campo laboral.

Como se había dicho, semejante a una empresa, las IES han quedado inmersas dentro de un ambiente de competencia, lo que las conduce a ser generadoras de estrategias innovadoras, siempre que se busque competir con universidades de alto rango.

Acorde con información de la OCDE (2018), en 2016 el porcentaje de jóvenes (de 25 a 34 años), que en México contaba con educación universitaria, correspondió al 21.8%. Un dato ubicado por debajo de la media de todos los países que componen este organismo, e inferior incluso a otro país latinoamericano miembro de la OCDE: Chile.

Un panorama más global, en referencia a los estudios terciarios (éstos ubican las modalidades: ciclo corto, grado o equivalente, máster o equivalente y doctorado), y con datos de la OCDE (2018) se muestra que la composición más baja entre los miembros del organismo correspondió a México. El mayor nivel de estudios terciarios en México corresponde al nivel licenciatura con 15.9% de la población en la edad entre 25 y 64 años, 1.5% con máster y sólo 0.1% con estudios doctorales; en suma 17.5% posee algún tipo de estudio de nivel terciario (no se ha considerado el nivel de ciclo corto). Para tener un referente de comparación, Chile ubica un nivel de 25.1 y Brasil 18.4% del rango de población mencionada en cuanto a años con algún tipo de educación terciaria; y el promedio de la OCDE es de 31.3% (ver figura I.2)

Figura I.2 Distribución de la población adulta (25 a 64 años) con estudios terciarios, países de la OCDE

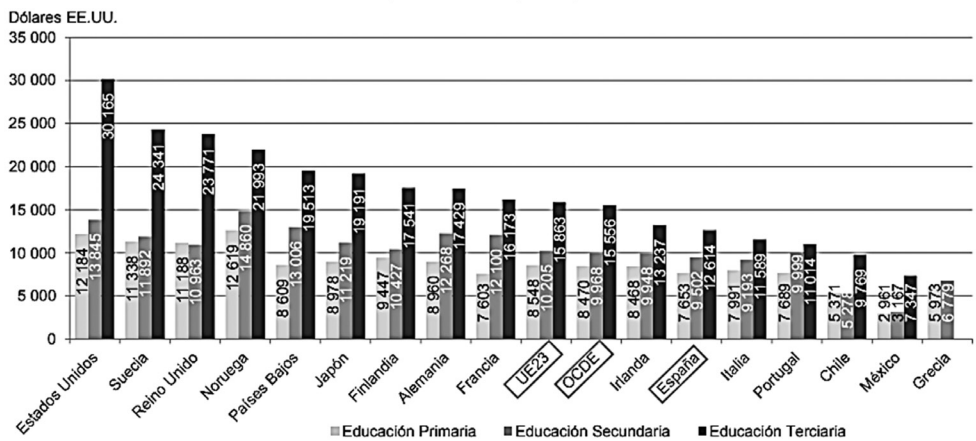


Fuente: OCDE (2019).

La promoción en México, para que la población adulta tenga acceso a mayores niveles de educación superior, se ha vuelto una necesidad para elevar los niveles de competitividad. Pero, esto requiere de la plena participación de las instancias, sobre todo públicas, para realizar el financiamiento y adecuaciones correspondientes.

Otro tema importante corresponde al financiamiento aplicado en la educación. Para un grupo seleccionado de países se puede observar que el mayor financiamiento educativo corresponde a los estudios terciarios. El gasto total que México destina hacia la educación, en suma del financiamiento público y privado, se ubica muy distante del promedio de la OCDE (figura I.3)

Figura I.3 Gasto total anual (público y privado) por alumno, según nivel educativo, países de la OCDE (dólares PPA)



Fuente: OCDE (2019).

De esta manera, de acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México, el gobierno federal ofrece financiamiento ordinario a las instituciones públicas de educación superior, el cual se basa simplemente en el número de estudiantes y de personal, en las tendencias históricas y, hoy por hoy, en las evaluaciones y certificaciones como programas de calidad de las IES.

En ausencia de mecanismos que proporcionen niveles diferenciados de financiamiento para campos de estudio y niveles de estudio distintos, las instituciones de educación superior en el país tienden a ofrecer programas que tengan probabilidades de atraer una alta matrícula y que sean menos costosos en cuanto a personal e infraestructuras.

Derivado de un análisis de las mejores prácticas internacionales, que se refieren a la vinculación entre las IES y el sector privado, la ANUIES y la Fundación Educación

Superior Empresa (FESE), han creado una estrategia denominada soft skill. Ésta consiste en detectar las habilidades y competencias que se demandan en los mercados de trabajo, de manera que cualquier profesionista sin importar la carrera de egreso deberá disponer de estas capacidades (ANUIES, 2017). Este tipo de noticias da cuenta del nuevo rol que desempeña, y seguirá desempeñando la educación de tipo superior, que de manera resumida se observa en la vinculación entre los ámbitos público y privado para reordenar la educación superior; así como nuevos esquemas de financiamiento con mayor participación del sector privado; el uso intensivo de las nuevas tecnologías como una habilidad necesaria para la contratación, y una orientación totalmente dirigida a favorecer el campo laboral de índole empresarial.

Se indica que estos conocimientos basados en las habilidades y competencias plantean retos muy importantes para la formación de talentos en las instituciones de educación superior, por ello, se han generado estrategias y programas para el desarrollo y aptitudes de los jóvenes universitarios para su futura empleabilidad y desarrollo personal, la cual dependerá de dichas competencias.

Es por ello que ANUIES como estrategia, imparte cursos y diplomados tales como “Los retos de la educación del futuro”, en el cual los rectores definen cuatro grandes retos de la educación superior en México:

1. Calidad del modelo educativo
2. Vinculación
3. Competitividad académica y
4. Generación de recursos propios para poder lograr una estrategia basada en situaciones reales a las que se enfrentan diariamente.

Asimismo, la ANUIES trabaja con especialistas nacionales y extranjeros en la identificación de las oportunidades y contribuciones específicas que las instituciones de educación superior pueden aportar a la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, enarbolada por la Organización de las Naciones Unidas y con metas aplicables en México.

Actualmente, se buscó aplicar una nueva estrategia para abatir el índice de deserción en México, por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha convocado a los aspirantes de educación superior que realizaron su examen de admisión 2019 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la Universidad Autónoma

Metropolitana (UAM); el Instituto Politécnico Nacional (IPN); la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), que no fueron seleccionados a inscribirse al programa emergente Rechazo Cero.

Este programa cuenta, actualmente, con más de 25 mil 193 lugares en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, donde los aspirantes eligen entre 141 licenciaturas, 66 ingenierías y 67 programas de Técnico Superior Universitario que ofrecen las 94 instituciones públicas y 58 particulares que participan en el programa. Con esta acción, desde la Secretaría de Educación Pública, se ha buscado reafirmar el compromiso de ampliar la cobertura educativa de acuerdo con lo establecido en la reforma al artículo 3° constitucional, el cual ordena cumplir, paulatinamente, con la obligatoriedad de la educación superior, así como realizar esfuerzos entre los órganos de gobierno en coordinación con las instituciones de educación superior.

A inicios de 2019 con el cambio de gobierno y su respectivo gabinete, la iniciativa contempla que la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en los términos que la ley señale.

El dictamen aprobatorio en comisiones señala también, que se proporcionarán oportunidades de acceso a este prototipo educativo, para aquellas personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

Conforme a lo que se ha analizado a lo largo de esta presentación, es de gran relevancia saber cuál es la importancia de la educación superior en México o, en su caso, conocer la magnitud en que ésta impacta a diferentes sectores económicos del país, debido a que los resultados de una serie de mediciones en los diferentes niveles educativos y sobre todo a nivel superior, posicionan a nuestro país en términos generales, en un bajo nivel educativo en términos comparativos, en relación con los países desarrollados.

Se considera que la educación no sólo consiste en asistir a la escuela y memorizar todos los datos proporcionados, tampoco depende solamente de las acciones tomadas por parte de los gobiernos, ni es una actividad que se delegue a los maestros o a los padres de familia. La educación es un trabajo en equipo de servidores públicos y de la sociedad en general, sobre todo, es un acto de conciencia, responsabilidad y honestidad que todos debemos adoptar para lograr nuestro desarrollo como país y alcanzar una mejor calidad humana.

Finalmente, cabe señalar que se presentan ciertos problemas en las IES que atienden a los alumnos, principalmente las de carácter público, como son: una cobertura deficiente, absorben una baja proporción de recursos federales y estatales, además de que en algunas de éstas existen cuotas muy elevadas que deben cubrir las familias, las cuales en muchos casos tienen recursos escasos.

CONCLUSIONES

Es ampliamente conocido que la educación superior mexicana presenta diversos desafíos, pues si bien es cierto que en los últimos años se ha llevado a cabo un esfuerzo por incrementar el número de instituciones públicas de educación superior, así como por ampliar las opciones en las modalidades mixta y no escolarizada; uno de los desafíos más notorios que se tiene en las nuevas instituciones es el hecho de que sus matrículas siguen siendo muy pequeñas, por otra parte, conforme a las modalidades ya referidas, particularmente la no escolarizada, enfrentan problemas respecto al abandono escolar de los estudiantes.

Al retomar esto último, el tema de la cobertura no solamente está referido al incremento de la matrícula, sino también es un asunto relacionado con las condiciones que obstaculizan la permanencia y terminación oportuna de los estudios superiores, tales como el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias, el acceso a infraestructura suficiente y la existencia de incentivos que permitan un adecuado logro como bibliotecas, internet o becas para titulación, ya que es bien sabido que la población mexicana, en la mayoría de los casos, se ve en la necesidad de desertar de sus estudios debido a la falta de estabilidad económica para solventar los gastos. De hecho, la pérdida más significativa de cobertura se explica por la alta deserción escolar en este nivel educativo.

Para afrontar los retos y las exigencias del mundo globalizado actual, se requiere educar de manera distinta y no únicamente en la formación adquirida en los hogares, sino también en las universidades. Para ello, es esencial que el mercado laboral haga un análisis y al mismo tiempo proporcione retroalimentación a las instituciones, toda vez que las competencias profesionales y laborales deben estar empatadas para que los planes y programas de estudio, en el orden nacional e internacional, coincidan con la demanda de los empleadores, en un mundo que se encuentra en constante cambio,

en donde el desarrollo tecnológico es uno de los generadores de esos cambios, con la particularidad de que cada vez son más complejos.

Bajo este contexto, la oferta de las universidades se debe orientar hacia la satisfacción de ciertas necesidades empresariales; por lo que se busca estar en sintonía con los diferentes organismos nacionales e internacionales, en donde la educación superior se convierta en ese elemento sustancial que retroalimente al sistema educativo en general y capacite a profesionales altamente competitivos y productivos que demandan la sociedad y el mercado de trabajo. Además, es necesario que la investigación abarque diferentes áreas de la ciencia, en donde se contemple la formación en las humanidades, las artes, a la vez que se relacionan con la ciencia y la tecnología, las ingenierías, las matemáticas y la biología, es decir, que el conocimiento tenga un carácter multidisciplinario y transdisciplinario; de tal manera que se forme y capacite a las futuras generaciones para adaptarse y adquirir versatilidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. y D. B. Johnstone (1993). *The funding of higher education: international perspectives*. New York: Garland Pub.
- ANUIES (2018). *La globalización en la educación superior*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/> (26/08/2019)
- ANUIES (2017). Establece ANUIES estrategias innovadoras para enfrentar los retos emergentes en la educación superior en México. ANUIES. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/noticias/establece-anui-es-estrategias-innovadoras-para-enfrentar-los-retos>
- Banco Mundial (2017). *Graduarse: sólo la mitad lo logra en América Latina*. Banco Mundial. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so> (12/11/ 2019)
- Banco Mundial (2018). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Informe sobre el desarrollo mundial*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Washington.
- Consejo Europeo (2018). *La globalización en la educación superior*. Recuperado de: <https://www.coe.int/es/web/compass/globalisation> (26/08/2019)

- Coraggio, J. L. y R. M. Torres (1997). *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios/Miño y Dávila Editores.
- Díaz Barriga, A. (1998). “Organismos internacionales y política educativa”, en C. A. Dreher, A. (2006). “Does globalization affect growth? Evidence from a new index of globalization”. *Applied Economics*, 38, issue 10, 1091-1110. Recuperado de: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:taf:applec:v:38:y:2006:i:10:p:1091-1110>.
- Ferreyra, M.; Avitabile, C.; Botero, J.; Haimovich, F.; Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial. Washington.
- OCDE (2016). *Tendencias que transforman la educación*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/cei/Trends-in-Education-2016-Executive-Summary-Spanish.pdf>
- OCDE (2018). *Globalización económica*. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264226272es.pdf?expires=1567186891&id=id&accname=guest&checksum=A25A93CA8C875F76566B95FEE2AC77AA> (26/08/2019)
- OCDE (2018). Informe anual sobre educación superior. Recuperado de: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/el_futuro_de_la_educacion_en_mexico.pdf (26/08/2019).
- OCDE (2019). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE, 2019. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Slaughter, Sheila y Larry Leslie (1997). *Academic capitalism*. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- SSOCIÓLOGOS (2018). *Influencia de la globalización en la educación*. Recuperado de: <https://sociologos.com/2016/04/24/la-influencia-de-la-globalizacion-en-la-educacion/> (26/08/2019)
- Villalobos, M. G., y Pedroza, F. R. (2009). “Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico”. *Tiempo de Educar*, 273-306.
- Wolin, S. S. (1981). “The New Public Philosophy”, en *Democracy: a Journal of Political Renewal and Radical Change* (october).

CAPÍTULO II

DÉFICIT EN LA DEMANDA POTENCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE MÉXICO, 2000-2018

*Gonzalo Valdés Hernández**

*Beatris Rodríguez Cid***

*Ángel Mauricio Reyes Terrón****

RESUMEN

El presente estudio analiza el déficit de atención en la demanda potencial de servicios educativos en el nivel superior en el Estado de México, en el periodo 2000-2018. El objetivo consiste en explorar si factores demográficos como la población de jóvenes entre 18 y 22 años, la capacidad instalada disponible medida por el número de alumnos por escuela, factores de carácter económico como el Índice de la Tendencia Laboral de la Pobreza y el Coeficiente de Gini de desigualdad en la distribución del ingreso contribuyen a explicar la cobertura tanto estatal como de la Universidad Autónoma del Estado de México con el propósito de ofrecer algunas recomendaciones en materia de política educativa. Desde el punto de vista metodológico, el documento combina las teorías sobre educación superior con los métodos cuantitativos para orientar la política educativa de la entidad y de la universidad pública local.

* Doctor en Educación, Maestro y Licenciado en Economía. Especialista en información educativa en la Universidad Autónoma de Estado de México. E-mail: gonzalovhdez@hotmail.com.

** Doctora en Educación. Supervisora de Aseguramiento y Mejora de la Calidad en el Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, “Prepa en Línea-SEP”, dependiente de la Secretaría de Educación Pública. E-mail: cidarratia@hotmail.com.

*** Candidato a Doctor en Análisis Económico por la Universidad de Zaragoza, Aragón-España; Maestro en Economía por el Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C., y Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma del Estado de México. E-mail: angelreyesterron@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Actualmente, y aún en el futuro cercano, resulta difícil predecir la evolución y los cambios que se producirán en la educación superior, tanto en instituciones públicas como privadas, debido a que esto depende de una compleja diversidad de factores endógenos y exógenos, incluso, del devenir de patrones internacionales como: los modelos de enseñanza-aprendizaje, la irrupción de novedosas formas de comunicación a distancia (cambio tecnológico) y, por ejemplo, la demanda de habilidades en los mercados de trabajo, entre muchas otras cosas.

Ante este escenario, es primordial analizar los indicadores de calidad académica y de cobertura educativa en el Estado de México y la Universidad Autónoma del Estado de México, tomando como base el ciclo escolar 2000-2001 al periodo 2018-2019, que son los que se presentan en este análisis.

La investigación que se realiza es de tipo social, y tiene como fin vincular las teorías educativas existentes con las teorías y políticas educativas, nacionales y estatales, relacionadas con herramientas cuantitativas. El análisis de las teorías educativas emergentes y de antaño, mostrará un panorama del contexto por el cual está atravesando la educación superior, ya que es el punto de estudio; asimismo, se podrán hacer juicios sobre las políticas en materia de cobertura educativa que están aplicando los gobiernos federal, estatal y municipal, así como la Universidad Autónoma del Estado de México, con el propósito de dar alternativas que puedan ser aplicadas a las instituciones.

La contribución que tendrá el presente estudio es su carácter novedoso, ya que analiza de manera particular a una institución en el ámbito de cobertura educativa, en el Estado de México, siendo el más poblado del país, de ahí el impacto de este documento.

Se plantean tres temas principales:

1. Los indicadores de cobertura y calidad en la Universidad Autónoma del Estado de México y de la propia entidad federativa en los niveles de técnico superior y licenciatura durante el periodo 2000-2018 para determinar el desempeño educativo de la institución.
2. La falta de recursos o bajos ingresos monetarios como factor para que los jóvenes de 18 a 22 años no asistan a la educación superior (estudios profesionales) o, en su caso, deserten.

3. Eficiencia terminal o el abandono escolar en estudios profesionales en la Universidad y el Estado de México como un problema coyuntural para la cobertura educativa o si se trata de un fenómeno de carácter más estructural, asociado con la situación de los mercados laborales.

Con este análisis se busca establecer la relación que existe en:

- a) El déficit de atención es consecuencia de la insuficiente cobertura y de la escasa infraestructura por parte de las instituciones de educación superior en el Estado de México.
- b) El déficit de atención en educación superior se debe al crecimiento de la población de 18 a 22 años en el Estado de México.
- c) La UAEM, a pesar de haber implementado Tecnologías de la Información y Comunicación en su sistema educativo, no ha cubierto la demanda en la entidad mexiquense.

El documento presenta seis apartados; el primero sostiene las teorías y enfoques de la educación superior en el contexto internacional y la importancia que tiene este nivel educativo desde una perspectiva histórica y tomando como referentes los casos europeo y latinoamericano; el segundo presenta la situación nacional actual del déficit de atención a estudios profesionales por entidad federativa y los planes y programas que permitan resolver este problema.

El apartado tres examina la cobertura educativa en México en las 32 entidades federativas y su comportamiento histórico, para poder entender el déficit de atención. El cuarto hace referencia a la cobertura de estudios profesionales en el Estado de México, haciendo énfasis sobre las IES —públicas y privadas— en la entidad mexiquense.

En el apartado cinco se muestra una crónica de la UAEM para observar la situación que guarda ésta en materia de déficit de atención. En el seis se presenta la parte práctica del modelo econométrico, en el que se realizan pruebas de las variables —dependiente con las independientes— a través de cuadros de resultados estadísticos del modelo del comportamiento de la cobertura educativa en educación superior en el contexto mexiquense y de la UAEM.

Finalmente, se presentan conclusiones para los tomadores de decisiones en materia de política educativa que pudieran ser consideradas en el contexto mexiquense y de la

UAEM con la finalidad de equilibrar los ámbitos macro y regional que se presentan en este momento en el sector educativo. De no hacerlo, el déficit de atención en estudios profesionales podría mantener un comportamiento inercial, lo que podría generar mayores rezagos en la entidad y por ende en el país.

CONTEXTO INTERNACIONAL

La educación superior, a nivel mundial, se ha transformado a modelos de organización basados en el desarrollo de competencias¹ por parte de los educandos y también de las instituciones universitarias, los cuales, a través de su viabilidad y competitividad permitan un cambio acorde al entorno social y económico en que se desenvuelven, así como los constantes avances en el desarrollo científico y tecnológico.

El proceso de internacionalización de los mercados ha modificado los patrones tradicionales de la educación superior. En el año 2000, con el surgimiento en Europa de la estructura educacional conocida como *Tuning*, se buscó rediseñar, desarrollar, implementar, evaluar y mejorar la calidad de la enseñanza, así como de las estructuras y contenidos de los estudios, más que enfocarse en los sistemas educativos establecidos por los gobiernos de los diferentes países participantes. Este proceso abrió el proyecto para vincular los objetivos de la educación superior en América Latina y, por ende, en México.

¹ El proyecto *Tuning* define a las competencias como una combinación de atributos, asociados a un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y responsabilidades adquiridas por los estudiantes y que son observables al final del proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Las competencias son de dos tipos: genéricas y específicas; las primeras son independientes al área de estudio y, las segundas, están asociadas a las áreas del saber. Las competencias se obtienen durante diferentes unidades de estudio y, por tanto, pueden no estar ligadas a una sola unidad (UAM, 2019). Es importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y de calidad. Esto significa que las competencias y los resultados del aprendizaje deberán corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores que puedan ser comprendidos internacionalmente (Bravo, s.f.). En suma, se trata de un concepto multidimensional que comprende aspectos tales como: conocimientos y saberes; habilidades y destrezas para la solución de problemas; actitudes y valores; así como capacidades para la comunicación y el trabajo en equipo.

El modelo educativo *Tuning* tuvo su auge, en un principio, en 30 países del viejo continente y en 135 instituciones de educación superior (IES) con el propósito de orientar hacia la convergencia de los sistemas educativos, lograr la integración educativa y establecer el Espacio Europeo de Educación Superior, teniendo como antecedentes los proyectos Erasmus y Sócrates que se impulsaron desde 1987, también en el mismo continente, tal como observan Bravo (s.a.) y González *et al.* (2004), entre otros autores.

Posteriormente, en 2002, en América Latina, se desarrolla el proyecto denominado: *ALFA Tuning* o, alternativamente, *Tuning-América Latina*, el cual emerge bajo un entorno de reflexión sobre el futuro de la educación superior en los contextos regional e internacional. La propuesta se centra en la búsqueda de consensos en la materia con el propósito de unificar el proyecto y retroalimentar a los miembros con las respuestas del sistema a través de distintos mecanismos (Bravo, s.a; González, *et al.*, 2004; y Fernández, 2004). El proyecto cuenta con la participación de 62 IES, de 18 países Latinoamericanos, incluido México.

Diversos organismos internacionales, instituciones nacionales e investigadores expertos en el tema, hacen referencia al déficit de atención o cobertura en el nivel educativo superior, o bien, a la atención de la demanda educativa, por ejemplo, el estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019). A nivel nacional destacan los Programas Sectoriales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2007; 2013), así como los Informes Anuales de la dependencia (SEP, 2001 a 2018). Figuran también los estudios académicos de autores como: Dörte (2017), Cabrol y Székely (2012), Zamudio e Islas (1999), Bracho (1999), Bracho y Zamudio (1995; 1999; 2001a; 2001b y 2001c), Guerra (2002), McAnally-Salas *et al.* (2007), López y Flores (2006) y García y Vicente (2013), entre otros.

En el entorno internacional, la educación superior es concebida como fundamental en la sociedad del conocimiento y es imprescindible para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015. Entre los objetivos definidos en materia de educación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, destacan: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; promover oportunidades de aprendizaje y asegurar el acceso igualitario de hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (PNUD, 2018).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 sobre “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, hace referencia a la educación superior como un bien público, la cual es responsabilidad de todos los miembros de la sociedad, especialmente de los gobiernos. En este sentido, el incremento del acceso a la educación se afianza como prioridad para la mayoría de los estados miembros, sin embargo, a pesar del aumento de las tasas de participación en la educación superior aún existen grandes disparidades que constituyen una fuente importante de desigualdad (UNESCO, 2009).

Así que, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores deberá basarse en el mérito, la capacidad, el esfuerzo, la perseverancia y la determinación de cada aspirante. En consecuencia, en el acceso a la instrucción superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundamentada en la raza, el sexo, el idioma, la religión, consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas. El acceso a la instrucción superior debe abrirse a toda persona que haya concluido satisfactoriamente la enseñanza media u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación (UNESCO, 1998).

SITUACIÓN ACTUAL

En el ámbito nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) menciona que, en los últimos años, la cobertura en este nivel educativo se ha expandido de manera considerable, pero reconoce que aún es baja, contrastada con estándares internacionales, e insuficiente para atender las necesidades educativas de millones de jóvenes. Las brechas de cobertura se marcan de manera significativa entre los estados más rezagados en referencia a aquellos de mayor desarrollo. Esta situación no puede continuar si se desea avanzar en cuanto a equidad territorial y disminuir las desigualdades sociales. Asimismo, advierte que a la fecha no ha sido posible asegurar a todos los mexicanos la realización de sus estudios profesionales en programas educativos de buena calidad (ANUIES, 2018). El rezago en materia de educación superior representa un reto para el desarrollo del país, por lo que se deberán plantear políticas públicas que permitan garantizar la inclusión y la movilidad social.

En el caso de México, el Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública 2013-2018 afirmaba que, en el año 2018, todas las entidades federativas en educación superior deberían alcanzar una cobertura del 40%. Los estados que lograron este indicador fueron: Ciudad de México (68.3%), Sinaloa (45.7%), Nuevo León (42.6%), Tamaulipas (40.3%), Sonora (40.1%) y Aguascalientes (40%) (SEP, 2013). Pese a este resultado, que apunta en la dirección correcta, el déficit de cobertura en el nivel profesional o superior persiste, pudiendo corregirse sólo a medio y largo plazos.

Por otro lado, el *Plan nacional de desarrollo 2018-2024* plantea garantizar el empleo y la educación, mediante el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior. Para ello, se propone ampliar la capacidad instalada y mejorar las condiciones de acceso de quienes desean estudiar una profesión, esto con los programas de becas Benito Juárez y de Universidades para el Bienestar principalmente (Presidencia de la República, 2019).

La política educativa federal en las últimas décadas se ha centrado en incrementar la cobertura educativa en educación superior, así como fortalecer la equidad, calidad y pertinencia en la enseñanza, para formar ciudadanos profesionales, así como científicos y tecnólogos, con el propósito de que la educación sea palanca del desarrollo.

En este contexto, el cuadro II.1 muestra la matrícula escolar de educación superior (estudios profesionales) por entidad federativa en los periodos 2000-2001 y 2018-2019, que ofrecen las diferentes IES en sus dos sostenimientos: público y privado. Como puede observarse, en un periodo de 18 años, la matrícula presenta un incremento significativo, de 4.4% en promedio anual, lo que se traduce en una matrícula adicional de 110 mil 130 alumnos más por ciclo escolar en dicho intervalo de tiempo.

En el mismo orden de ideas, el segmento que corresponde al sostenimiento público se incrementó 4.1% en promedio por año, que equivale a 75 mil 781 educandos más por ciclo. De manera contrastante, el conjunto de IES clasificadas como de sostenimiento privado presenta un aumento de 5.1% en su matrícula total en promedio anual, que representa 34 mil 348 estudiantes más cada año.

Lo anterior implica que la matrícula de estudios profesionales en la modalidad escolarizada se ha incrementado de manera significativa en los últimos dieciocho años. El tipo de sostenimiento privado es el que refleja el mayor crecimiento, mientras que el público deja de atender a una parte de la población demandante de los servicios educativos superiores.

En principio, a medida que el tipo de sostenimiento público deja de atender la creciente demanda de servicios educativos superiores, los agentes privados van cubriendo la demanda residual y, eventualmente, se apropian de una porción importante del mercado.

Cuadro II.1

Matrícula de estudios profesionales de la República mexicana por sostenimiento, 2000 -2018

Sostenimiento/ Ciclo escolar	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Público	1 287 413	1 444 677	1 732 642	2 452 477	2 651 478
Privado	430 604	705 885	918 230	950 095	1 048 876
Total	1 718 017	2 150 562	2 650 872	3 402 572	3 700 354

Fuente: Secretaría de Educación Pública, Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social y Secretaría de Educación del Estado de México (s.a); y Estadística 911 inicio de cursos 2018-2019.

En el cuadro II.2 se observa la matrícula escolar de estudios profesionales por entidad federativa, cinco estados concentran 42.6% de la población estudiantil y la población entre los rangos de 18 y 22 años en la República mexicana: Estado de México, Jalisco, Veracruz, Ciudad de México y Puebla. Si bien la Ciudad de México reúne la matrícula más grande, el Estado de México es el más denso en población y, por tanto, el más demandante de educación superior (estudios profesionales).

El Estado de México, en los últimos 18 años, se erige como la segunda entidad federativa con la más grande matrícula en el nivel superior, prueba de ello es que en el ciclo escolar 2018-2019 atiende a 436 mil 848 alumnos (cuadro II.2), lo que equivale a la suma de los siguientes estados: Colima, Baja California Sur, Campeche, Nayarit, Tlaxcala, Quintana Roo, Durango, Zacatecas, Aguascalientes y Morelos.

Cuadro II.2

Matrícula escolar de estudios profesionales, población de 18 a 22 años por entidad federativa, 2000-2018

Estado/ Ciclo escolar	2000-2001		2005-2006		2010-2011		2015-2016		2018-2019	
	Matrícula	Población	Matrícula	Población	Matrícula	Población	Matrícula	Población	Matrícula	Población
Aguascalientes	16 992	100 043	23 622	102 773	33 133	112 750	46 007	121 273	52 196	130 708
Baja California	39 570	255 343	55 507	269 905	77 037	298 493	107 930	319 917	116 327	312 630
Baja California Sur	6 633	48 859	12 704	52 744	14 943	59 521	21 447	67 366	23 785	66 792
Campeche	11 237	69 940	16 630	73 585	21 763	79 641	26 360	83 731	27 102	84 862
Coahuila	52 688	234 932	58 874	232 429	71 469	246 497	88 852	264 544	99 864	271 375
Colima	12 934	54 398	13 904	56 390	16 822	61 583	21 438	63 921	20 120	65 446
Chiapas	37 111	413 199	51 896	445 392	61 536	482 608	75 743	532 654	76 075	513 706
Chihuahua	52 887	293 861	69 200	295 003	89 149	309 831	117 125	324 160	126 649	327 869
Ciudad de México	336 695	871 644	346 031	807 309	397 120	755 735	463 497	696 005	472 595	691 796
Durango	20 021	148 385	24 754	146 026	31 965	155 127	44 380	165 187	47 759	163 744
Guanajuato	49 037	530 162	66 106	514 229	84 239	527 973	116 890	554 645	144 953	555 659
Guerrero	38 779	308 300	39 588	303 506	48 106	328 927	65 204	355 802	72 811	331 955
Hidalgo	24 656	234 698	44 764	229 675	61 039	246 127	87 333	257 670	99 673	257 742
Jalisco	111 903	648 318	136 406	656 380	174 369	697 252	217 453	713 540	230 889	729 925

México	153 923	1 285 729	232 186	1 320 920	296 332	1 419 949	392 178	1 493 769	436 848	1 408 919
Michoacán	49 219	417 778	67 378	406 248	77 386	422 241	100 310	428 895	107 447	416 179
Morelos	22 309	152 808	31 846	152 639	37 542	166 063	52 456	172 121	59 511	172 393
Nayarit	12 564	92 226	18 767	93 162	26 629	101 281	31 473	107 824	32 797	107 674
Nuevo León	98 445	398 811	117 852	394 658	138 693	409 400	174 112	429 118	201 891	474 307
Oaxaca	41 827	351 839	47 976	345 220	51 894	357 237	67 314	380 680	71 753	358 558
Puebla	87 895	520 602	121 312	523 566	154 688	554 623	203 004	590 372	234 727	592 798
Queretaro	24 397	160 474	32 908	165 704	43 982	177 868	63 890	186 409	73 899	199 983
Quintana Roo	8 194	104 373	15 430	121 122	22 988	134 956	33 880	143 569	35 902	151 286
San Luis Potosí	30 562	227 660	43 776	225 411	52 881	242 279	69 919	256 734	73 782	252 341
Sinaloa	68 215	254 175	71 310	249 337	81 433	257 686	115 123	268 057	125 173	273 863
Sonora	54 335	221 870	67 368	225 309	81 956	243 433	101 211	257 311	104 827	261 356
Tabasco	41 230	204 162	52 997	208 962	60 874	215 214	70 968	218 967	69 129	217 739
Tamaulipas	64 878	277 225	78 122	279 234	90 400	291 351	107 295	304 708	121 559	301 755
Tlaxcala	15 936	101 159	18 729	104 146	22 553	111 168	30 732	118 873	34 783	121 332
Veracruz	88 801	679 519	116 755	662 611	145 579	699 129	178 397	730 899	186 159	709 650
Yucatán	26 933	169 311	40 475	177 356	50 530	187 884	66 366	189 750	70 956	195 558
Zacatecas	17 211	142 409	23 797	135 076	31 842	139 862	44 285	144 380	48 413	142 138
Total	1 718 017	9 974 212	2 158 970	9 976 027	2 650 872	10 493 688	3 402 572	10 942 854	3 700 354	10 862 038

Fuente: Secretaría de Educación Pública (s.e.p.). Estadística para el análisis de la Estadística Educativa, 2015 y Estadística 911 inicio de cursos de educación superior (varios años). México: Gobierno del Estado de México. (2019).

Una herramienta para atender la demanda en el nivel de educación superior la constituyen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cuyo uso se remonta a la década de los años cincuenta del siglo XX. El sistema ofrecía la enseñanza de Telesecundaria y servicios de base para que la población que habitaba las regiones más alejadas tuviera acceso a la educación. En la actualidad, la UNAM utiliza estos mecanismos para ofrecer servicios en los niveles de bachillerato abierto, estudios profesionales y posgrado.

Algunas de las instituciones que utilizan las TIC para ofrecer servicios educativos son: la Universidad de Guadalajara (U de G), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la UAEM, entre muchas otras. El objetivo consiste en cubrir una parte de la demanda educativa, para ello, resulta fundamental que las IES cuenten con bibliotecas digitales y de vanguardia, laboratorios de punta y supercomputadoras e internet con la intención de dotar a los alumnos de los elementos esenciales para su formación profesional, no obstante, y pese a que esta es la tendencia en el mundo como apuntan, por ejemplo: García *et al.* (2007), Serramona (2001) y García (1999), esto conlleva una inversión económica significativa para las universidades.

La implementación de nuevas tecnologías en el sistema educativo superior representa una alternativa para ampliar y diversificar la cobertura, ofreciendo estos servicios en los lugares en donde más se necesitan. De la misma manera, se pretende que tanto el alumno como el docente, permanezcan menos tiempo en el aula y optimicen sus horarios para la realización de otras actividades.

CONTEXTO DE LA COBERTURA EDUCATIVA

En México, entre 1940 y 1981, se transita por la etapa conocida como: “Desarrollo estabilizador”, que, en términos generales, se caracterizó por procesos de urbanización acelerada, migración del campo a la ciudad y de un fuerte desarrollo industrial y de los servicios, con elevadas tasas de crecimiento de la economía en un marco de estabilidad cambiaria y de precios (Tello, 1980). De hecho, en el periodo que transcurre entre 1950 y 1970, México alcanzó tasas de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) de 6.6% en promedio anual, con un incremento de 3% del producto per cápita.

La dinámica demográfica de entonces forzó a incrementar la matrícula y a buscar restricciones en los servicios educativos de nivel superior. La población crecía de

manera vertiginosa, generando exigencia en el suministro de bienes y servicios públicos como: salud, educación, seguridad, vivienda, infraestructura sanitaria, cultura y otras necesidades materiales.

La migración del campo a la ciudad y la explosión demográfica representaron un crecimiento significativo de las grandes urbes y en específico de las ciudades de México, Guadalajara, Monterrey y Puebla, por lo que las instituciones de educación superior concentraron su oferta en los centros urbanos. La demanda de educación superior apuntaba a la formación de recursos humanos de competencia técnica y profesional con el propósito de apoyar al aparato industrial naciente.

La expansión de la educación superior inicia después de la posguerra y se acelera en la década de los cincuenta y sesenta, y alcanza su apogeo en los setenta, pero a partir de los ochenta este modelo empieza a declinar, ya que hubo otras prioridades, como las económicas. No obstante, la expansión de la matrícula se dio por las transformaciones de la economía mundial y las aristas a nivel nacional del proceso industrial.

El cambio estructural del país llevó al gobierno a modificar la relación con las universidades que habían tenido problemas en décadas pasadas, lo que generó que se diera una nueva política de gobierno que repercutió, con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1945 (Estados Unidos Mexicanos, 1945), en la creación de universidades públicas en la década de los cincuenta y sesenta.

La segunda fase del proceso de expansión se encuentra en la década de los setenta y ochenta, en este periodo se dio el incremento de las instituciones de educación superior, así como de la planta docente y administrativa. La creciente demanda de la matrícula no se debía sólo al crecimiento demográfico del país, sino al ensanchamiento de la población estudiantil con el plan de once años de Torres Bodet (Cárdenas, Hernández, Ojeda, 2012).

La educación superior en México enfrenta diversos problemas: cobertura insuficiente, baja calidad en la formación profesional, escasa investigación, financiamiento precario, envejecimiento de la planta de profesores, insuficiencia de personal académico, procesos educativos centrados en el profesor, planes de estudio escasamente renovados, insuficiente equipo para la docencia y la investigación, exceso de programas de nivel licenciatura, altos índices de reprobación y deserción escolar, bajos índices de eficiencia terminal y de titulación, débil preparación en los egresados del nivel medio superior, baja demanda en algunos programas, debilidades en las

áreas de apoyo técnico en espacios educativos, personal administrativo en exceso y con funciones rígidas, poca oferta extracurricular, deportiva y cultural, carente o nula colaboración entre instituciones y entre subsistemas, e insuficiente vinculación con los sectores de la sociedad, entre otros; sin embargo, es apremiante resolver aquellos que tienen que ver con la calidad de la formación profesional de los jóvenes.

De acuerdo con la legislación vigente, las instituciones de educación superior se distinguen en públicas y privadas; la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) indica que las universidades públicas u oficiales son las que se crean por medio de un decreto del gobierno federal o estatal, en conformidad con las facultades consignadas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Solamente esas universidades, dentro del concepto de educación laica, contenido en las constituciones de 1857 y 1917, puede conferir grados (títulos) que autorizan a las personas para ejercer una determinada profesión en México. Las universidades públicas pueden ser autónomas, eligen a su propio rector, y su consejo directivo está formado por profesores y estudiantes. Por supuesto, el gobierno tiene la responsabilidad de financiarlas, con excepción de los cargos mínimos de colegiaturas y de los donativos; la universidad pública puede no tener autonomía, pues el gobierno, generalmente el estatal, participa de alguna manera en el proceso interno de su manejo.

Las universidades privadas, por otra parte, aunque en la práctica son totalmente independientes en el aspecto financiero, y ordinariamente no perciben ningún subsidio gubernamental, deben ajustarse a los planes establecidos por instituciones públicas (como la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional), por una universidad o un gobierno estatal o por la Secretaría de Educación Pública); sólo el gobierno tiene la facultad constitucional de otorgar grados, de manera que una universidad privada tiene que lograr que sus estudios queden incorporados a una de las instituciones anteriormente mencionadas, y por ese privilegio tiene que cubrir una cuota, es por esto que los grados otorgados por las instituciones privadas tienen validez legal (Galaz, 2003).

El cuadro II.3 muestra la cobertura educativa en estudios profesionales en las 32 entidades federativas. Este factor es determinado por la población de 18 a 22 años y por la matrícula total en estudios profesionales. La información comprende desde el ciclo escolar 2000-2001 al periodo actual 2018-2019. Con ello, se ofrece una radiografía sobre el contexto de los 32 estados en materia de oferta y demanda educativa.

Cuadro II.3

Cobertura de estudios profesionales por entidad federativa, 2000-2018

Estado/ Ciclo escolar	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Ciudad de México	38.6	42.9	52.5	66.6	68.3
Sinaloa	26.8	28.6	31.6	42.9	45.7
Nuevo León	24.7	29.9	33.9	40.6	42.6
Tamaulipas	23.4	28.0	31.0	35.2	40.3
Sonora	24.5	29.9	33.7	39.3	40.1
Aguascalientes	17.0	23.0	29.4	37.9	39.9
Puebla	16.9	23.2	27.9	34.4	39.6
Hidalgo	10.5	19.5	24.8	33.9	38.7
Chihuahua	18.0	23.5	28.8	36.1	38.6
Baja California	15.5	20.6	25.8	33.7	37.2
Querétaro	15.2	19.9	24.7	34.3	37.0
Coahuila	22.4	25.3	29.0	33.6	36.8
Yucatán	15.9	22.8	26.9	35.0	36.3
Baja California Sur	13.6	24.1	25.1	31.8	35.6
Morelos	14.6	20.9	22.6	30.5	34.5
República Mexicana	17.2	21.6	25.3	31.1	34.1
Zacatecas	12.1	17.6	22.8	30.7	34.1
Campeche	16.1	22.6	27.3	31.5	31.9
Tabasco	20.2	25.4	28.3	32.4	31.7
Jalisco	17.3	20.8	25.0	30.5	31.6
México	12.0	17.6	20.9	26.3	31.0
Colima	23.8	24.7	27.3	33.5	30.7
Nayarit	13.6	20.1	26.3	29.2	30.5
San Luis Potosí	13.4	19.4	21.8	27.2	29.2
Durango	13.5	17.0	20.6	26.9	29.2
Tlaxcala	15.8	18.0	20.3	25.9	28.7
Veracruz	13.1	17.6	20.8	24.4	26.2
Guanajuato	9.2	12.9	16.0	21.1	26.1
Michoacán	11.8	16.6	18.3	23.4	25.8

Quintana Roo	7.9	12.7	17.0	23.6	23.7
Guerrero	12.6	13.0	14.6	18.3	21.9
Oaxaca	11.9	13.9	14.5	17.7	20.0
Chiapas	9.0	11.7	12.8	14.2	14.8

Fuente: Cálculos propios con base en información de la Secretaría de Educación Pública (varios años). Estadística para el análisis de la Estadística Educativa, 2015 y Estadística 911 inicio de cursos de educación superior. México.

En el ciclo escolar 2000-2001 había una población en el país de 9 millones 509 mil 227 jóvenes entre 18 y 22 años, de los cuales, 18.1% (1 millón 718 mil 017) estaba matriculado en una institución de educación superior, pública o privada. La Ciudad de México tenía la matrícula más grande del país con 336 mil 695 alumnos de este nivel y una cobertura de 38.6%. La segunda posición la tenía el Estado de México, sin embargo, era el primero al concentrar la mayor población realizando estudios profesionales, pues contaba con 1 millón 287 mil 875 jóvenes y una matrícula de 153 mil 923, por lo que atendía únicamente al 12.0%. En este último rubro, la entidad mexiquense ostentaba en el periodo mencionado la posición número 28.

Para el ciclo escolar 2005-2006, la hegemonía en cuanto a cobertura en estudios profesionales la tenía la Ciudad de México, ya que atendía a 42.9% de su población. Por su parte, el Estado de México ocupaba la segunda posición en alumnos matriculados, pues atendía en este periodo a 232 mil 186 jóvenes y la población demandante de este servicio era de 1 millón 320 mil 920; es decir, en el primer quinquenio del presente siglo, la cantidad de alumnos en la entidad mexiquense aumentó 15 mil 653 alumnos más cada año, y la cantidad de jóvenes lo hizo en 0.5% en promedio anual (7 mil 038 jóvenes más por ciclo anual). En contraste, la Ciudad de México, en el mismo lapso, registraba un aumento de la población estudiantil de 0.5% en promedio anual (1 mil 867 jóvenes más por año) y, aquella en edad de demandar este servicio presentó una disminución de -1.5% en promedio (12 mil 867 jóvenes menos por ciclo escolar).

En lo que corresponde al ciclo escolar 2010-2011, la política educativa estaba basada en el Programa Sectorial Educativo, el cual señalaba que al final de la administración 2012, la cobertura educativa en estudios profesionales de las entidades federativas sería de 30%, por lo que en 2010 solamente 10 entidades habían alcanzado esta meta: Ciudad de México, Sonora, Coahuila, Nuevo León, Sinaloa, Tamaulipas, Tabasco, Nayarit, Aguascalientes y Colima. Sin embargo, la matrícula de estas últimas cinco sería equivalente a la del Estado de México.

Más tarde, para el ciclo escolar 2018-2019, solamente 15 estados estaban en el promedio nacional. En este periodo la entidad mexiquense registró una cobertura de 31%, ocupando el lugar 20 de las 32 entidades federativas del país; es decir, de cada 100 jóvenes que deberían estar estudiando, solamente la tercera parte se encontraban inscritos.

Es importante mencionar que hay 10 entidades que tienen una cobertura menor al 30%, sin embargo, esto se debe a que los estados no han invertido en infraestructura, es decir, en nueva capacidad instalada, para captar a la población que demanda estos servicios educativos. La situación geográfica y económica de la población refleja que los jóvenes de 18 años se incorporan al mercado laboral, donde consiguen empleos poco productivos, muchas veces precarios, con salarios bajos o, alternativamente, se ven obligados a emigrar hacia los Estados Unidos de Norteamérica en busca del sueño americano.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE MÉXICO

En el contexto local, el *Plan de desarrollo del Estado de México 2017-2023*, en su pilar social, califica a la educación de calidad como aquella que coadyuva al bienestar de las familias y es motor de crecimiento económico y desarrollo social, resaltando que uno de los retos para incrementar la cobertura en los niveles educativos medio superior y superior es contar con espacios educativos suficientes para atender a los jóvenes, así como innovar y diversificar la oferta educativa, fortaleciendo las modalidades a distancia y mixta, impulsando acciones que permitan el acceso a becas para apoyar el ingreso familiar y la permanencia en la educación formal. El documento plantea la necesidad de que los docentes se profesionalicen en cuanto a conocimientos y técnicas pedagógicas, se mejore la infraestructura educativa, la igualdad de oportunidades para todos, y se brinde especial atención a los grupos vulnerables (GEM, 2018).

Como ya se ha señalado, el estudio queda delimitado espacialmente por el Estado de México y por la UAEM. Esta selección obedece a la importancia que esta entidad federativa tiene en diferentes aspectos, por ejemplo, se trata del estado más poblado en el territorio nacional, se estima que, a mediados de 2019, cuenta con 17.2 millones de habitantes según datos de la Conciliación Demográfica de México, 1950-2015 y las Proyecciones de la Población de México, 2016-2050 del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2018). De este total, cerca de 2.1 millones se encuentran entre

los 18 y los 24 años, lo que representa 8.2% de la población estatal agregada, donde 50.4% son hombres y 49.6% mujeres.

En el ciclo escolar 2018-2019, el Estado de México cuenta con la matrícula más grande y diversificada del país, con un total de 4.8 millones de estudiantes en todos los niveles; 69.8% en básica, 13.8% en media superior, 9.6% en superior y 6.8% se ubican en la modalidad no escolarizada en los diversos estratos educativos (Secretaría de Educación, 2019).

En materia de educación superior, el Estado de México cuenta con la matrícula más cuantiosa en todo el territorio del país. Tan solo en el ciclo escolar 2000-2001, estaban inscritos 3 millones 453 mil 643 alumnos y, para el correspondiente a 2018-2019 se brindó atención a un total de 4 millones 784 mil 279 alumnos; de los cuales, 9.6% se encontraban en el nivel superior y 6.8% en la modalidad no escolar. Así, uno de cada 10 jóvenes estaba en el nivel profesional.

En el ciclo académico 2000-2001, el número de IES localizadas en el Estado de México ascendía a 164 (véase cuadro II.4), 57.2% correspondían al sostenimiento privado y 42.1% al público. En el periodo 2018-2019, el contexto es semejante, ya que las instituciones privadas concentraban 60%, mientras que, 40% las públicas.

Cuadro II.4

Número de instituciones de educación superior en el Estado de México por sostenimiento, 2000-2018

Sostenimiento/ Ciclo escolar	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Público	69	102	153	173	184
Privado	95	137	206	241	276
Total	164	239	359	414	460

Fuente: Gobierno del Estado de México (varios años). Consolidado estadístico, inicio de cursos. México: Secretaría de Educación.

En el Estado de México, entre los ciclos 2000-2001 y 2012-2013, las IES aumentaron 5.9% en promedio anual, lo que equivale a 59 instituciones más cada año. En dicho intervalo, las instituciones privadas fueron las que tuvieron un crecimiento mayor en relación con sus contrapartes de sostenimiento público. Este hecho implica que

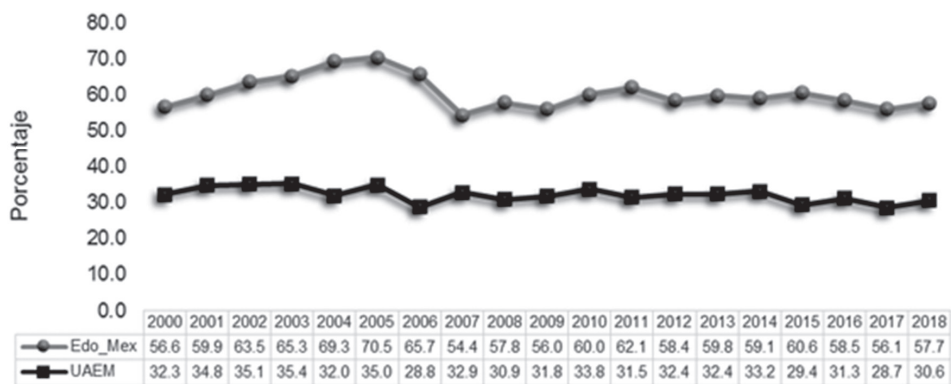
el gobierno estatal no está ampliando la cobertura, a través de una mayor escala de planta, para poder atender a la población demandante de estos servicios educativos. Cabe destacar que, agregando las IES públicas y privadas, aun así, persiste el déficit en cuanto a cobertura en el nivel superior.

Para medir la cantidad de alumnos que ingresan a la educación superior (estudios profesionales) se considera el índice de aceptación potencial, el cual cuantifica el número de alumnos aceptados entre el total de solicitudes recibidas. En 2000, en el Estado de México, 56.6% de los solicitantes quedaron matriculados en la universidad; en cambio, en 2018, el indicador se ubicó en 57.7% (figura II.1).

En el caso de la UAEM, en el año 2000, presentó un índice de aceptación potencial de 32.3%, es decir, de cada 100 alumnos que solicitaron registro, únicamente 32 fueron matriculados. En 2018, el indicador se situó en 30.6%, mostrando una disminución relativa de 1.7 puntos porcentuales, que se explica por el aumento en la demanda por acceder a la universidad, lo cual hace que el indicador muestre una disminución.

Figura II.1

Gráfica del índice de aceptación potencial en el Estado de México y la UAEM, 2000-2018



Fuente: Cálculos propios con base en datos de la Secretaría de Educación Pública (varios años). Estadística 911 de inicio de cursos de educación superior, Estado de México.

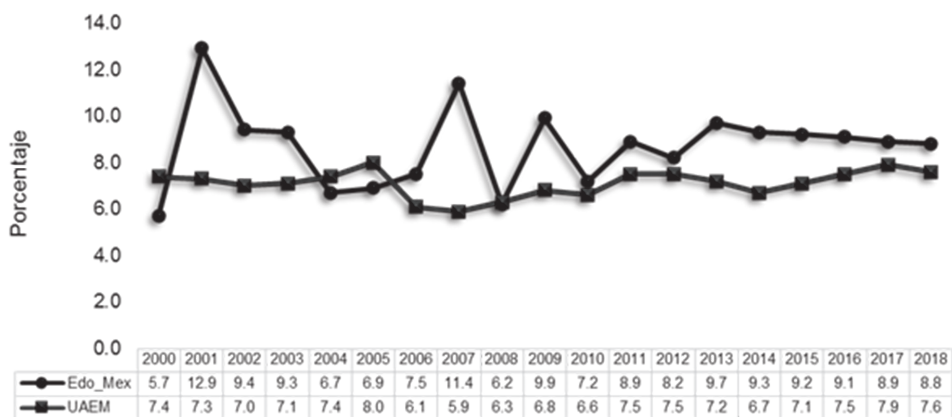
La deserción escolar constituye un indicador de calidad, que refleja el número total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado

o nivel educativo; se expresa como un porcentaje del total de estudiantes inscritos en el ciclo escolar. Al observar el comportamiento de este indicador en la entidad mexiquense y en la UAEM, se tienen los valores de 5.7 y 7.4%, respectivamente; es decir, en el ámbito estatal desertaron 9 mil 369 alumnos en el año 2000 y, en la UAEM, 1 mil 967 estudiantes.

En 2018, en el Estado de México, el índice de deserción fue de 8.8%, lo que equivale a 38 mil 443 alumnos, quienes abandonan los estudios profesionales. Por su parte, en la UAEM, la magnitud de este fenómeno fue de 7.6%, equiparable a 4 mil 619 alumnos. Las cifras son alarmantes y muestran un crecimiento de 3.1 puntos porcentuales para la entidad en su conjunto, mientras que el indicador disminuyó en 0.2 en el caso de la UAEM (ver figura II.2).

Figura II.2

Abandono escolar en el Estado de México y la UAEM 2000-2018



Fuente: Cálculos propios con base en datos de la Secretaría de Educación Pública (varios años). Estadística 911 de inicio de cursos de educación superior, Estado de México.

Luego de analizar la infraestructura educativa disponible, el siguiente paso consiste en observar la matrícula por sostenimiento (ver cuadro II.5). En éste se observa que en el periodo 2000-2001, se contaba con una matrícula de 164 mil 186 estudiantes; 64.6% correspondía al sistema oficial, con 106 mil 131 alumnos y, 35.4%, al privado, con un total de 58 mil 055 alumnos matriculados.

Cuadro II.5

Matrícula escolar de educación superior en el Estado de México por sostenimiento, 2000-2018

Sostenimiento/ Ciclo escolar	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
Público	106 131	142 953	180 647	245 187	268 821
Privado	58 055	89 233	115 686	146 991	168 027
Total	164 186	232 186	296 333	392 178	436 848

Fuente: Gobierno del Estado de México (s.a). Consolidado estadístico, inicio de cursos, varios años. México: Secretaría de Educación.

Para el ciclo escolar 2010-2011, 61% de la matrícula era atendida por IES públicas, con 180 mil 647 jóvenes, y el restante 39%, correspondía al sostenimiento privado, con un total de 115 mil 686 individuos. Más recientemente, en el periodo 2018-2019, 61.5% de la matrícula: 268 mil 821 estudiantes, era atendido por el segmento de sostenimiento público y, el remanente de 38.5% por el sostenimiento privado, donde se registraron 168 mil 027 educandos en el nivel educativo superior.

Del ciclo 2000-2001 al 2018-2019, la matrícula de estudios profesionales en el Estado de México ha tenido un crecimiento de 5.6% en promedio anual, equivalente a 15 mil 147 alumnos más cada año. El sostenimiento público en el periodo referido creció 5.3% en promedio anual, con 9 mil 038 alumnos más cada ciclo, y el privado lo hizo en 6.1%, es decir, 6 mil 109 alumnos más por periodo de 12 meses. Esto significa que el segmento de sostenimiento privado ha crecido de una manera importante, mientras que el de sostenimiento público ha quedado rezagado, siendo deseable la ampliación de la escala de planta por parte de este último.

El modelo de participación dual, público y privado, de atención de la demanda educativa en el nivel superior, ha permitido una mayor competencia en el mercado de IES en el territorio estatal, sin embargo, prevalecen rigideces que dejan fuera a muchos jóvenes aspirantes cada año. Otros inconvenientes son, por ejemplo, la calidad en muchas de las opciones ofrecidas por el sector privado, donde parece ser más importante la búsqueda del lucro, más que el rigor académico en sus instalaciones, lo que corre en perjuicio de los jóvenes inscritos. Otro aspecto relevante se refiere a la concentración-dispersión de la población potencial que demanda los servicios profesionales de educación, donde la capacidad instalada se encuentra

igualmente concentrada en las zonas urbano-metropolitanas de la entidad como en los municipios de Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl, Naucalpan de Juárez, Tlalnepantla de Baz, Toluca y Metepec, principalmente. Un tercer componente tiene que ver con las carreras y estudios ofrecidos y los planes de estudio, los cuales tendrían que ser congruentes con los perfiles profesionales que demandan los mercados de trabajo.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Peñaloza (1999) refiere que en el número 9 de la calle Triunfo de la Libertad del antiguo pueblo de Tlalpan, hoy delegación política de la Ciudad de México, se inauguró el Instituto Científico y Literario del Estado de México, el 3 de marzo de 1828.

La UAEM, creada en 1956, es la Máxima Casa de Estudios de la entidad, sus instalaciones físicas se encuentran diseminadas en 19 municipios. La institución universitaria ocupa el segundo lugar en cuanto a matrícula, al captar la mayor cantidad de alumnos en estudios profesionales. Ofrece un total de 183 programas de estudio, distribuidos en sus 21 facultades, una escuela, 11 centros universitarios y seis unidades académicas profesionales. En el ciclo escolar 2000-2001 contaba con 17.3% de la matrícula estatal (26 mil 582 individuos); para los periodos 2010-2011 y 2015-2016 el porcentaje era de 13.0 y 13.8%, respectivamente, es decir, 38 mil 461 y 54 mil 228 educandos, según corresponde. En el ciclo escolar 2018-2019, cuenta con 59 mil 614 alumnos en la modalidad escolar, que representan 13.6% de la matrícula mexiquense total (Oro, 2016).

Al comparar la matrícula escolar de estudios profesionales en la UNAM y la UAEM, durante los últimos 18 años, se observa que el crecimiento de la primera institución fue de 2.6% en promedio anual (1 mil 353 alumnos más cada año), mientras que el de la segunda fue de 4.6%, también en promedio por ciclo escolar (1 mil 835 alumnos más cada periodo de 12 meses).

Esto nos lleva a concluir que la Máxima Casa de Estudios mexiquense, con el paso de los años, se ha consolidado como una institución que cubre parcialmente la demanda educativa de la entidad; sin embargo, no ha logrado erigirse como la instancia capaz de abastecer las necesidades educativas de la población potencial demandante de los servicios, pues a pesar de que la UNAM se encuentra sólo en cuatro

municipios mexiquenses, concentra el mayor número de alumnos a diferencia de la UAEM que tiene presencia en 19 municipios.¹

Dentro de los estudios profesionales en el Estado de México, se tienen 436 mil 848 estudiantes, de los cuales, la UAEM registra 60 mil 770 alumnos, mil 156 pertenecen a la modalidad no escolar y mixta; bajo este contexto la universidad participa con 13.9% del total, y es la segunda institución en concentrar más alumnos (ver cuadro II.6).

Cuadro II.6

Matrícula escolar de las instituciones de educación superior en el Estado de México, ciclo escolar, 2000-2001 / 2018-2019

N.P.	Institución	Sostenimiento	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2018-2019
1	Universidad Nacional Autónoma de México	Público	41 244	58 807	60 985	64 576	65 590
2	Universidad Autónoma del Estado de México	Público	26 582	32 626	38 461	54 228	59 614
3	Universidad Tecnológica de México	Particular	6 232	10 638	9 960	21 667	22 421
4	Universidad del Valle de México	Público	6 696	12 707	13 933	11 459	15 847
5	Universidad Mexiquense del Bicentenario	Público	-	-	6 165	12 625	14 456

¹ La UAEM tiene presencia en los cinco municipios más poblados de la entidad mexiquense (Ecatepec, Atizapán de Zaragoza, Toluca, Chimalhuacán y Nezahualcóyotl).

Déficit en la demanda potencial de educación superior en el Estado de México, 2000-2018

6	Universidad Anáhuac	Particular	4 474	5 518	7 702	10 416	10 695
7	Universidad Mexicana Plantel Izcalli	Particular	3 981	5 344	6 357	6 345	8 475
8	Universidad Privada del Estado de México	Particular	1 617	2 429	5 639	8 785	8 475
9	Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec	Público	3 567	5 648	5 404	7 034	7 603
10	Universidad de Ixtlahuaca CUI, A.C.	Particular	2 478	5 076	8 239	6 753	7 025
11	Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl	Público	2 807	3 216	5 123	5 754	5 571
12	Instituto Universitario del Estado de México	Particular	2 250	3 267	6 026	3 607	3 999
13	Centro Universitario ETAC	Particular	659	4 610	4 929	2 420	1 562
Demás instituciones			51 336	82 300	117 409	176 509	205 515
Total			153 923	232 186	296 332	392 178	436 848

Fuente: Secretaría de Educación Pública (s.a). Estadística 911, inicio de cursos de educación superior, 2000-2001, 2005-2006, 2010-2011, 2015-2016 y 2018-2019.

FACTORES QUE EXPLICAN EL COMPORTAMIENTO DE LA COBERTURA EDUCATIVA
EN EL NIVEL SUPERIOR EN EL PERIODO 2000-2001-2018-2019

Con el objetivo de corroborar cuáles son algunos de los factores determinantes del déficit de cobertura en el nivel superior, se emplea un modelo de regresión lineal múltiple, cuya ventaja radica en la medición de la dependencia entre un conjunto de variables.

La regresión múltiple es una técnica econométrica frecuentemente utilizada en ciencias sociales, se recurre a ella cuando se tiene una variable dependiente, la cual se hace, precisamente, depender de un conjunto de variables independientes o explicativas. Se expresa bajo la siguiente ecuación (Fernández, 2006).

$$y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_n x_n + \mu$$

Se trata de una ecuación lineal múltiple, donde la variable dependiente “y” se relaciona con las variables independientes “x”. Por su parte, los parámetros “ β ” son coeficientes parciales, los cuales deben ser estimados mediante una metodología estadística y “ μ ” es el término de error o perturbación. En particular, los valores de los parámetros estimados muestran el efecto de cada variable independiente sobre la variable dependiente (Alarcón, 2006). Las variables utilizadas son las siguientes:

Como variable dependiente se emplea alternativamente la variable cobertura en términos relativos, o la matrícula total tanto para el Estado de México como para la UAEM: ambas variables ilustran el comportamiento educativo haciendo referencia a la parte atendida de la población en edad de estudiar el nivel educativo correspondiente; la primera se refiere a aquellos que deberían estar inscritos en los diferentes niveles educativos y, la segunda, representa el número de alumnos matriculados. Las dos magnitudes dan idea de la demanda atendida y permiten inferir lo que ocurre con el déficit de cobertura.

Como variables independientes se consideraron:

- a) La población de jóvenes entre los 18 y los 22 años (pob_18a22), proveniente de la información del Consejo Nacional de Población.
- b) El número de alumnos por Institución de Educación Superior, extraída de las estadísticas estatales (alumnos IES).

c) El Índice de la Tendencia Laboral de la Pobreza (ITLP) del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), magnitud que alude a la proporción de personas que no pueden adquirir la canasta alimentaria con el ingreso de su trabajo.

d) Finalmente, se obtuvo el coeficiente de Gini, relativo a la desigualdad en la distribución del ingreso en el Estado de México, el cual viene de los indicadores complementarios de la Medición Multidimensional de la Pobreza del Coneval (Gini).

Cabe comentar que fue necesario extrapolar algunos datos para completar las series y hacerlas compatibles con el periodo de análisis. Los análisis econométricos se efectuaron tomando logaritmos para registrar el cambio en la variable dependiente ante cambios en cada una de las variables independientes, es decir, se trata de modelos log-log.

Los principales resultados de los ejercicios econométricos se consignan en el cuadro II.7.

Cuadro II.7

Factores que explican el comportamiento de la cobertura educativa en el nivel superior en el periodo 2000-2001 y 2018-2019

Variable	Estado de México		UAEM
	Ecuación 1 Variable: Cobertura	Ecuación 2 Variable: Matrícula	Ecuación 3 Variable: Matrícula
pob_18a22	6.5355*** (0.5061) (12.91)	7.5359*** (0.5059) (14.89)	6.5465*** (0.7920) (8.27)
alumnos_IES	0.5923*** (0.1143) (5.18)	0.5925*** (0.1143) (5.18)	0.9484*** (0.1789) (5.30)
Itlp	-0.3161* (0.1748) (-1.81)	-0.3160* (0.1747) (-1.81)	-0.0417 (.2734) (-0.15)

Gini	-1.0968*** (0.14424) (-7.60)	-1.0964*** (0.1442) (-7.60)	-1.0059*** (0.2257) (-4.46)
_cons	-94.5296*** (7.7749) (-12.16)	-99.1422*** (7.7726) (-12.76)	-89.4620*** (12.1665) (-7.35)
N	19	19	19
R ²	0.9918	0.9940	0.9823
R ² adj	0.9895	0.9923	0.9772
F	423.84	584.60	193.69
Prob. F	0.0000	0.0000	0.0000

Fuente: Cálculos propios con base en la información sobre educación superior, proporcionados por la UAEM, así como por el Conapo.

Considérese la ecuación 1 para el Estado de México, donde la variable dependiente es la cobertura educativa en el nivel superior, en los últimos 18 años, manteniendo la condición *ceteris paribus*, el aumento de la demanda de servicios educativos en el nivel superior se ha acompañado de un incremento en la cobertura y, por ende, de la capacidad instalada conjunta tanto del tipo de sostenimiento público como del privado. El coeficiente estimado es de 6.5355, indicando que por cada punto porcentual adicional del número de jóvenes de 18 a 22 años, grupo que representa a los destinatarios potenciales de la política educativa del nivel mencionado, la oferta se ha ampliado en 6.5%, cifra estadísticamente significativa a decir del valor del estadístico t cuyo valor es de 12.91.

Por otro lado, un incremento del 1% en el número de alumnos por escuela supone un aumento de 0.59% en la cobertura educativa en el nivel superior para la entidad mexiquense en su conjunto, para el periodo 2000-2001 y 2018-2019. El coeficiente estimado es estadísticamente significativo con un valor del estadístico t de 5.18 unidades.

Al analizar el tercer regresor del modelo, el cual corresponde al Índice de la Tendencia Laboral de la Pobreza, se observa que tiene signo negativo, sugiriendo que un aumento de la población en condición de pobreza por ingresos reduce la cobertura en el valor del parámetro estimado, de -0.3161. Esto quiere decir que, si la pobreza

aumenta en 1%, la cobertura educativa en el nivel superior de la entidad disminuye en -0.31%. La significancia estadística es relevante, pero al 90% de confianza. El signo y la magnitud guardan coherencia, ya que son razones económicas las que suelen obligar a los estudiantes a desertar de los estudios profesionales para incorporarse al mercado laboral.

De manera similar, el coeficiente de Gini arroja un signo negativo y un coeficiente de regresión estimado de -1.0968. Esto quiere decir que, ante un aumento de la desigualdad en la distribución del ingreso (Coeficiente de Gini), la variable dependiente (cobertura) disminuye en -1.1%. Este resultado es uno de los más importantes, ya que la desigualdad en la forma en que se reparte la riqueza monetaria entre la población es responsable de la disminución estimada en la cobertura de los servicios educativos de nivel superior o profesional. Nuevamente, el estadístico t es significativo con un valor de -7.60 unidades.

El modelo se estimó como una ecuación de regresión múltiple de tipo doble logarítmica, donde los coeficientes parciales se interpretan como cambio porcentual y su efecto sobre la variable dependiente o explicada. El número de observaciones es de 19, una por cada año del periodo de análisis. Los coeficientes de determinación R^2 y R^2 ajustado arrojaron valores de: 0.9918 y 0.9895, respectivamente, indicando que las variables independientes explican adecuadamente a la variable dependiente en 99.18 y 98.95%, según corresponde.

El estadístico F, que prueba la significancia conjunta de los cuatro regresores considerados, fue de 423.84 puntos y con una probabilidad de 0.0000, lo que confirma la pertinencia de las variables independientes al contribuir a explicar a la variable dependiente.

La segunda ecuación utiliza como variable dependiente a la matrícula total, que también se aproxima a la cobertura real de servicios educativos superiores en el Estado de México. Como puede apreciarse, los coeficientes de regresión estimados son muy semejantes a los descritos en la primera ecuación, presentando signos y significancias estadísticas congruentes con el modelo 1, por lo que se infiere que van en el sentido correcto. Incluso, los coeficientes de determinación R^2 y R^2 ajustado aumentaron ligeramente al exhibir valores de 99.40 y 99.23%, respectivamente.

La tercera ecuación es similar, pero se refiere a la matrícula total en la UAEM, variable que se emplea como dependiente o explicada, contra los mismos regresores ya mencionados. Los coeficientes significativos tendieron a acentuarse y, en especial,

el referido a la tendencia laboral de la pobreza tendió a perder importancia estadística al interior de la regresión.

Cabe destacar que las ecuaciones se estimaron en el paquete estadístico Stata 11. Para cada ecuación se aplicaron las pruebas de rutina que corroboran los supuestos del modelo de regresión múltiple como: la normalidad de errores, la existencia de homocedasticidad, independencia de las variables de regresión, linealidad de los parámetros y especificación de los modelos.

CONCLUSIONES

El análisis descriptivo de la oferta y demanda educativa del tipo superior en el Estado de México y la Universidad Autónoma del Estado de México apunta en el sentido de una falta de cobertura en términos relativos. Una cantidad significativa de jóvenes en edad de estudiar el nivel educativo profesional aparece como no atendida, mostrando como una demanda potencial insatisfecha en el mercado educativo superior de 972 071 jóvenes en la edad de 18 a 22 años, ya que se tiene una cobertura de 31% en el último ciclo escolar 2018-2019.

Por otro lado, los modelos de regresión múltiple estimados confirman que en el periodo delimitado por los ciclos escolares 2000-2001 y 2018-2019, la política educativa en el tipo superior implementada en el Estado de México y en la UAEM permitió hacer frente a la expansión de la demanda de dichos servicios; sin embargo, aunque la oferta de capacidad instalada creció gradualmente y se brindó atención a un volumen mayor de educandos a través de IES tanto de sostenimiento público como privado en territorio mexiquense. El problema aún está lejos de ser solucionado en su totalidad, por lo que persiste una fuerte presión demográfica del segmento de jóvenes de 18 a 22 años.

El déficit de atención en este nivel educativo es grande y muchos aspirantes quedan fuera de la educación formal de tipo profesional por diversas razones, entre las que figuran las de tipo económico, que los obligan a dejar de estudiar para incorporarse al mercado laboral, a esto se suma la deserción escolar que presenta una magnitud preocupante, y las de desigualdad, que imponen dificultades o barreras de acceso según el estrato o decir de ingresos al que se pertenezca.

Por lo anterior, la política educativa en el nivel superior tendría que planear el comportamiento futuro de la demanda a efecto de anticipar la expansión de la infraestructura física y tecnológica necesaria que se requerirá en los próximos años.

La oferta de servicios educativos superiores deberá ser congruente con la ampliación de la escala de planta, tanto de sostenimiento público como privado y con los requerimientos del mercado en el ámbito profesional.

Un aspecto relevante consiste en la distribución territorial de nuevas instalaciones que permita desconcentrar la oferta en las grandes áreas metropolitanas de la entidad e impulsando aquellos polos que se encuentran en proceso de desarrollo, los cuales, también deberán estar en línea con las vocaciones productivas de las regiones y municipios mexiquenses, así como del país.

La política pública en la materia deberá enfatizar en la calidad de los estudios que se ofrecen y su regulación, especialmente, en las instituciones de educación superior de sostenimiento privado, donde tiende a prevalecer el lucro económico por encima del cuidado de los perfiles profesionales y de sus niveles de cualificación.

Un área de oportunidad que se identifica es aquella que se refiere al fortalecimiento de las opciones de educación que combinan esquemas tanto presenciales, a distancia y mixtas o que privilegien estas modalidades. El Estado de México y su Máxima Casa de Estudios pueden robustecer este tipo de mecanismos para hacer frente a la ampliación de la demanda en los próximos años.

La educación formal en el nivel superior es el principal mecanismo de movilidad social del que se dispone, por ello, la política educativa debe privilegiar su efecto igualador y compensador para generar una mayor equidad tanto económica como social. Por ello, resulta fundamental garantizar el derecho a la educación superior y el acceso efectivo a las oportunidades educativas de tipo profesional en beneficio de los jóvenes.

Finalmente, la agenda de temas por explorar en esta senda de investigación reside en el análisis específico de las carreras y opciones profesionales, las cuales deben ser acordes con las actuales y futuras condiciones de desarrollo local, estatal, regional y municipal. Destaca también el estudio más detallado de fenómenos como la deserción escolar, la eficiencia terminal y los índices de titulación, por mencionar algunos, así como la evolución de modalidades de desarrollo profesional soportadas en las TIC. En todos estos temas es importante la aplicación de métodos cuantitativos como herramientas que contribuyan a comprender el campo de conocimiento de la educación en su nivel superior.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. México: ANUIES.
- Bracho, T. (1999). “Educación básica en México”. *Revista del Centro de Investigación y Docencia Económica*, núm. 71, México.
- Bracho, T. y Zamudio, A. (1995). “Tasas de retorno de la educación general especializada del nivel medio superior: ajuste por desempleo”. *Revista del Centro de Investigación y Docencia Económica*, núm. 45, México.
- Bracho, T. y Zamudio, A. (1999). “El costo privado de la educación. Análisis del gasto educativo familiar”. *Revista del Centro de Investigación y Docencia Económica*, núm. 61, México.
- Bracho, T. y Zamudio, A. (2001a). “Rendimientos económicos de la escolaridad I: discusión teórica y métodos de estimación”. *Revista del Centro de Investigación y Docencia Económica*, núm. 30, México.
- Bracho, T. y Zamudio, A. (2001b). “Rendimientos económicos de la escolaridad II: estimaciones para el caso mexicano”. *Revista del Centro de Investigación y Docencia Económica*, núm. 31, México.
- Bracho, T. y Zamudio, A. (2001c). Rendimientos económicos de la escolaridad III: el problema de sesgo por elección. *Revista del Centro de Investigación y Docencia Económica*, núm. 32, México.
- Bravo, N. (s.a.). *Competencias proyecto Tuning-Europa*. Recuperado el 10 de septiembre de 2019, de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_p_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Cabrol, M. y Miguel S. (2012). *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 17 de septiembre de 2019. Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/CABROL-y-SZEKELY-Educación-para-la-transformación.pdf>
- Cárdenas, E., Hernández, A., Ojeda, M. (2012). *Mirando hacia adentro. Tomo 4 (1930-1960)*. México: Editorial España.
- Consejo Nacional de Población (2018). *Bases de datos de la Conciliación Demográfica de México, 1950-2015 y las Proyecciones de la Población de México, 2016-2050*. Recuperado el 18 de septiembre de 2019 de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/diccionario>

de-las-bases-de-datos-de-proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050?idiom=es

Dörte Dreyer, L. (2017). Cooperación entre el Banco Mundial y América Latina: el caso de la educación superior en México. *Internaciones*, 11, 33-60.

UAM (s.a.). *¿Qué es una competencia?* Recuperado el 21 de agosto de 2019 de <http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/competencia.htm>

Estados Unidos Mexicanos (1945). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Fernández, V. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. España, Barcelona: Departament d'Organització d'Empreses de la Universitat Politècnica de Catalunya DITS.

Fernández, N. (2004). Hacia una convergencia de los sistemas de educación superior en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 39-71.

Galaz, J. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos mexicanos en una universidad estatal pública: La realidad institucional bajo la lente del profesorado*. México: ANUIES.

García Aretio, L. (1999). *Fundamento y componentes de la educación a distancia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 12 de septiembre de 2019 de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2076>

García, A. y Vicente, M. (2013). La utilidad de las actividades de evaluación en cursos online. Un análisis objetivo a partir de la teoría de la *información*. *Revista d'Innovació Docent Universitària*.

García, L., Ruiz, M., y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Gobierno del Estado de México (2018). *Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023*. Recuperado el 9 de septiembre de 2019 de <https://edomex.gob.mx/sites/edomex.gob.mx/files/files/PDEM%202017-2023%20PE.pdf>

Gobierno del Estado de México (2019). *Consolidación de la estadística*. Secretaría de Educación. México: Gobierno del Estado de México.

Gobierno del Estado de México (varios años). Consolidado estadístico, inicio de cursos, varios años. México: Secretaría de Educación.

Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social y Secretaría de Educación del Estado de México (s.a). México: SECyBS en cifras 1992-2006.

- González, J., Robert W. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, 151-164.
- Guerra, V. (2002). Enseñantes, aprendices y redes. *Revista de tecnologías de la información y comunicación educativas*, núm. 2. Recuperado el 19 de septiembre de 2019 de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16332
- López, S. y Flores, M. (2006). “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8. Recuperado el 19 de septiembre de 2019 de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html>
- McAnally-Salas, L. y Organista, J. (2007). *La educación en línea y la capacidad de innovación y cambio de las instituciones de educación*. Apertura 7. Noviembre 2007. Recuperado el 17 de septiembre de 2019 de https://www.researchgate.net/publication/260553648_La_educacion_en_linea_y_la_capacidad_de_innovacion_y_cambio_de_las_instituciones_de_educacion/link/0deec5318cabe46b2c000000/download
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO, 5-8 de julio de 2009.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la UNESCO. Recuperado el 29 de septiembre de 2019 de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res107/txt4.htm>
- Oro (2016). *Crónica de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca, México: Ediciones de la UAEM.
- Presidencia de la República (2019). *Plan nacional de desarrollo 2019-2024*. México. Recuperado el 1 de octubre de 2019 de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. México: PNUD. Recuperado el 22 de septiembre de 2019 de <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/post-2015/sdg-overview.html>
- Secretaría de Educación (2019). *Consolidado estadístico. Inicio de cursos ciclo escolar 2018-2019*. Subsecretaría de Planeación y Administración. Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación y Dirección de Información y Planeación. Estado de México.

- Secretaría de Educación Pública (2001 a 2018). *Informe de labores*. México. Lineamientos para la formulación de indicadores educativos, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General de Planeación y Programación, México.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado el 17 de septiembre de 2019 de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado el 22 de septiembre de 2019 de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/programa_sectorial_de_educacion_2013_2018_web.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019). Estadística 911 inicio de cursos de educación superior.
- Secretaría de Educación Pública (2019). Estadística para el análisis de la Estadística Educativa, 2015 y Estadística 911 inicio de cursos de educación superior.
- Secretaría de Educación Pública (s.a.). Estadística 911 inicio de cursos de educación superior, 2000-2001, 2005-2006, 2010-2011, 2015-2016 y 2018-2019. México.
- Serramona, J. (2001). *Los retos de las nuevas tecnologías para la educación a distancia*. Bellaterra, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tello, C. (1980). *La política económica en México 1970-1976*, 4ª ed. México: Editorial siglo XXI.
- Zamudio, A., Islas, F. (1999). El ingreso en México: Efecto educación y ocupación. *Revista del Centro de Investigación y Docencia Económica*, núm. 171, México.

CAPÍTULO III

ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS ACADÉMICOS LATINOAMERICANOS A LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

*René Patricio Cardoso Ruiz**

*Hilda Naessens***

*Edgar Samuel Morales Sales****

*Zuzana Erdösová*****

RESUMEN

Se presenta un estudio de corte cualitativo para detectar cuál es la percepción que tienen los académicos de nacionalidades latinoamericanas que laboran en la Universidad Autónoma del Estado de México, respecto a su desempeño académico. La finalidad fue tratar de analizar las formas de adaptación, integración y contribución académica indagando en las experiencias particulares, las historias de vida, la evaluación subjetiva de cada informante. Los resultados son diversos, por un lado se tiene la opinión de que haber ingresado a la UAEM se ha asumido como un gran compromiso, ante lo cual los académicos extranjeros piensan que su presencia ha auxiliado en la conformación de intercambio y creación de convenios con otras universidades. Pero, también está la versión que señala que el proceso de adaptación y asimilación ha sido complicado, ya sea por la formalización del estatus migratorio, o porque hubo que hacer frente a un ámbito cultural diferente al suyo.

* Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de tiempo completo en la Facultad de Humanidades, UAEM. E-mail: patriciocardoso@yahoo.com

** Doctora en Humanidades en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigadora del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, UAEM. E-mail: hildanaessens@gmail.com

*** Doctor en Antropología Social y Etnolingüística por la École des Hautes Études en Ciencias Sociales, París. Investigador del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. E-Mail: esmorales@uaemex.mx

**** Doctora en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de México. Investigadora del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, UAEM. E-mail: zuzana.erdosova@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La movilidad de la población mundial se ha vuelto una constante en el panorama del mundo contemporáneo. Existen fuertes corrientes migratorias especialmente de los países en vías de desarrollo, o pertenecientes al llamado Tercer Mundo, hacia los países considerados opulentos, como la Europa Occidental, los Estados Unidos, Canadá, Japón y varios de los países del sudeste asiático. Pero al mismo tiempo existen flujos de migración dentro de las mismas regiones consideradas como periféricas o marginales. Tal es el caso de América Latina, el que se trata en este texto. Nuestro énfasis está colocado en el movimiento migratorio de los profesionistas en el campo de la educación e investigación académicas, procedentes de los múltiples países que conforman la región latinoamericana, hacia las universidades mexicanas, específicamente la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

MÉXICO: DE LA INMIGRACIÓN DE PASO A PAÍS DE DESTINO

México, tradicionalmente un país expulsor de población —principalmente hacia los Estados Unidos— comienza a convertirse en un lugar de alta inmigración. De acuerdo a datos de la Organización de Naciones Unidas, la inmigración ha crecido, durante 2017, en 31 014 extranjeros provenientes de muchos países, que, al lado de los que inmigraron al país en años anteriores, hacen que su número alcance la cifra de: 1 224 169 personas, pero que representan apenas 0.99% de la población de México. Según ha informado a varios medios de comunicación del país, Mark Manley, representante del Alto Comisionado, en los últimos cuatro años aumentó en 500% el número de personas procedentes de Honduras, El Salvador y en forma creciente, de Venezuela, quienes solicitaron refugio. Sólo en 2017 el incremento fue de 66%. El total de 14 500 personas solicitaron la condición de refugiados, agregando que cada vez más se ve a México como país de destino (Becerra, 2018).

Por su parte, la edición digital del periódico en español que se publica en la ciudad de Nueva York señala que casi un millón de estadounidenses vive indocumentado en México. Se trata, en su inmensa mayoría, de jubilados que no han tramitado la visa de Residente Temporal (*El Diario*, 2018).

Con base en la información de INEGI (2017) se observa que la inmigración en México ha mantenido una tasa que disminuye año tras año. En el año 2008 la llegada de extranjeros había estado en un nivel de 43.6% por cada 10 000 habitantes, pero para el 2015 el descenso llegó a un nivel de 14%. Un dato importante es que la migración de extranjeros a México coloca la reunión familiar como el principal motivo para decidir el traslado, pero también destaca el movimiento que propone mejorar en la calidad de vida, atender aspectos laborales y la parte educativa.

Un desglose referente a la procedencia de la población inmigrante en México indica que principalmente las nacionalidades localizadas son de 38 países (Wikipedia, 2021). Con datos del 2017, se contabilizó que el grupo más numeroso corresponde a los ciudadanos estadounidenses que hacían una cifra de 899 311, seguidos por los de origen guatemalteco, que eran 54 508. Los de origen español constituían el número de 27 608 personas. De su lado, los de origen colombiano sumaron 20 658; los inmigrantes argentinos ascendían a 19 214 personas, mientras que los de origen cubano daban una cifra de 18 111 personas. Los provenientes de Venezuela arrojaban una cifra de 16 373. De El Salvador inmigraron al país, en ese mismo año, 10 315, pero de Canadá provinieron 14 488 personas. De la República Francesa se registraron 12 212 inmigrantes y de China 10 203. Alemania aportó 9 975 inmigrantes; Perú 9 083 y Corea del Sur 8 593. De Brasil ingresaron al país 6 359. Por consiguiente, es notable la participación de personas cuyo origen se localiza en la región del norte, centro y sur de América. El grupo que sobresale desde Europa es de España.

Son los grupos de inmigrantes más numerosos, pero de otros países europeos, de América Latina, de Asia y del Medio Oriente se contabilizaron, igualmente, varios miles de individuos. Los grupos más reducidos provienen de Suecia, con 422 personas, y Grecia, con 254. Se trata, entonces, de un fenómeno de movilidad de población que se vuelve cada vez más amplio y complejo, que es necesario estudiar en algunos de sus aspectos más destacados.

A pesar de la importancia de los flujos migratorios en la actualidad, y de la cada vez más relevante movilidad laboral de profesionistas a nivel internacional, la revisión de la bibliografía revela una laguna en el conocimiento de la problemática del “profesor y/o investigador extranjero en las universidades latinoamericanas”. Aunque existen numerosos estudios en torno a la adaptación cultural de los individuos en contextos de migración, pareciera que el impacto de carácter intercultural que posiblemente pueda generar este tipo de actor social en los ámbitos receptores ha sido estudiado de

manera muy limitada. Y sin embargo, es legítimo afirmar que la figura del docente extranjero impacta a varios niveles, empezando por su presencia en el salón de clase, donde emprende procesos inevitablemente interculturales con sus alumnos, y terminando por su posible desempeño académico y/o cultural relacionado con los lazos mantenidos con el país de origen y con la autorreflexión identitaria que conlleva el hecho de vivir y laborar en una cultura distinta a la propia.

El ámbito de una gran universidad autónoma estatal como es la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), con una amplia participación internacional, es propicio para analizar los fenómenos que arriba se exponen. Este artículo pretende analizar las formas de adaptación, integración y contribución académica de los académicos extranjeros latinoamericanos que laboran en diversos espacios académicos de la UAEM. Lo anterior con la finalidad de generar conocimiento relativo a su inserción en el medio cultural anfitrión.

FUNDAMENTOS SOBRE LA ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN CULTURAL

Con el fin de esclarecer algunos conceptos que son importantes para el desarrollo de la investigación, nos pareció conveniente partir de la noción de “hibridación cultural” propuesta por Néstor García Canclini, para luego abordar el análisis de lo que se entiende por “integración” y “adaptación” y los efectos de resistencia que se plantean en este proceso.

García Canclini (1989) afirmó que la cuestión de lo híbrido no es nueva, ya que se encuentra presente a lo largo de todo el desarrollo histórico de la humanidad. Es a finales del siglo XX que el análisis de la misma se extiende a diferentes procesos culturales, interétnicos, de descolonización, globalizadores, de lo público y lo privado, fusiones artísticas, literarias y de los medios de comunicación, entre otros. Hace referencia a un proceso natural en el desarrollo de cada sociedad en la que ésta se ve obligada a reconfigurarse a partir de la coexistencia de sus elementos pasados, de los que se encuentran en vías de desarrollo y de los futuros. Este término fue trasladado de la biología a los análisis socioculturales, lo que trajo consigo que algunos analistas prefieren seguir hablando de sincretismo, mestizaje, fusión, según sea el campo de aplicación. La hibridación pone de manifiesto diversas formas particulares de conflicto que aparecen en el marco de la interculturalidad. Por ello, García Canclini considera

que la hibridación son procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas que existen en forma separada, se combinan y transforman dando lugar a nuevas estructuras y prácticas de adaptación e integración social.

Según García Canclini (1989), este fenómeno es muy evidente en América Latina donde se advierte claramente cómo los diversos países han combinado sus tradiciones con ideas nuevas, con tradiciones de otras naciones, generando culturas híbridas muy ricas en arte, tecnología y conocimientos, porque combinan lo moderno, lo tradicional, lo regional, lo nacional y lo internacional, lo popular y lo culto, lo singular y lo masivo, entre otros. Frente a este proceso de hibridación surgen resistencias, pues hay movimientos que rechazan algunas formas de hibridación, pues les genera inseguridad y les lleva a replantear su contexto socio-político, económico y cultural.

Uno de los factores que más influye en este fenómeno y que afecta las relaciones interculturales son las migraciones multidireccionales. En América Latina se ha acentuado la internacionalización, pues hay una gran movilidad poblacional de todos los estratos y niveles culturales, lo que ha confluído en una marcada interrelación entre múltiples culturas y saberes. La migración internacional ha crecido y se ha intensificado debido a la gran presión y el poder que ejercen la globalización y el neoliberalismo en todos los aspectos: económicos, sociales, políticos, ecológicos, entre otros. Por ello, las personas que migran llevan consigo su cultura y su cosmovisión creando espacios sociales complejos, de una gran heterogeneidad sociocultural.

Por su parte, la integración o exclusión del migrante está vinculada al reconocimiento que le otorga la sociedad receptora, en el sentido de considerarlo con las mismas condiciones de equidad, derechos y obligaciones, y oportunidades que los ciudadanos, sin exigirle la renuncia a sus caracteres socioculturales, abarcando diferentes aspectos que van desde lo jurídico a lo cultural. Es un concepto que se discute con frecuencia, dado que tiene que ver con las prácticas y normas que establece el Estado para determinar el grado de incorporación¹ a la sociedad y las relaciones que se llevarán a cabo con sus instituciones.

Medina (2016) afirmó que la noción de integración:

¹ Por *incorporación* se entenderá el efecto de la conclusión exitosa del procedimiento administrativo (migratorio, de contratación laboral, etc.) para que un individuo sea incluido dentro de cierto sistema y pueda empezar a fungir como miembro legítimo de él.

... está vinculada, por un lado, con aspectos relacionados con la cultura, la identidad, la diferencia, las obligaciones y las oportunidades de los inmigrantes y, por el otro, con las relaciones e interacciones etnoculturales —convivencia y cohesión social— y con las estructuras económicas, políticas, educativas y jurídicas de la sociedad de acogida (Medina, 2016: 148-149).

Se ha empleado el término “integración” con diferentes significados, de los que se destacan dos acepciones en particular:

- a) como asimilación-aculturación, y
- b) como un proceso de adaptación mutua entre el inmigrante y la sociedad en niveles de carácter jurídico-político, laboral-ocupacional, económico y sociocultural.

En el primer sentido, se habla de un proceso en el que el inmigrante “se adapta o acomoda” a los diversos ámbitos de la sociedad que lo recibe (económico, social, cultural, lingüístico) renunciando a sus rasgos culturales. El grado de integración se irá dando en la medida que participe de manera activa en los diferentes ámbitos de la sociedad y que en ella se vayan modificando y anulando los impedimentos políticos, jurídicos, lingüísticos, culturales y educativos.

Ahora bien, la adaptación no es una tarea sencilla, ya que implica “dejar de lado parte de lo que uno es” para “ser alguien un tanto diferente”, y requiere todo un aprendizaje frente a los cambios, creatividad ante los problemas, voluntad para afrontar las dificultades y situaciones adversas, inteligencia y tolerancia para asumir responsabilidades nuevas y diversas. La adaptación puede ser psicológica o cultural y requiere desarrollar ciertas habilidades y conocimientos (apertura, intercambio, retroalimentación, afrontar los problemas de la vida diarios, conocimiento del contexto en el que se encuentra, personalidad del sujeto, entre otros). Es muy importante para la adaptación sociocultural el conocimiento que se tenga de la nueva cultura, de sus identidades, de su lenguaje, de los contactos establecidos con sus integrantes y del tiempo de residencia en ella. Ambas adaptaciones son interdependientes y ayudan a fomentar un mejor manejo de los conflictos que surgen del cambio y choque cultural que afectan los proyectos de vida del individuo, sus metas a corto, mediano y largo plazo, su estabilidad psicológica, emocional, laboral y profesional, y sus interrelaciones con el medio.

El acto de migrar es muy complejo, cada persona lo experimenta de manera diferente y son muchos los factores que la pueden motivar: la cultura y la historia de su país de origen, su experiencia personal, las razones que la mueven a migrar, variables psicosociales, socio-demográficas, económicas, políticas, culturales, etc., que influyen en la manera de establecerse en el país de acogida. Evidentemente entran en contacto con una cultura diferente a la suya, y esto provoca cambios en los que migran y en la sociedad receptora, lo que se conoce con el nombre de “proceso de aculturación”, que Castro Solano (2006) define así: “es el proceso de cambio psicológico y cultural, resultado del contacto intercultural”, pues los cambios que se producen alteran las costumbres, la propia identidad, las conductas, la vida económica, social y política tanto de los inmigrantes como de la sociedad huésped.

El origen de los inmigrantes es muy importante a la hora de afrontar el proceso de adaptación, pues al llegar a una nueva sociedad se relaciona con ella desde la perspectiva de su propia cultura (sus valores, normas, pautas culturales, identidad, etc.), de su conocimiento y distancia cultural de la sociedad huésped, de su nivel educativo, edad y género, de la duración de su estancia y de la discriminación y/o prejuicios percibidos, dado que en la sociedad de acogida existen condicionantes y estereotipos sobre los diferentes grupos migratorios. Al interactuar, los inmigrantes buscan adaptarse a la nueva cultura, pero eso no significa que nieguen o se despojen de sus valores y costumbres de origen ni que los cambien de manera automática, sino más bien llevan a cabo un proceso de selección y modificación gradual, que les permite ir integrándose de manera exitosa con los aspectos culturales poco familiares o un tanto extraños y generando un nuevo estilo de vida.

Es necesario señalar que todo inmigrante debe plantearse varias cuestiones al momento de migrar a otro país, en especial, debe preguntarse: ¿Hasta qué punto le es importante mantener su identidad cultural o algunos aspectos relevantes de su cultura en el nuevo contexto en el que se encuentra? ¿Cuánto valora los aspectos importantes de la sociedad huésped y si está dispuesto a adoptarlos y/o adaptarse a ellos? ¿Las relaciones interpersonales dentro de esta sociedad le son realmente valiosas como para buscarlas y fomentarlas?

Castro (2006) señala que existen diversas estrategias aculturativas que surgen según sea la forma como se encare el proceso de adaptación:

1. Integración: el migrante mantiene al mismo tiempo su cultura de origen y su contacto con la cultura de la sociedad huésped.
2. Asimilación: el sujeto no conserva su herencia cultural, pero mantiene contacto solamente con los integrantes de la sociedad receptora.
3. Marginación: se da cuando el migrante no mantiene su cultura de origen y tiene pocas posibilidades de entrar en contacto con la cultura de acogida.
4. Separación: se produce cuando el migrante mantiene su cultura original, pero evita o no tiene interacción con los miembros de la sociedad de acogida.

Por lo planteado anteriormente, se puede decir que la aculturación es una actividad dual, cuyos resultados pueden ser negativos, al producir una resistencia o positivos, cuando se elige la integración como el modo de insertarse en el nuevo contexto cultural.

Cuando el individuo enfrenta un cambio puede sentir miedo, ansiedad, angustia, la sensación de inestabilidad e inseguridad, negación, entre otros, que lo llevan, en un primer momento, a aferrarse a su cultura de origen. Paulatinamente, puede ir visualizando algunas ventajas que lo mueven a desarrollar conductas de colaboración y participación, como una etapa previa a la aceptación e integración.

Esta resistencia puede tener diferentes causas que tienen que ver con la rapidez con que se produce el cambio, el desconocimiento o ignorancia de la cultura receptora, sus propios sentimientos de inamovilidad y escasa disponibilidad por no querer perder lo que se tiene o también por algunas características del individuo, tales como el miedo y la inseguridad. Más allá de las razones que motivaron la partida del país de origen y la necesaria adaptación al nuevo contexto, el que emigra no quiere perder sus lazos de pertenencia, sus costumbres, el idioma del grupo social que deja atrás, pues hace referencia a un modo de ser en el que se reconoce.

El individuo debe adaptarse y renunciar a algunos aspectos de su identidad o mantenerse fiel a su modo de vida, que lo mantendrá marginado en el nuevo país y encerrado en comunidades o familias cerradas en las que se pretende reproducir al país que dejó atrás.

Una buena forma de reducir dicha resistencia es que el cambio esté antecedido por una importante información que despeje la mayor parte de las dudas, sea armónico e integrador, entendido como una verdadera oportunidad de un cambio creativo, que respete las diferencias y los derechos humanos; al mismo tiempo, debe ser motivador al crear expectativas nuevas y comprometedor al hacerle sentir parte de él.

En sintonía con lo planteado, en el texto que sigue se analizan los procesos de adaptación, integración e impacto cultural de los académicos latinoamericanos extranjeros en una universidad pública, concretamente en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), con énfasis en estudiar y analizar:

1. La adaptación personal e integración de dichos académicos a la cultura mexicana.
2. El impacto cultural sobre la sociedad que estos académicos generan en sus entornos.
3. Las trayectorias y perfiles profesionales de estos académicos en relación con su procedencia;
4. Sus proyectos de vida en relación con su integración en la cultura mexicana. Se supone que entre los académicos selectos existirá una problemática compleja, manifestada en una tensión graduada entre el deseo y esfuerzo por la integración en el país de acogida, y los antecedentes vitales ligados a los países de procedencia (procesos identitarios, etcétera).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se desarrolló una metodología de corte cualitativo, considerando que los datos por recabar corresponderían a una serie de historias de vida, evaluaciones subjetivas de la adaptación de cada informante en el ámbito receptor y otras realidades biográficas que difícilmente podrían ser captadas por una aproximación cuantitativa. A este enfoque correspondió también la forma de llevar a cabo el muestreo, que fue de carácter no probabilístico o cualitativo, debido a que no se buscaba representatividad estadística sino la determinación de datos para establecer un estudio contextual o situacional.

El universo consistió en los académicos extranjeros de nacionalidades latinoamericanas que actualmente se encuentran laborando en los espacios académicos de nivel superior de la UAEM. Éstos fueron complementados por los directores de las facultades de Humanidades y Lenguas, con el propósito de enriquecer los testimonios de los trabajadores y proporcionar una visión más bien general y “desde arriba” sobre su desempeño académico.

Del universo definido por los académicos no mexicanos de procedencia latinoamericana se seleccionó una muestra cuya composición desprendió de la identificación de los informantes potenciales a través de los datos estadísticos de la universidad en cuestión y el acercamiento personal a ellos en sus lugares de trabajo.

Es una circunstancia importante que las estadísticas institucionales acerca de la cantidad de los académicos extranjeros están incompletas e incluso presentan datos erróneos. Resulta que no existe un filtro institucional que permita distinguir entre los extranjeros naturalizados en México y los que mantienen la nacionalidad de su país de origen; en adición, algunos académicos de procedencia extranjera no están incluidos en las estadísticas. Finalmente, algunos sí figuran en ellas pero con nacionalidades incorrectas.

Por lo tanto, como parte del procedimiento metodológico se estableció la necesidad palpable de completar, en la mayor medida posible, las estadísticas institucionales, ya que en su estado actual no permitían definir claramente el universo y realizar un muestreo fundamentado. Es así que se hicieron llamadas a los espacios académicos respectivos, averiguando la información institucional y completándola con los datos nuevos.

Respecto a la situación general, según los datos institucionales (Agenda Estadística 2018), en la UAEM laboran profesores y técnicos académicos con las modalidades de contratación de tiempo completo, medio tiempo y de asignatura, los cuales suman 1 088 trabajadores en las escuelas preparatorias, 4 103 en las facultades, 120 en los institutos y centros de investigación, 1 566 en los centros universitarios, 63 en las escuelas y 588 en las unidades académicas profesionales. Otros 391 académicos están adscritos a las dependencias de la administración central. En total, estamos hablando de 7 919 trabajadores.

De éstos, 141 son de procedencia extranjera y 63 específicamente de diversas nacionalidades latinoamericanas. Entre éstas, las más representadas son Cuba (16 trabajadores) y Colombia (13), seguidas por Uruguay (7) y Argentina (5).

Los extranjeros, en general, representan apenas 1.8% del personal académico total, y los latinoamericanos 0.8%. Por su parte, los latinoamericanos son el 44.6% de los extranjeros empleados por la UAEM. Por cierto, se trata de una proporción sumamente baja para una casa de estudios tan extensa como lo es dicha universidad.

El académico latinoamericano con la trayectoria laboral más larga que está registrada en los datos institucionales, se incorporó en 1971 y es de procedencia

panameña. Veinte trabajadores se incorporaron durante las últimas tres décadas del siglo xx y el 43 restante después del 2000. En las tablas que siguen se aprecia la situación de estos académicos con énfasis en su nacionalidad y año de incorporación (cuadro III.1).

Cuadro III.1

Trabajadores académicos de la UAEM por nacionalidad y año de incorporación

Nacionalidad	Año de incorporación	Número de trabajadores
Cuba	1988, 1993, 2000, 2009 (2), 2010, 2011 (2), 2012, 2014 (4), 2015, 2017, 2018	16
Colombia	1989, 1992, 1993, 1994, 1998, 2011, 2013 (3), 2014, 2015, 2017, 2018	13
Uruguay	1985 (2), 1998, 2000, 2007, 2009, 2014	7
Argentina	1992, 2004, 2007, 2012, 2018	5
Perú	1996, 2012 (2), 2014	4
Guatemala	1989, 1990, 2007	3
Bolivia	1987, 1994, 2010	3
Panamá	1971, 1986, 1994	3
Costa Rica	2011, 2017	2
El Salvador	2008, 2009 (2)	2
Chile	1995, 2005	2
Ecuador	1995	1
Venezuela	2000	1
Brasil	2016	1

Fuente: compilación propia con base en los datos institucionales (2018).

Todas las nacionalidades detectadas corresponden a las regiones centro y sur de América, lo cual parece una situación lógica debido a la facilidad de entendimiento a través de la lengua castellana. Un desglose del profesorado extranjero dentro de la UAEM por espacio académico de adscripción se muestra en el cuadro III.2.

Cuadro III.2

Trabajadores académicos de la UAEM por espacio de adscripción

Espacio académico	Nacionalidad / año de incorporación	Total
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Guatemala (1990)	7
	Argentina (1992, 2012, 2018)	
	Bolivia (1994)	
	Panamá (1994),	
	Colombia (2013)	
Facultad de Humanidades	Uruguay (1985)	6
	Colombia (1992)	
	Ecuador (1995)	
	Cuba (2009, 2014)	
	Perú (2012)	
Facultad de Artes	Colombia (1998)	6
	Chile (1995)	
	Uruguay (2000, 2014)	
	Colombia (2013, 2014)	
Centro Universitario Valle de Chalco	Cuba (2011, 2011, 2014)	3
Facultad de Medicina	Cuba (1988, 2009)	3
	Costa Rica (2011)	
Facultad de Ciencias de la Conducta	Colombia (1994, 2015)	3
	Brasil (2016)	
Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades	Venezuela	3
	Argentina (2004)	
	Perú (2012)	
Facultad de Ingeniería	Uruguay (1998)	3
	El Salvador (2008, 2009)	
Facultad de Economía	Bolivia (1987)	2
	Colombia (2018)	
Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales	Uruguay (2007)	2
	Bolivia (2010)	
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Uruguay (2009)	2
	Cuba (2014)	

Unidad Académica Profesional de Cuautitlán Izcalli	Cuba (2010, 2017)	2
Unidad Académica Profesional Nezahualcóyotl	Cuba (2012) Colombia (2013)	2
Facultad de Arquitectura y Diseño	Argentina (2007) Cuba (2018)	2
Centro Universitario Tenancingo	Chile (2005) Guatemala (2007)	2
Escuela de Artes Escénicas	Cuba (2014) Costa Rica (2017)	2
Facultad de Ciencias	Perú (1996)	1
Centro Interamericano de Recursos del Agua	Colombia (1993)	1
Instituto de Estudios sobre la Universidad	Uruguay (1985)	1
Facultad de Ciencias Agrícolas	Cuba (1993)	1
Centro Universitario Temascaltepec	El Salvador (2009)	1
Unidad Académica Profesional de Chimalhuacán	Colombia (2017)	1
Facultad de Geografía	Cuba (2015)	1
Facultad de Odontología	Panamá (1971)	1
Plantel “Ignacio Ramírez Calzada” de la Escuela Preparatoria	Panamá (1986)	1
Centro Universitario Zumpango	Cuba (2000)	1
Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población	Colombia (1989)	1
Plantel “Cuauhtémoc” de la Escuela Preparatoria	Guatemala (1989)	1
Facultad de Contaduría y Administración	Colombia (2011)	1
Facultad de Antropología	Perú (2014)	1

Fuente: Compilación propia con base en los datos institucionales (2018).

Los académicos no mexicanos de procedencias latinoamericanas conforman un universo accesible. Sin embargo, se tomó en cuenta que la composición final de la muestra dependería de factores como la disposición y voluntad de estos académicos de colaborar con los investigadores, su presencia física en México en las fechas previstas para el trabajo de campo y el hecho de que dos investigadores con estas características al mismo tiempo figuran como coautores del presente artículo. Por eso se delimitó que el número definitivo de entrevistados se acercaría a dos decenas, es decir, aproximadamente una tercera parte del universo total.

Lo anterior se justificó al asumir que las investigaciones cualitativas no buscan la obtención de datos duros, sino que interpretan procedimientos. El número de sujetos no es de interés primario en la investigación cualitativa, la que deposita mayor peso en la construcción de la estrategia metodológica (Mendieta, 2015: 1149). Por lo tanto, la representatividad no se definió previamente sino *ex post*.

Respecto a las técnicas empleadas, la evidencia empírica relacionada con los académicos latinoamericanos y los aspectos que determinan sus formas de integración e involucramiento intercultural con la población receptora, se desarrolló mediante la aplicación de entrevistas de carácter abierto. La estructura de dichas entrevistas pretendió agrupar los rasgos genéricos de los académicos selectos, así como los aspectos de su adaptación e impacto cultural.

En el caso de los directivos, las entrevistas seguían la intención de captar las percepciones que éstos tienen acerca del trabajo desempeñado por los trabajadores extranjeros que laboran dentro de las facultades respectivas, su aportación a la comunidad universitaria y su compromiso general con la UAEM.

En cuanto a la entrevista con los académicos mismos, la guía se dividió en cuatro secciones, cuyos factores de consulta o preguntas filtro se muestran en el cuadro III.3:

Cuadro III.3

Guía de entrevista

Sección A	Perfil sociodemográfico
Género, edad, nacionalidad, tiempo de residencia en México y estatus migratorio, grado académico y país donde lo obtuvo, formación profesional y área de conocimiento, tipo de contratación, adscripción a espacios académicos, estado civil y tipo de núcleo familiar.	
Sección B	Adaptación e integración personal en México
¿Por qué eligió México? ¿Se siente más mexicano o extranjero y por qué? ¿Con qué mexicanos se relaciona en su vida personal cotidiana y de qué manera? En México, ¿de qué manera convive con sus compatriotas? ¿Qué relaciones mantiene con su país de origen, con qué frecuencia viaja allí y por qué motivos? ¿En qué aspectos se le ha dificultado o facilitado la adaptación? ¿Qué anécdotas puede señalar que vivió como parte de su proceso de adaptación en México?	
Sección C	Trayectoria y perfil académico
¿Por qué eligió la UAEM para estudiar y/o trabajar? ¿A qué actividades académicas y administrativas se dedica en su trabajo en la UAEM? ¿Qué líneas de investigación trabajó en el pasado y trabaja en la actualidad? ¿Qué países abarca en su investigación? En el caso de dedicarse a la gestión académica y/o promoción cultural, ¿ha organizado eventos, convenios de colaboración o intercambios entre México y su país de origen? ¿Ha realizado publicaciones sobre temas de su país? En el caso de dedicarse a la docencia y tutoría, ¿cómo impacta su procedencia extranjera en ellas?	
Sección D	Impacto cultural sobre el entorno mexicano y proyecto de vida
¿Los mexicanos se interesan por conocer sobre su país de origen? ¿Cómo actúa usted frente a ese interés? ¿Qué tiene contemplado hacer a futuro? ¿Se siente integrado a México como para decidir realizar aquí su proyecto de vida y por qué? Mientras resida en México, ¿qué planes tiene a corto y largo plazo?	

Fuente: Elaboración propia.

Es importante recalcar que la información recopilada en el marco de una investigación cualitativa no aparece como suma de variables aisladas que coinciden aleatoriamente en un espacio muestral, sino que concibe a los sujetos sociales como totalidades indivisibles, complejas y no intercambiables (Alonso, 1998: 106).

DEBATE DE RESULTADOS

Después de haber revisado parte de las entrevistas realizadas, podemos proponer que la percepción que se tiene de la participación de académicos latinoamericanos (no mexicanos) en la Universidad Autónoma de México es diversa. De un lado, la opinión de autoridades universitarias, adscritas a diversos espacios académicos se manifiesta de forma institucional, reflexionando desde sus cargos y su relación con el personal académico, independientemente de su nacionalidad o país de nacimiento.

Este criterio lo podemos ver con claridad en la opinión del director de la Facultad de Humanidades de la universidad en cuestión, quien afirma y no sin razón que el trabajo de los académicos, tanto nacionales como extranjeros, no lo determina la nacionalidad que se tiene, sino el compromiso, la formación, los valores que cada uno de ellos tenga. Considera que en los diversos espacios académicos deben existir académicos buenos, regulares y malos; personas más comprometidas que otros, pues la nacionalidad no determina el compromiso con la institución universitaria.

De igual manera, afirman que, con todos, nacionales y extranjeros, se tiene las mismas exigencias académicas, los mismos compromisos, buscando crear iguales oportunidades de integración y desarrollo. “No es ningún condicionante —afirma el Dr. Díaz Ortega— el ser nacional o extranjero para tener apoyo en la investigación, apoyo académico,... para acceder a algún tipo de recursos”.

Sin embargo, existe un elemento que los diferencia, en la medida en que los académicos extranjeros tuvieron formación en universidades extranjeras, cuentan con algún otro tipo de experiencias, de formación y de vínculos y contactos que permiten proyectar el trabajo que se hace al interior de la UAEM hacia el exterior. Este tipo de académicos nos posibilitan la realización de convenios, colaboraciones e intercambios académicos con otras universidades.

Además, con los profesores extranjeros se abren otras posibilidades en el campo de la investigación, por ejemplo; se abre el abanico de posibilidades para que nuestros alumnos consideren también otro tipo de opciones y otro tipo de lugares para hacer investigación.

Respecto al compromiso —dice Fernando Ortega— pienso que su compromiso es alto, en tanto que están llevando su lugar de trabajo, su universidad, a proyectarla fuera de las fronteras nacionales. En la medida en que mantienen dichos vínculos y que proyectan nuestra universidad al exterior, estarían retribuyendo a nuestra universidad el que se

les haya dado cobijo, oportunidad de laborar. Esa proyección es importante en estos momentos en los que el mundo es tan globalizado. Es conveniente tener un sistema de valores integral, complementado con otras universidades, otro tipo de estudiantes que vengan a mostrarnos cómo vienen trabajando, abordando determinados temas, compartiendo esta visión que normalmente se tiene (Ortega, 2019).

La visión de los académicos latinoamericanos extranjeros que laboran en la UAEM está más bien proyectada desde sus propias experiencias y en relación directa con sus lugares de procedencia. El hecho de compartir un espacio geográfico y cultural con características cercanas, constituye la primera posibilidad para una rápida y sólida integración con el espacio y la cultura mexicana, que a su vez es múltiple y diversa, también. Prácticamente todos nuestros entrevistados, mujeres y hombres, nos han afirmado que México les sorprendió e incluso cautivó desde el momento en que llegaron por primera ocasión a este país. Asimismo, han manifestado su asombro y fascinación por las manifestaciones culturales, aunque no faltó quien cuestionara una u otra cosa que los desagradó, entre los que resalta —no siempre— la dificultad y lo tortuoso en la obtención de sus documentos migratorios.

Al respecto, por ejemplo, Luis Quintana dice lo siguiente: “El proceso de incorporación a México fue difícil, ya que tuve que pasar por todos los trámites administrativos”; circunstancia que parece ser compartida por casi todos los extranjeros que pretenden radicar en México. Trámites que toman tiempo y dinero, pero que a la larga son superados, pues la voluntad de incorporarse a las instituciones y vida mexicana son más radicales que los obstáculos burocráticos del país.

Las razones por las que arribaron a México son variadas. Hay quienes llegaron a estudiar maestrías y doctorados, otros que buscaban mejores oportunidades de vida, hay quienes se vieron obligados a venir por razones políticas, e incluso quienes llegaron y se establecieron por lo que llaman accidentes en su vida. Al respecto podría destacar las declaraciones del colombiano Eduardo Sandoval Forero, quien llegó a México en la década de los setenta, cuando la situación política en Colombia era muy complicada que ponía en riesgo, incluso, su propia vida, ya que en su país estaba involucrado en las grandes luchas antisistémicas; razón por la cual, él, con un grupo de compañeros que originalmente querían asilarse en Francia, se vieron obligados por las circunstancias a refugiarse políticamente en México. Esta

condición le dificultó conseguir sus documentos, ya que no pudo revalidar los estudios realizados en Colombia, por lo que le tocó empezar de cero.

Aunque con distancias considerables, Luis Quintana nos ha referido que entre sus motivos para venir a México se encuentran las dificultades políticas generadas por la dictadura uruguaya y la represión política que imperaba en Uruguay en forma generalizada, poniendo en riesgo su integridad personal; aunque a esta razón debemos sumar las difíciles condiciones económicas por las que atravesaba en este tiempo gran parte de América del Sur.

Xavier Arzuaga, en cambio, llegó a México a estudiar una maestría, pues tenía contactos con personas que habían logrado incorporarse exitosamente a los estudios en este país. Él con su esposa se quedaron definitivamente porque tuvieron la posibilidad de conseguir un trabajo temporal que luego se convirtió en oportunidad de incorporarse en la UAEM, quedándose en forma definitiva. El mismo caso podría ser el de René Patricio Cardoso, quien llegó a México en 1988 con el propósito de realizar una maestría en la Universidad Nacional Autónoma de México, y que por diversas circunstancias terminó radicando en este país de forma definitiva.

El caso del boliviano Juan Patiño es distinto: “México, en mi caso, es una casualidad” —nos comenta—. Salió de su país muy joven a estudiar y en ese proceso estableció relaciones de pareja con una mexicana, con la cual, al terminar su doctorado en Rusia, vino a México con el propósito de estar un periodo relativamente corto y después regresar a Bolivia. Las cosas no salieron como pensaba y ya lleva 25 años radicado en México.

Respecto a la incorporación o asimilación a México y la cultura mexicana, también los procesos fueron diferentes. Si recuperamos la entrevista con Eduardo Sandoval Forero, podemos ver que su primer conflicto fue con el clima, pues la lluvia y el frío que experimentó en México no lo había vivido en su país. Asimismo, un golpe cultural fue con la alimentación, que —a su juicio— es completamente diferente a la colombiana. Seguido de esto, las festividades mexicanas por el Día de Muertos le sorprendieron extraordinariamente, ya que esta manifestación cultural no es muy comprensible en la gran mayoría de países sudamericanos; en otros casos, la incorporación cultural fue sin mayores dificultades, dado que el idioma facilita mucho la incorporación.

Finalmente, nos referiremos a la incorporación al ambiente académico y en forma particular a la Universidad Autónoma del Estado de México. En todos los casos, la opinión del ambiente académico que ofrece México a los extranjeros latinoamericanos

es completamente positiva. México es un espacio que permite un ambiente de investigación amplio y diverso, en el cual las diferentes experiencias individuales pueden ser potencializadas de manera importante. Y esta posibilidad se complementa con los nexos y vínculos que la mayoría de este tipo de académicos poseen, que les permite aprovechar la relación con instituciones educativas y universidades extranjeras para la realización de convenios, cooperación e intercambio institucional, etc. Además, podemos señalar que el reconocimiento de los aportes en la docencia, la investigación, la difusión y otros aspectos de la vida académica son reconocidos por la comunidad universitaria en general.

CONCLUSIONES

Como se desprende de lo dicho anteriormente, podemos concluir, en primer lugar, que la presencia de académicos latinoamericanos no mexicanos en la Universidad Autónoma del Estado de México, en la gran mayoría de los casos, ha significado una valiosa colaboración para el desarrollo académico y cultural de los estudiantes de nuestra institución; aunque es menester señalar que no sólo por el hecho de ser latinoamericanos o extranjeros, ya podemos considerar un aporte significativo. Esta contribución no se podría entender sin la cooperación de la base académica e institucional que soporta dichas actividades. De otro lado, podemos mencionar que los aportes significativos de estos académicos se han manifestado en el establecimiento de relaciones interinstitucionales entre sus antiguas instituciones de procedencia y la UAEM. El aporte se manifiesta en intercambios académicos, convenios internacionales, entre otras actividades. Nos parece que por su propia naturaleza, los campos en los cuales su influencia fue más significativa está relacionada con las Ciencias Sociales y las Humanidades, en investigaciones de posgrado, fundamentalmente.

Finalmente, debemos dejar sentado que los académicos latinoamericanos no mexicanos no constituyen un todo homogéneo, de tal modo que el grado de su contribución académica, asimismo, sus formas de integrarse en la sociedad mexicana, pueden variar notablemente.

REFERENCIAS

- Alonso, E. L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Caracas: Fundamentos.
- Becerra, B. (2018). Crece 580% migración a México. *El Sol de México*. Recuperado de: <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/crece-580-migracion-a-mexico-1534027.html> (15/10/2018)
- Bloque Latinoamericano (2017). “Puntos de partida para un pacto global de migración que beneficie a la población en las migraciones y sus gobiernos”. *Migración y Desarrollo*, vol. 15, núm. 29, 2017, 137-140.
- Botero Álvarez, C. (2012). “Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos”. *Cuadernos de Administración*, vol. 28, núm. 48, 2012, 117-132.
- Castro Solano, A. (2011). “Estrategias de aculturación y adaptación psicológica y sociocultural de estudiantes extranjeros en la Argentina”, *Interdisciplinaria*, vol. 28, núm. 1.
- Comboni Salinas, S. (2002). “Interculturalidad, educación y política en América Latina”, *Política y Cultura*, núm. 17, 261-288.
- Concepto de interculturalidad (2003). *Cuadernos interculturales*, vol. 1, núm. 1, 1-2.
- Diez, M. L. (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, 191-213.
- El Diario* (2017). Casi un millón de estadounidenses vive indocumentado en México. *El Diario*, Redacción. Recuperado de: <https://eldiariony.com/2017/03/05/casi-un-millon-de-estadounidenses-vive-indocumentado-en-mexico/> (15/10/2018)
- Ferrer, R.; Palacio, J.; Hoyos, O. y Madariaga, C. (2014). “Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales”, *Psicología desde el Caribe*, vol. 31, núm. 3.
- Galante, L. (2013). *Cinco dimensiones del perfil de un docente exitoso según el INE*.
- García, L. (2013). “Profesión académica y trabajo docente en la universidad latinoamericana”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 23, 33-43.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- INEGI (2017). Información de migración internacional con datos de la ENOE durante 2015. *Boletín de prensa* núm. 41/17. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2017/especiales/especiales2017_01_02.pdf

- INEGI (2016). Información de migración internacional con datos de la ENOE al tercer trimestre de 2015. *Boletín de prensa* núm. 29/16, 1-7. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales_2016_01_10.pdf
- Lozano Vallejo, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción. Manual de capacitación*. Lima: SERVINDI.
- Mato, Daniel (2005). "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas". *ALCEU*, núm. 11, 120-138.
- Medina Audelo, Ricardo (2016). "La integración sociocultural: una visión del inmigrante latinoamericano residente en Cataluña". *Polis*, vol. 12, núm. 2, 141-175.
- Mendieta Izquierdo, Giovane (2015). "Informantes y muestreo en investigación cualitativa". *Investigaciones Andinas*, núm. 30, vol. 17, 1148-1150.
- Navas, M.; López-Rodríguez, L. y Cuadrado, I. (2013). "Mantenimiento y adaptación cultural de diferentes grupos inmigrantes: variables predictoras". *Anales de Psicología*, vol. 29, núm.1.
- Pardo Montaña, A. M. (2016). "Extranjeros residentes en México. Perfil sociodemográfico, ocupación y distribución geográfica en 2015". *Carta Económica Regional*, año 28, núm. 117, 31-51.
- Ramírez López, M. P.; González López, A. y Valbuena Martínez, M. C. (2017). *El proceso de adaptación sociocultural: un modelo sociocognitivo de aculturación*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- Ribetto, A. (2005). "Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos. Conversaciones sobre el otro." *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 4, núm. 11, 1-6.
- Rodríguez Chávez, E. y Cobo, S. (2012). *Extranjeros residentes en México. Una aproximación cuantitativa con base en los registros administrativos del INM*. México: Centro de Estudios Migratorios, Instituto Nacional de Migración, Secretaría de Gobernación.
- Wikipedia (2021). Anexo: *Estadística de la población extranjera en México*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/Anexoestad%C3%Adistica_de_la_poblaci%C3%B3n_extranjera_en_M%C3%A9xico
- Zubieta, E., Sosa, F. y Beramendi, M. (2011). "Adaptación cultural, actitudes hacia el multiculturalismo y ansiedad intergrupal en población militar", *Boletín de Psicología*, núm. 102, julio 2011, 55-69.

CAPÍTULO IV

HABILIDADES COGNITIVAS Y EMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA DESDE UN ENFOQUE MULTICULTURAL

Diego Oswaldo Camacho Vega *

Esteban Hernández Rivera **

Paula Lucía Arias Mejorado ***

Mildred Alexandre Ramírez Alonso ****

RESUMEN

El objetivo es determinar la relación entre las emociones y las necesidades de cognición y el nivel de multiculturalidad, experimentado por estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Baja California. Se diseñó una investigación correlacional de tipo transaccional en 116 estudiantes universitarios. Se emplearon los instrumentos: Multicultural Experience Assessment Scale, Academic Emotions Scale (AEQ) y la Need for Cognition Scale. Los resultados indicaron valores mayores para las experiencias multiculturales de exposición y valores bajos para las expresiones multiculturales de interacción. Sin embargo, a través de un análisis correlacional se encontró que las emociones académicas negativas están asociadas con niveles bajos de expresiones multiculturales de interacción. Otro hallazgo importante fue identificar que tanto las emociones positivas, como negativas, están relacionadas con la necesidad de cognición de los estudiantes universitarios. Los resultados ayudan a establecer como viables los

* Doctor en Estudios del Desarrollo Global. Facultad de Medicina y Psicología, Universidad Autónoma de Baja California. Profesor investigador de la Facultad de Medicina y Psicología de la Universidad Autónoma de Baja California. E-mail: camacho.diego20@uabc.edu.mx

** Licenciado en Psicología por la Facultad de Medicina y Psicología, Universidad Autónoma de Baja California. PhD. Student, Department of Psychology Language & Multilingualism Laboratory, Mc Gill University. E-mail: esteban.hernandez.rivera@uabc.edu.mx.

*** Licenciada en Psicología por la Facultad de Medicina y Psicología, Universidad Autónoma de Baja California. E-mail: paula.arias@uabc.edu.mx.

**** Licenciada en Psicología por la Facultad de Medicina y Psicología, Universidad Autónoma de Baja California. E-mail: alexandre.ramirez@uabc.edu.mx

instrumentos utilizados para analizar las expresiones de multiculturalidad en la educación superior, considerando los procesos cognitivos y emocionales de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de estudiar la multiculturalidad es un elemento que ha sido estudiado previamente (Evans *et al.*, 2014). Su estudio ha sido abordado desde múltiples perspectivas, pero sin duda inician en el siglo xx como una necesidad de comprender las necesidades de grupos minoritarios principalmente en Estados Unidos y Canadá. Sin embargo el concepto de multiculturalidad ha sido apropiado por algunos países europeos y latinoamericanos concibiéndolo en relación al proceso de interculturalidad o reconocimiento cultural y político de los grupos minoritarios (Hernández Reyna, 2007).

Quilaqueo y Torres (2013) explican que lo multicultural alude a la existencia de varias culturas dentro de los límites de un territorio. Este puede ser el Estado-nación, cierta región o todo el continente. La multiculturalidad pone de manifiesto las realidades geo-históricas, políticas, sociales y culturales de dicho territorio. Para Quilaqueo (2012) el concepto intercultural también se refiere a una relación que compromete saberes culturales y educativos en las relaciones intergrupales y entre personas.

Sin embargo, el presente trabajo toma como referencia un enfoque multicultural preponderantemente descriptivo que hace alusión a “la existencia de varios grupos culturales en un mismo contexto y su relación con la diversidad cultural en su visión de pluralidad de culturas, concepto que afirma la existencia de la diversidad de culturas con fenómeno *per se* y no como un mero marco de estudio (Hernández Reyna, 2007). Cabe subrayar que si estamos considerando principalmente el concepto de multiculturalidad en su carácter descriptivo, lo hacemos con la firme intención de remarcar su relación estrecha e indisoluble de la creación del concepto de multiculturalismo, definido por Salazar (2009) como la situación de coexistencia de varias lenguas o idiomas en un territorio nacional o regional. Esto compete mayores dificultades de operación que es parte importante de la metodología del presente trabajo.

El fenómeno de la multiculturalidad se ha complejizado debido a que si bien hemos comprendido la necesidad de estudiar la interrelación cultural de personas que comparten un espacio territorial y que deben convivir entre sí poniendo a

prueba mecanismos de aculturación y endoculturación y de conciliar, y por qué no, de hibridar las características de su propia cultura, ahora deben enfrentarse a un fenómeno de multiculturalismo mucho menos visible: la proliferación de tecnologías, medios de comunicación y redes sociales, en el marco de comunidades crecientemente globalizadas, han acentuado la visión de un México plural, circunstancia que genera cambios hasta en una dimensión cotidiana. Esto debido al fenómeno de globalización, cuyos pros y contras exceden los objetivos del presente trabajo.

Lo que nos importa en este estudio es hacer notar que la apertura de información a través de los distintos medios tecnológicos proporciona una ventana para conocer qué pasa fuera del contexto territorial, espacial y geográfico en que nos situamos. Para ello es necesario no atribuir a las tecnologías de información un papel negativo por su propia naturaleza. Otros medios, más tradicionales como la televisión, videos, etc., han cumplido con las mismas funciones, aunque si bien no con la velocidad y cúmulo de acceso a la información que tienen otros medios masivos (léase internet). De aquí que el estudio del fenómeno de la multiculturalidad se vuelva aún más imperante para comprender la interacción de las personas con otras culturas y la presencia y percepción de una multiculturalidad que va definiendo la aceptación de otras realidades en el contexto propio, pero sin adherirse a un espacio geográfico y tiempo determinados.

Con la finalidad de crear una metodología clara, el presente estudio busca utilizar e integrar de forma específica y operacional el concepto de experiencias multiculturales (multicultural experience por su definición de origen en inglés) sugerido por Aytug, Kern y Dilbert (2018), considerando que hace alusión a actividades específicas de la multiculturalidad, la cual a su vez está relacionada como base del multiculturalismo.

Particularmente, el caso de México que es el que nos compete, está inmerso en la misma dinámica de interacción multicultural exacerbada por la inmediatez y acceso de información de diferentes culturas que complejizan su histórica lucha social y constitucional por respetar e integrar los diferentes grupos culturales de su territorio. Incluso, “en lo referente a los derechos lingüísticos, culturales y sociales, la Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y en consecuencia, a la autonomía para decidir sus formas de convivencia y organización social, económica, política y cultural, y preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen en cultura e identidad” (Salazar, 2009: 32).

Asimismo, el presente trabajo se alinea con la intención de apoyar la argumentación de varias universidades mexicanas, y en particular el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, de internacionalizarse y realmente crear un modelo educativo enfocado a la internacionalización tal como lo establece la propia universidad en su modelo educativo, el cual da importancia al proceso de internacionalización de alumnos y académicos.

La UABC, consciente de la importancia que tiene formar alumnos con competencias profesionales para poder enfrentarse a los retos del mundo actual, incorpora en su modelo educativo el componente de movilidad como un elemento clave que apoya su proceso formativo, componente situado en el marco del contexto de la internacionalización. La movilidad puede ubicarse en dos niveles: estudiantil y académica, pues se reconoce que los alumnos y el personal académico son los principales protagonistas en el proceso educativo. Para que ésta se lleve a cabo debe estar sustentada en acuerdos de cooperación. La movilidad se entiende como las acciones que permiten incorporar a alumnos o académicos en otras instituciones nacionales o internacionales, y viceversa, que pueden o no involucrar una acción recíproca. Como un tipo de movilidad se sitúan el intercambio académico y el estudiantil, como acciones que permiten incorporar académicos y alumnos y que necesariamente involucran una acción recíproca (UABC, 2018: 85).

El presente trabajo ha adaptado el concepto de experiencias multiculturales con la finalidad de describir en un sentido más específico, la operacionalización de aquellas conductas de interacción con miembros de otros países, quedando ciertamente cortos en la inclusión de su interacción con sus propias culturas, lo cual será tratado en posteriores estudios. El concepto de multiculturalidad ha sido fuertemente asociado al impacto del desarrollo cognitivo de los individuos, la comunicación social y las interacciones de éstos (Aytug *et al.*, 2018). Sin embargo, pocas investigaciones han intentado poner a prueba estas variables en el contexto de la educación superior tomando como referencia la experiencia misma del alumno y los procesos cognitivos, emocionales y de interacción, por lo que el presente trabajo tiene como principal objetivo determinar si existe una relación entre las emociones y las necesidades de cognición experimentadas por estudiantes universitarios y el nivel de multiculturalidad en la Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana.

Pregunta de investigación

¿Qué tipo de relación existe entre las emociones académicas, las necesidades de cognición y el nivel de multiculturalidad experimentado por estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Baja California en Tijuana B.C?

BASE CONCEPTUAL SOBRE LA EXPERIENCIA MULTICULTURAL, LA COGNICIÓN Y LAS EMOCIONES ACADÉMICAS

El concepto de experiencias multiculturales (MCE's) es definido como aquellos elementos que reflejan a los miembros de uno o más países extranjeros, entendiendo como países extranjeros aquellos diferentes a la cultura nacional primaria. Estas experiencias multiculturales nos permiten enfocarnos en el impacto del desarrollo cognitivo de los individuos, la comunicación social y las interacciones de los mismos (Aytug *et al.*, 2018).

Las MCE's pueden ser categorizadas en exposición multicultural (ME) y en interacción multicultural (MI). La ME describe todas las instancias en las cuales una persona observa elementos o miembros de otras culturas sin interactuar con ellos (Aytug *et al.*, 2018), lo cual se vuelve en un fenómeno relevante para analizar las nuevas interacciones culturales facilitadas por tecnologías digitales que han transformado la interacción multicultural. Mientras que la MI describe todas las experiencias que incluyen comunicación verbal y no-verbal en una acción recíproca o influenciada entre personas y miembros de diferentes culturas, interacciones que pueden realizarse a través de medios online, relaciones laborales, citas, etc., y compartiendo problemas y sentimientos personales con personas de culturas foráneas (Aytug *et al.*, 2018).

Por otra parte, desde los griegos y en la época de Aristóteles, se considera a la cognición como un proceso interno de lógica y razonamiento, el cual se exterioriza mediante el discurso. Sin embargo, fue Kant quien trató a la cognición como una síntesis categórica generadora de una variedad de experiencias, la cual abrió un horizonte nuevo para dicho problema: la cognición conectada a lenguaje y cultura (Chernikova, 2014: 310).

La historia ha sido un proceso de revoluciones científicas y uno de los retos más buscados ha sido la emulación del cerebro humano con un computador mediante

operaciones mecánicas y símbolos abstractos; sin embargo, como lo menciona Chernikova, los mecanismos intelectuales no pueden ser restringidos a leyes universales de cognición humana. La mayoría de las respuestas y soluciones que los seres humanos han resuelto, para tareas específicas, son el resultado de haber estado inmersos en un contexto cultural e histórico, bajo el cual las normas de explicación, descripción, pruebas, argumentación, etc., debieron haber sido establecidas previamente (Chernikova, 2014).

En general, la cognición o lo cognitivo refiere al procesamiento de la información que realizan los individuos a partir de su percepción y experiencias, lo que les permite la comprensión y su desempeño en la realidad social que viven. La cognición implica recuerdos, imaginación, razonamiento, reflexión, etc., todo aquello genéricamente identificado como pensamiento. En tanto Cacioppo y Petty (1982) acentúan la dimensión del proceso al plantear la necesidad de cognición como una tendencia *de los individuos a disfrutar el proceso y la actividad cognitiva*.

El desarrollo cognitivo de las personas, como se mencionó anteriormente, ha sido relacionado con la habilidad para adoptar conductas multiculturales positivas debido a la apertura mental de las personas por conocer el pensamiento y compartir sentimientos con personas de países o culturas diferentes (Aytug *et al.*, 2018). Dentro de estas habilidades se encuentra la necesidad de cognición, la cual ha sido asociada fuertemente con esta apertura mental, principalmente en entornos educativos. La necesidad de cognición o Need for Cognition por su acepción en inglés se refiere a la tendencia de un individuo para comprometerse en actividades que requieren un esfuerzo cognitivo considerable y disfrutan pensando (Cacioppo & Petty, 1982). Otro factor importante de la necesidad de cognición (NFC) es que se ha demostrado que aquellos individuos con un alto nivel de NFC invierten mayores recursos en el proceso de información (Enge, Fleischhauer, Brocke & Strobel, 2008).

La emoción compone otro de los factores asociados al grado de experiencias culturales positivas (Aytug *et al.*, 2018). El presente estudio se realiza en el contexto universitario por lo que ha sido conveniente evaluar emociones que han sido validadas en este contexto (Pekrun *et al.*, 2017). Las emociones académicas estudiadas desde la Control-Value Theory son propuestas en el sentido de que ambas, relacionadas con el logro de actividades, son experimentadas en un sentido de control y de valuación. Así, las emociones positivas como disfrute, esperanza, orgullo, alivio y esperanza podrán mejorar el rendimiento en actividades académicas, mientras que emociones

negativas como el enojo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento pueden estar asociadas con disminuir dicho rendimiento (Pekrun *et al.*, 2011).

Hipótesis

Con base en el planteamiento teórico y la evidencia proporcionada anteriormente acerca de los MCE's y su relación con la necesidad de resolver situaciones complejas (de las cuales nos hemos enfocado en la necesidad de cognición), así como su relación con las emociones académicas experimentadas por los estudiantes universitarios, nuestra hipótesis asume que:

1. Un mayor nivel de experiencias multiculturales (exposición e interacción) en los alumnos de la Universidad Autónoma de Baja California se encuentra relacionado con mayores niveles de emociones académicas positivas.
2. Un mayor nivel de experiencias multiculturales (exposición e interacción) en los alumnos de la Universidad Autónoma de Baja California se encuentra relacionado con mayores niveles de necesidades de cognición.

Lo anterior quiere decir que aquellos alumnos que buscan retos cognitivos (necesidad de cognición) así como aquellos que presentan mayores niveles de emociones académicas positivas podrían tender a buscar o estar más abiertos a las experiencias multiculturales tanto de exposición como de interacción.

RASGOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS

El presente estudio utilizó un diseño correlacional no probabilístico. La muestra utilizada se encuentra compuesta de 116 estudiantes de licenciatura voluntarios (54.3% Mujeres, $M = 20.25$, $SD = .203$) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) campus Otay en la ciudad de Tijuana, siendo el campus más representativo de la comunidad estudiantil de Tijuana en tamaño y matrícula de alumnos. Se preguntó a los participantes su lugar de nacimiento, donde el porcentaje más frecuente corresponde a Tijuana (82.8%), USA (7.8%), Jalisco (4.3%), Rosarito (2.6%) y a su

vez, se preguntó como dato demográfico adicional el tiempo de residencia de los participantes en Tijuana ($M = 19.33$, $SD = 3.36$).

Multicultural Assesment Scale (MEXA)

La escala Multicultural Experience Assesment Scale (MEXA) aborda las experiencias de los individuos de encontrarse o interactuar con elementos y/o miembros de otras culturas adicionales a la cultura “primaria” (Leung, Maddux, Galinsky y Chiu, 2008) distinguiendo entre exposiciones e interacciones con culturas foráneas, basados en medidas de frecuencia, duración y amplitud de las exposiciones o interacciones (Aytung, Kern y Dilchert, 2018). Esta escala está compuesta por 10 ítems con dos factores (Exposición Multicultural e Interacción Multicultural), los cuales son medidos por dos subescalas que tienen por objetivo evaluar estas interacciones con otras culturas. Se calculó el alfa de Cronbach para esta escala donde $\alpha=.742$. En cuanto a la subescala de frecuencia, ésta originalmente se presenta a los participantes en 6 puntos de Likert.¹ Para el caso específico que nos atiende se realizó una modificación con el fin de simplificar las opciones dadas a los participantes y no confundirles, resultando finalmente en una escala de Likert de 4 puntos

1	2	3	4
Muy frecuente	Frecuente	Rara vez	Poco frecuente

Para la subescala de amplitud de experiencias, dada la limitante de no poder utilizar menús desplegables en una versión lápiz/papel en línea con la versión original, se dejó un espacio amplio para que los participantes indicaran las culturas/países que mejor representaran la exposición o interacción según la actividad presentada en el reactivo. Para la subescala de duración de las experiencias se separó un recuadro donde los participantes indicaban en años la primera vez que habían sido expuestos a esta cultura.

Need for Cognition Scale (NFC)

¹ La escala original presenta las siguientes opciones: 1= nunca, 2= una vez al año o menos frecuente, 3= 2-11 veces al año, 4= 1-3 veces al mes, 5= 1-5 días a la semana y 6= todos los días o varias veces al día.

En cuanto a la versión corta utilizada en este estudio de la escala Need for Cognition Scale (Cacioppo, Petty & Kao, 1984) compuesta por 18 ítems en una escala de Likert de 5 puntos (e.g. “*Aprender nuevas formas de pensar no me emociona mucho*” y “*Preferiría problemas complejos a problemas simples*”) por medio de los cuales tiene como objetivo principal, evaluar la tendencia de un individuo a buscar y disfrutar actividades que impliquen un esfuerzo cognitivo considerable y que tales características son las afirmaciones de su persona (Cacioppo & Petty, 1982; Cacioppo, Petty & Kao, 1984). Esta escala ha demostrado su validez y se ha encontrado que la necesidad de cognición está ligada a la frecuencia con la que estudiantes universitarios se involucran en actividades que requieran una alta demanda cognitiva al utilizar estrategias diferenciadas (Cazan & Indreica, 2014). No se hicieron modificaciones más allá del mismo proceso de traducción-retraducción seguido para todas las escalas. El alfa de Cronbach calculada para esta escala arrojó como valor $\alpha = .625$

Academic Emotions Questionnaire (AEQ)

Para evaluar las emociones académicas que presentaban los participantes, el cuestionario completo AEQ fue utilizado (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2012; Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002). Esta escala es aplicada en diversos trabajos, para evaluar la relación de las emociones académicas (positivas y negativas) que presentan los participantes para el apoyo provisto por parte de los profesores (Lei, Cui y Chiu, 2018) y está diseñada con el propósito de evaluar diversas emociones académicas que los estudiantes experimentan en contextos académicos, evaluando correctamente estas emociones en términos de sus componentes afectivos, cognitivos, emocionales y fisiológicos (Scherer, 2009). Para este motivo el instrumento se compuso de 24 subescalas que permitieron medir nueve emociones: disfrute, esperanza, orgullo, alivio, enojo, ansiedad, culpa, desesperanza y aburrimiento, a través de tres contextos académicos distintos: durante clase, mientras se estudia y al tomar pruebas y/o exámenes. Con cada una de las subescalas se conformó una escala de Likert de 5 puntos que va de 1 (fuertemente en desacuerdo) a 5 (fuertemente de acuerdo). Para su aplicación se pidió a los estudiantes que reportaran cómo se sentían típicamente cuando atendían a clases, estudiaban, tomaban pruebas o exámenes en sus cursos universitarios. El alfa de Cronbach calculada para esta escala arrojó como valor $\alpha = .714$

PROCEDIMIENTO DE ADAPTACIÓN DE ESCALAS

En un primer momento se llevó a cabo una adaptación de las escalas, Multicultural Experience Assessment Scale (MEXA) publicada por Aytug, Kern & Dilchert (2018), Epistemic Emotion Questionnaire y finalmente de una versión reducida de la escala Need for Cognition Scale (NCS) de Cacioppo, Petty & Feng (1984), originalmente publicada por Cacioppo & Petty (1982). Escalas que, posterior a su adaptación, fueron administradas en formato lápiz/papel en sesiones grupales en el aula de clases con una duración aproximada de 20 minutos por aplicación. La adaptación ya mencionada de las escalas consistió en la creación de una versión en español de las escalas propuestas, esto se logró por medio de un proceso de traducción-retraducción realizado por tres personas altamente proficientes en ambos idiomas (español e inglés) y poseían conocimiento detallado en cuanto a la estructura de las escalas y su composición. De acuerdo con los análisis de confiabilidad, no fue necesario eliminar ítems para conservar los índices de confiabilidad de la escala en ninguna de las tres escalas, sin embargo, se observa que, en contraste con los valores reportados por las investigaciones originales, los valores de confiabilidad obtenidos para este análisis fueron ligeramente inferiores.

Para la aplicación de las escalas se acudió a las distintas facultades que conforman al Campus Otay de la UABC a las respectivas oficinas directivas de cada una solicitando una lista con los grupos que cursan clases, siendo el único criterio de inclusión que formarán parte como alumno activo/inscrito de UABC al momento de realizar la aplicación. Posterior a esto se acudió a cada grupo de manera individual y se procedió a hacer las aplicaciones grupales. Los participantes completaron las mediciones en una única sesión.

RESULTADOS

Para conocer las variaciones de las frecuencias de las diferentes escalas y subescalas fue necesario realizar un análisis descriptivo, cuyos resultados se muestran en el cuadro IV.1.

Cuadro IV.1

Datos descriptivos de las variables analizadas

Mediciones	Media	Desviación estándar
EA _{positivas}	3.58	0.43
EA _{negativas}	3.44	0.63
MCE _{exposición}	2.15	0.46
MCE _{interacción}	3.66	0.84
NFC	3.35	0.45

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados provenientes del análisis correlacional.

El análisis descriptivo indica que las emociones académicas positivas mostraron valores ligeramente mayores que las negativas, pero aun así no podemos considerarlos altos. Mientras tanto, los resultados indicaron altos niveles de exposición de las experiencias multiculturales (debido a que la opción 2 en la escala de Likert hacía referencia a la opción “frecuentemente”) y menores valores para las experiencias de interacción. Finalmente, los resultados descriptivos mostraron niveles medios en las necesidades de cognición. Con la finalidad de poder determinar si existía correlación entre las MCE, las emociones académicas y la necesidad de cognición, fue necesario determinar las propiedades de normalidad de los datos para posteriormente calcular los coeficientes de correlación. El análisis de normalidad a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov mostró una distribución normal de los datos, por lo que se procedió al cálculo de las correlaciones a través del coeficiente de correlación de Pearson (ver cuadro IV.2).

Cuadro IV.2

Correlaciones bivariadas de Pearson

Variables		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) EA _{positivas}	R	1	.281*	.065	.063	.287*
	P		.002	.490	.502	.002
(2) EA _{negativas}	R		1	.080	.244*	.325*
	P			.395	.008	.000
(3) MCE _{exposición}	R			1	.316*	-.083
	P				.001	.374
(4) MC _{interaction}	R				1	.083
	P					.373
(5) NFC	R					1

*Significativo a $p = 0.01$

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados provenientes del análisis correlacional.

Con base en los resultados de las pruebas se encontró una correlación positiva significativa entre la subescala EA_{negativas} y MCE_{interaction} ($r = 0.008$; $p = .244$); lo anterior indica que las emociones negativas están asociadas con niveles bajos de expresiones multiculturales de interacción. Por otra parte, se encontró una correlación positiva significativa entre las escalas EA_{positivas} y NFC ($r = .002$; $p = .287$), lo cual indica que existe una correlación entre el aumento de las emociones positivas y las necesidades de cognición en los estudiantes analizados. Asimismo, se encontró una correlación positiva significativa entre las escalas EE_{negativas} y NFC ($r = .000$; $p = .325$) indicando que existe una correlación entre el aumento de las emociones positivas y las necesidades de cognición en los estudiantes analizados. Mientras que a su vez el análisis mostró la existencia de una correlación positiva significativa entre las escalas MCE_{exposición} y MCE_{interaction} ($r = 0.00$; $p = .32$). Lo anterior se refiere a que el incremento en el nivel de acciones multiculturales de exposición tiende a aumentar las acciones multiculturales de interacción.

CONCLUSIONES

El papel que tienen las emociones en el fenómeno de la multiculturalidad ha sido demostrado en diversos estudios. Por ejemplo, Evans *et al.* (2014) estudiaron cómo los procesos emocionales son moderados por factores culturales y ambientales específicos entre grupos étnicos o los procesos intergrupales en una sociedad multicultural. Sus resultados sugieren que la experiencia multicultural por sí misma envuelve un fenómeno sociológico y contacto intergrupar que impacta las motivaciones y emociones de los individuos. Nuestros resultados logran soportar parcialmente esta idea debido a que la hipótesis nula ha sido rechazada en las experiencias multiculturales de interacción, encontrándose una correlación significativa entre las emociones negativas y esta escala de $MCE_{\text{Interacción}}$ sugiriendo que la presencia de emociones negativas se relaciona con bajos niveles de experiencias culturales de interacción.

Sin embargo, un dato importante es que los resultados mostraron la existencia de una correlación positiva significativa entre las emociones negativas y la necesidad de cognición y, aunque la correlación se muestra baja, nos proporciona indicios de que niveles medios de emociones negativas se relacionan de forma proporcional con niveles medios de necesidad de cognición. Sin embargo, futuros trabajos deben conducirse para determinar si la disminución de emociones negativas se relaciona con altos niveles de necesidad de cognición soportando las aseveraciones de Lazarus (1991) acerca de que la relación entre la cognición y la emoción es bidireccional, lo que en nuestro caso puede traducirse en que las emociones podrían afectar la necesidad de cognición de los estudiantes y viceversa. Lo mismo sucede con las emociones positivas, las cuales, si bien presentan valores superiores a las emociones negativas, éstos siguen mostrándose como valores medios, lo cual hace difícil diferenciar con mayor claridad el papel de las emociones positivas y negativas.

La literatura sugiere que existe una relación entre la frecuencia con la que los individuos están expuestos o interactúan con diferentes culturas (MCE) y la capacidad de creatividad de éstos, así como con el desarrollo de actividades que requieren una mayor carga cognitiva (Aytug, Kern & Dilchert, 2018). Con base en los resultados obtenidos, la hipótesis nula de correlación entre las experiencias multiculturales y la necesidad de cognición ha sido aceptada. Lo que indica que al menos en la muestra universitaria evaluada, ambas variables parecen no correlacionarse en contradicción con Lücke *et al.* (2014). Sin embargo, esta contradicción sólo es

parcial, ya que el presente trabajo se enfocó en la necesidad de cognición, pero no ahonda en los contenidos cognitivo-culturales, lo cual sería importante considerar en futuros estudios.

Finalmente, el presente estudio corrobora el modelo de las experiencias multiculturales de Aytug *et al.* (2018), ya que se ha encontrado una correlación positiva significativa entre los dos tipos de experiencias multiculturales, es decir, la exposición y la interacción multicultural. Sin embargo, varios aspectos serán necesarios a considerar en futuras investigaciones. El primero de ellos hace referencia a que los resultados se prestan para realizar un mayor número de aplicaciones que permitan validar el MEXA mediante un análisis exploratorio y un análisis confirmatorio de los componentes, tal como lo propone Aytung, Kern y Dilchert (2018). Segundo, sorpresivamente los alumnos mostraron niveles altos en el nivel de exposición de las experiencias multiculturales y valores bajos en el factor de interacción de dichas experiencias. Por tal motivo, las instituciones de educación superior, en este caso la Universidad Autónoma de Baja California, en principio, debe trabajar con el diagnóstico y posible apoyo para mejorar el nivel de experiencias multiculturales de interacción continuando con el fomento a las experiencias de exposición y crear estrategias que permitan la interacción académica de los alumnos, facilitando un mayor número de intercambios académicos culturales, hacia y desde la propia universidad.

En conclusión, el presente estudio muestra la viabilidad de incluir las mediciones de las experiencias multiculturales a través del instrumento MEXA, además de proponer un modelo para correlacionar los dos tipos de experiencias multiculturales (exposición e interacción) con las emociones académicas de los estudiantes universitarios, así como correlacionando ambos factores con procesos cognitivos tales como la necesidad de cognición. Sin embargo, una de las principales limitaciones fue la pérdida de información respecto a los años de exposición o interacción con culturas extranjeras, por lo que este aspecto debe ser revisado en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Aytug, Z. G., Kern, M. C. & Dilchert, S. (2018). Multicultural experience: Development and validation of a multidimensional scale. *International Journal of Intercultural Relations*, 65, 1–16. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.04.004>

- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Feng Kao, C. (1984). The Efficient Assessment of Need for Cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48(3), 306–307. Recuperado de: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4803_13
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1984). The Need for Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116-131.
- Cazan, A.-M. & Indreica, S. E. (2014). Need for Cognition and Approaches to Learning among University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 134-138. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.227>
- Chernikova, I. (2014). Cognition as a subject of research in cognitive science. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 309-313. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.169>
- Enge, S., Fleischhauer, M., Brocke, B., & Strobel, A. (2008). Neurophysiological measures of involuntary and voluntary attention allocation and dispositional differences in need for cognition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 862-874.
- Evans, K., Jang, D. & Efenbein, H.A. (2014). Motivation and emotion in multicultural psychology. In F. T. L. Leong, L. Comas-Díaz, G. C. Nagayama.
- Hall, V. C. McLoyd & J. E. Trimble (eds.), *APA handbook of multicultural psychology*, vol. 1: *Theory and research* (267-284). Recuperado de <https://doi.org/10.1037/14189-014>
- Hernández Reyna, M. (2007). Sobre los sentidos de “multiculturalismo” e “interculturalismo.” *Ra Ximhai*, 429-442. Recuperado de <https://doi.org/10.35197/rx.03.02.2007.11.mh>
- Lazarus R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *Am Psychol*, 46, 352-367.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M.M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2288. Recuperado de: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Leung, A. K.-Y., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C.-Y. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychologist*, 63(3), 169-181.
- Lücke, G., Kostova, T., & Roth, K. (2014). Multiculturalism from a cognitive perspective: Patterns and implications. *Journal of International Business Studies*, 45(2), 169-190. Recuperado de: <https://doi.org/10.1057/jibs.2013.53>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R. & Sinatra, G.M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. Disponible en: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Quilaqueo R.,D. & Torres C.,H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, (37), 285-300. Recuperado de: <https://libcon.rec.uabc.mx:4440/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Salazar, T. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Scherer, K. R. (2009). Emotions are emergent processes: They require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3459–3474. Recuperado de: <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0141>

CAPÍTULO V

RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. CASO PLANTEL “LIC. ADOLFO LÓPEZ MATEOS”

Tayde Icela Montes Reyes *

Anayansi Trujillo García **

Juan Manuel Gómez Tagle Fernández De Córdova ***

RESUMEN

Los resultados de investigación presentados en este capítulo se desprenden del paradigma de la interpretación con un diseño cualitativo, a raíz de los trabajos académicos realizados por los estudiantes del primer semestre del bachillerato universitario, denominados como “Superando la adversidad”. La finalidad de dichas actividades fue encontrar mecanismos a través de los cuales los estudiantes pudieran describir la situación más adversa de su vida a la cual se habían enfrentado. Las evidencias revelaron que, en su mayoría, los alumnos han experimentado situaciones dolorosas y difíciles de imaginar, las cuales en la mayoría de las ocasiones pasan inadvertidas por los padres y por los docentes. A partir de las observaciones encontradas, el propósito de este estudio fue realizar un diagnóstico sobre la resiliencia que poseen los estudiantes a través de la aplicación de la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), instrumento conformado por las subescalas de: Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo familiar, Apoyo social y Estructura personal. Los hallazgos encontrados en el estudio mostraron la necesidad de crear recursos tecnológicos destinados a la

* Doctora en Tecnología en Innovación de la Educación. Profesora de tiempo completo en el Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. E-mail: timontesr@uaemex.mx

** Doctora en Tecnología en Innovación de la Educación. Profesora de tiempo completo en el Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. E-mail: atrujillo@uaemex.mx

*** Doctor en Tecnología en Innovación de la Educación. Profesor de tiempo completo en el Plantel “Lic. Ignacio Ramírez Calzada” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. E-mail: jmgomeztaglef@uaemex.mx

orientación o asesoramiento de diversas temáticas, a través de las cuales los estudiantes puedan externar sus situaciones adversas.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes del nivel medio superior es la falta de atención por parte de las figuras con las que interactúan diariamente; en el ámbito educativo, los orientadores educativos son insuficientes para dar orientación o asesoramiento a los estudiantes, debido a la gran cantidad de grupos que deben atender y es cuando surge como interrogante ¿A quién comentan los estudiantes sus situaciones adversas, qué tanto callan y no externan?, y ¿qué tan resilientes son ante esas situaciones?

En este sentido, la educación actual responde a un modelo inclusivo que pretende favorecer la convivencia en la diversidad, a partir de la formación de personas diferentes en un mismo contexto escolar, que se interesen en las diversas problemáticas que presentan los adolescentes de manera que lo habitual para ellas sea el contraste, lo heterogéneo, la distinta cultura o forma de pensar. En este entorno resultará más sencillo desarrollar personalidades acostumbradas a disentir, a argumentar, a comunicarse, a opinar y externar sus inquietudes y problemáticas actuales, en definitiva; con “los otros” sin que suponga trauma alguno comprobar las no coincidencias en los distintos ámbitos de la vida. Más bien, aprovecharán esas diferencias para enriquecer sus propios pensamientos y fortalecer sus ideas y sus modos de hacer y de relacionarse en los diversos contextos que se le presentan.

Es importante que las y los adolescentes cuenten con una formación resiliente, ya que durante esta etapa de su vida enfrentan cambios en las dimensiones física y emocional y presentan problemas que no fácilmente externan o comentan con sus pares, padres de familia o docentes y muchos de ellos, además, viven situaciones adversas, con necesidades educativas especiales o con alta capacidad intelectual que requieren de cierta atención. En cualquier situación, la apropiación de competencias resilientes favorecerá la mejor consecución de los objetivos propuestos desde la educación y desde la sociedad.

Al respecto, González Arratia, Valdez y Zavala (2008) consideran que la adolescencia constituye la última etapa antes de llegar a la madurez, y afirman

que se lleva a cabo una crisis de la cual debe surgir una persona madura que actúe según las normas culturales que le son propias. Cada adolescente es un individuo único, aunque hay numerosos factores comunes al desarrollo que todos afrontan durante los años de la adolescencia, como las transformaciones biológicas, psicológicas y sociales.

Durante este periodo algunos jóvenes tienen problemas para manejar tantos cambios a la vez y pueden necesitar ayuda para superar esa transición física, cognoscitiva y social, por lo tanto, ese proceso de toma de decisiones y de adaptación dentro de la sociedad los lleva a tener una vida sana o a caer en conflictos tales como problemas con la autoridad, rebeldía, alcoholismo y drogadicción, depresión o trastornos alimenticios, entre muchos otros. Lo anterior dependerá de la fuerza interior y el ambiente en donde se desarrolle el adolescente para enfrentar la adversidad y resistir las situaciones que se presenten haciendo uso de la resiliencia.

Es importante mencionar que en muchas ocasiones los adolescentes en el ámbito escolar no confían en sus docentes para expresar sus situaciones adversas y es importante aludir que en el bachillerato se prepara al estudiante para ingresar al nivel superior, pero también los adolescentes deben ir preparados para enfrentarse a nuevos retos, ellos ya están decididos a prepararse para su futuro y mientras más resilientes sean se verán más fortalecidos.

Con base en estos planteamientos el trabajo ha tenido como principal propósito realizar un diagnóstico sobre la resiliencia que tienen estos estudiantes a través de la aplicación de la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) conformada por las subescalas de: Fortaleza y confianza en sí mismo, Competencia social, Apoyo familiar, Apoyo social y Estructura personal, para lo cual se inicia con la descripción de algunas propuestas de autores que fundamentan esta temática, a continuación se presentan los métodos y técnicas empleados en el estudio, para continuar con los hallazgos encontrados, finalizando con las conclusiones y propuestas.

RESILIENCIA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La palabra resiliencia tiene su origen en la ingeniería, y se utiliza para señalar la característica de algunos materiales para soportar un impacto y recobrar la forma original después de ser sometidos a grandes presiones, lo cual puede ser aplicado

al comportamiento humano (Manciaux, Vanistendael *et al.*, 2003; Vanistendael & Lecomte, 2004).

La raíz etimológica del término proviene del latín *resilio*, cuyo significado es volver atrás, volver de un salto, rebotar. Dentro de las Ciencias Sociales y Humanas dicho término se ha retomado para hacer alusión a la capacidad que tienen las personas para enfrentar y superar experiencias traumáticas, estresantes y de riesgo, así como de recuperar su nivel o ritmo de vida, al observarse que no todas ellas sucumben a dichas situaciones (Vanistendael, 2005, citado en Barcelata, 2015: 2).

La aparición del vocablo “resiliencia” se atribuye a los investigadores ingleses y americanos, a pesar de la indudable y notoria participación en su desarrollo y promoción de personas e instituciones de otros ámbitos, como la holandesa Fundación Van Leer, el Bureau International Catholique del l’ Enfance (BICE) suizo, o el argentino Centro Internacional de Información y Estudio de la Resiliencia (CIER).

No existe un antecedente específico para ubicar en el tiempo el momento cuando se recurrió por primera vez a la palabra “resiliencia”, sin embargo, existe evidencia para identificar al psiquiatra inglés Rutter como uno de los primeros en emplearla en 1972, aunque no es descartable alguna referencia previa a cargo del también psiquiatra John Bowlby.

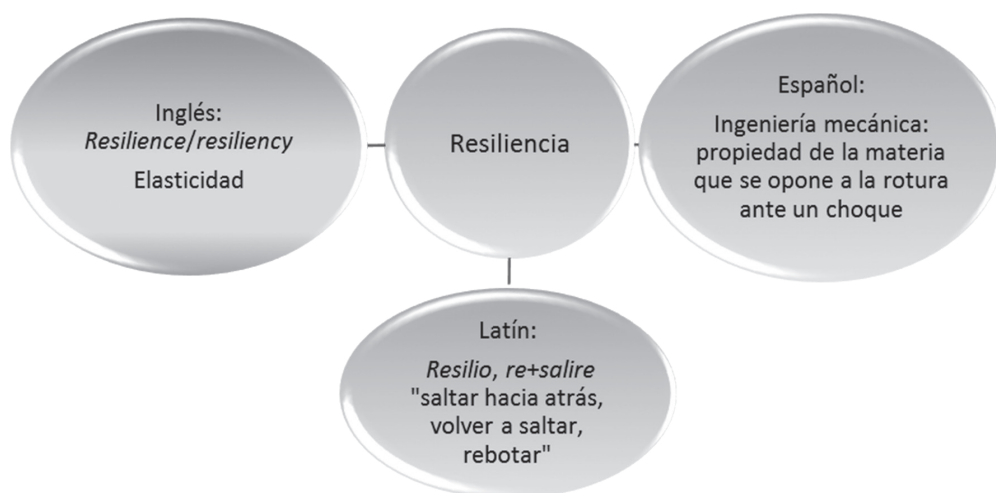
Por ejemplo, Puig y Rubio (2011) citan como antecedente lejano el artículo de Mildred C. Scoville del año 1942, quien fue una trabajadora social dedicada al ámbito psiquiátrico, en el que se emplea el término “resiliencia” para aludir a la superación de situaciones amenazantes que supusieran la posibilidad de desarraigo familiar, más en concreto las confrontaciones bélicas (Reyzábal y Sanz, 2014: 34).

Al proceder de la investigación sajona, el término original del que se parte es resiliencia o resilience, que refiere la capacidad de responder elásticamente a un choque. Otras lenguas han tenido ciertas dificultades para trasladar a su acervo léxico el mismo concepto. En los territorios de habla castellana o francesa, el vocablo que se ha elegido es “resiliencia”, una palabra que sigue suscitando sorpresa y extrañeza y cuya etimología procede del término latino *resilium* (vinculado con *salire*), que significa “volver atrás”, “volver de un salto”, “regresar al estado inicial”, “rebotar”.

Como precisa Poilpot (2004, citado en Reyzábal y Sanz, 2014: 34), la definición etimológica proviene del latín *salire*:

[...] que podemos traducir de este modo: “saltar hacia atrás, rebotar, ser repelido, surgir”, con el prefijo *re*, que indica repetición, reanudación. “Resiliar” es, desde luego, rebotar, reanimarse, ir hacia adelante, después de haber padecido un golpe o vivido una situación traumática. También consiste en hacer un contrato con la adversidad (Poilpot 2004, citado en Reyzábal y Sanz, 2014: 34).

Figura V.1
Etimología del término resiliencia



Fuente: Elaboración propia con base en Puig y Rubio 2011, citados en (Reyzábal y Sanz, 2014: 35).

En cuanto a la lengua española, Gil (2010, citado en Vaquero 2013: 28) sostiene la presencia de tres palabras relacionadas etimológicamente con el vocablo latín *resilire*: botar, resaltar y resurtir (saltar de nuevo). Según la autora, estos términos aparecen en antiguas ediciones de los diccionarios de la Real Academia Española (RAE).

La primera palabra, botar, tenía una significatividad distinta a la atribuida hoy en día coloquialmente. Su significado se ajustaba al de *resilire*, que adaptado a la cultura de la época, estaba relacionado con la capacidad de levantarse por ser más poderosa la resistencia y virtud del paciente que la fuerza que lo empuja.

El segundo vocablo que aparece en ediciones anteriores del diccionario de la RAE y cuya etimología remite al vocablo *resilire*, es resaltar. Su significado se asociaba al de

saltar de nuevo o dar un segundo bote con mayor fuerza o resistencia. En último lugar, la tercera palabra que remite al origen etimológico es el de resurtir o resurgir, verbos que ediciones anteriores del diccionario de la RAE asocia a dos palabras latinas *resilire* y *resultare*, también relacionadas con la etimología de la palabra inglesa *resilience*.

En este sentido, si la evolución de la lengua española hubiera sido distinta podríamos estar utilizando términos como *resaltancia* o *resurtencia* en lugar de *resiliencia* (Gil, 2010: 9).

Como se observa, el término de resiliencia a lo largo de la historia ha existido, y ha ido evolucionando conforme al paso del tiempo, en la actualidad se le atribuye el significado de resurgir, salir adelante a las adversidades que se han presentado a lo largo de la existencia del ser humano.

Sin embargo, a pesar de la diversidad de acepciones, existe un consenso para entender esta palabra como la capacidad de responder a las perturbaciones o desajustes que se presentan en nuestro andar por la vida y tenemos que hacer frente a todo lo que se nos presenta en el día a día.

Incluso en áreas relacionadas con las ciencias, como la física donde se menciona que la resiliencia tuvo sus inicios; a rebotar, a resurgir de la nada y empezar de nuevo.

ANTECEDENTES Y RECORRIDO HISTÓRICO DE LA RESILIENCIA

La literatura científica secunda ampliamente la existencia de dos grandes generaciones. A grandes rasgos se puede afirmar que la primera generación entiende la resiliencia como un compendio de características individuales. La segunda generación comprende la resiliencia como un proceso dinámico de interacción entre una persona y sus entornos. Sin embargo, además de estas dos generaciones, otros autores apuntan a la existencia de otras generaciones.

Masten y Obradovic (2006, citado en Vaquero, 2013: 33) hablan de cuatro oleadas de investigaciones en materia de resiliencia. La primera y la segunda corresponderían a la primera y segunda generación respectivamente. La tercera estaría centrada en la promoción de la resiliencia a través de la prevención e intervención mediante el desarrollo de programas de formación, y la cuarta estaría orientada a la creación de modelos explicativos sobre trayectorias de desarrollo de la resiliencia con la finalidad

de identificar las etapas por las cuales han pasado personas y grupos que han experimentado adversidades.

Por lo tanto, estas distintas generaciones no corresponden a corrientes de pensamiento totalmente delimitadas, aunque en aras de claridad a continuación se estructura el discurso agrupando las distintas concepciones en las siguientes tres generaciones: primera generación, segunda generación y tercera generación.

a) *Primera generación*: comprende la resiliencia como una habilidad o capacidad individual, basada en un conjunto de características personales: nivel intelectual, habilidades sociales, autonomía o madurez, entre otras. Si se entiende a la persona como la unidad más pequeña que es capaz de desarrollar resiliencia, puede situarse en el centro de las estructuras concéntricas. En este sentido, considerando la persona como núcleo del desarrollo de la resiliencia, la primera generación de investigaciones se dedicó a conocer qué factores personales influían en la superación de las adversidades.

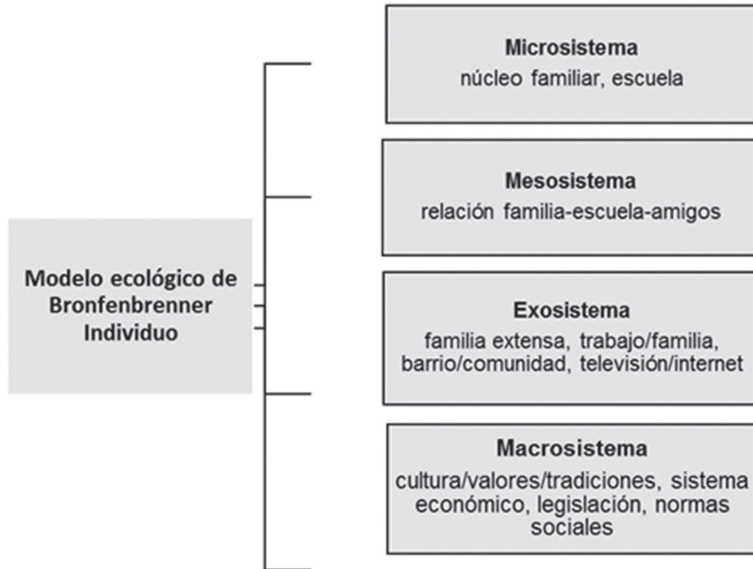
b) *Segunda generación*: entiende la resiliencia como un proceso dinámico de interacción con los contextos de desarrollo social de la persona, sobre todo aquellos más inmediatos o cercanos: las relaciones que la persona establece con su familia, con la escuela, con su entorno laboral o con los amigos, son algunos ejemplos.

Como en la primera generación, el centro de atención sigue siendo la persona, pero no sólo sus características individuales determinan su estado de resiliencia, sino que lo hace sobre todo la interacción que ésta establece con sus respectivos contextos de desarrollo. En este caso puede situarse la segunda generación en el nivel meso sistémico que “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Vaquero, 2013: 36).

c) *Tercera generación*: comprende la resiliencia como proceso dinámico que también se desarrolla y está presente en diferentes contextos de desarrollo. La resiliencia ya no sólo es entendida desde un plano puramente individual, como así se entendía en la primera y segunda generación, sino que va más allá, estando presente en la colectividad, en grupos y colectivos que les une algo en común: escuelas, familias o empresas resilientes son algunos ejemplos.

Figura V.2

Modelo ecológico de Bronfenbrenner 1987



Fuente: Elaboración propia con base en Reyzábal y Sanz (2014: 55).

Cuadro V. 2

Síntesis de las diversas generaciones de investigación en resiliencia

Primera generación (80)	Segunda generación (90)	Generación actual (2000)
Capacidad	Proceso	Paradigma
¿Qué distingue a aquellos individuos que se adaptan a pesar de las predicciones de riesgo?	¿Cuál es la dinámica que se genera entre los factores para permitir una adaptación positiva?	¿Cuáles son las pruebas y el marco teórico que otorgan consistencia a la idea de que la respuesta resiliente no es la excepción a la norma, sino la habitual en las personas?
Énfasis en la capacidad humana	Énfasis en la promoción	Énfasis en el cambio de mirada
Interpretación poshoc (posterior)	Búsqueda de los factores protectores	Énfasis en la elaboración de modelos de aplicación
Se “es” resiliente	Énfasis en el proceso	Se “construye” resiliencia
	Énfasis en el contexto social	
	Se “está resiliente y se “aprende a serlo”	

Fuente: Elaboración propia con base en Puig y Ruiz (citado en Reyzábal y Sanz, 2014: 48).

INVESTIGACIONES QUE MARCARON EL ORIGEN DEL ESTUDIO DE LA RESILIENCIA

De acuerdo con Barcelata (2015) existen tres líneas de investigación sobre el estudio de la resiliencia, las cuales menciona este autor y se describen a continuación:

1. Los estudios longitudinales de Rutter (1987) plantearon a lo largo de varios decenios la existencia de diferentes trayectorias o rutas de desarrollo del individuo en su trascurso “normal” de la niñez hacia la vida adulta y tuvieron una notable influencia sobre el estudio de la resiliencia en las generaciones más recientes de investigadores en el tema (Munist, Santos *et al.*: 1998).

En estos trabajos se observaba que algunos niños no sólo no presentaban indicadores de psicopatología, sino que además eran creativos y competentes (Rutter, 1987); de ahí

surgió, tal vez, una de las concepciones de la resiliencia más influyentes en el campo, en términos de un proceso que puede variar en grado, con el tiempo y ante diferentes situaciones, dentro del cual el resultado es un aspecto de suma importancia.

De esta manera se cuestionaba el concepto de invulnerabilidad, para dar paso a uno más amplio como el de vulnerabilidad; sin embargo, algunos autores aún utilizan el primer término como si se tratara de niños de “oro” e inquebrantables, como se suponía hace algunos decenios (Amar *et al.*, 2005)

2. Las investigaciones en psicopatología y pobreza, así como de hijos de padres con esquizofrenia, desarrolladas por Garmezy (Cicchetti & Valentino, 2006; Garmezy, 1991, 1993a; Masten, Best & Gamezy *et al.*, 1991), ameritan se le reconozca como un líder en el estudio sistemático de la vulnerabilidad emocional, ya que permitió abrir el campo de la resiliencia al observar que de manera sorpresiva algunos de los niños presentaban un desarrollo “normal” de manera contraria a lo esperado, mientras otros manifestaban algún tipo de alteración psicológica a pesar de la carga genética y de otras variables familiares desfavorables consideradas como riesgo.

3. El emblemático estudio desarrollado durante tres decenios por Werner y Smith (1992) en la isla Kauai con 566 niños nacidos en 1955 bajo condiciones de extrema pobreza, realizó seguimientos a los 2, 10, 18, 31 y 32 años, de manera que abarcó la infancia, adolescencia y adultez de los participantes. Amplió su interés a las características familiares y de la comunidad, lo que permitió a los autores percatarse de que, a pesar de que la mayor parte de los sujetos estudiados había crecido en familias pobres, uniparentales, disfuncionales, caracterizadas por la presencia de constantes riñas, alcoholismo y otros trastornos emocionales o psicopatologías, muchos de ellos presentaron conductas de adaptación positiva e incluso de alto nivel de competencia a situaciones adversas a lo largo de su vida, lo cual iba en contra de las predicciones. Lo anterior los llevó a plantear la idea de que en el desarrollo humano pueden existir diferentes formas o trayectorias que al final dan como resultado la adaptación positiva, a pesar de haber vivido experiencias adversas.

Y así existen varios estudios con diversas problemáticas, pero lo sorprendente de todas estas investigaciones en los seres humanos es que hay muchas situaciones muy adversas y hay personas tan resilientes, con ganas de vivir y seguir luchando a pesar de las adversidades que se les presenten, situaciones emocionales tan desgarradoras que

afectan demasiado, la pérdida de algún ser querido, violaciones, pero a pesar de todo las ganas de no querer estancarse, ganas de salir adelante y hacer frente a todo lo que se ponga en el camino.

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA RESILIENCIA

Diferentes autores han abordado el tema de la resiliencia y con base en sus estudios y aportaciones, a continuación se presentan las ideas más relevantes que permiten una comprensión adecuada del objeto de estudio.

Reyzábal y Sanz (2014) consideran que este término se refiere a que, ante un problema vital, la persona no se hunda, sino que salga fortalecida de esa difícil circunstancia, no dejarse caer ante tal adversidad que se le está presentando. Afirman que los obstáculos sirven para crecer, para no darse por vencido, para superarse, para continuar adelante mejor preparados que antes de enfrentarlos, a veces pensamos que los obstáculos son malos, pero no es cierto, nos ayudan a ser más fuertes, a no dejarse a ser verdaderamente resilientes. Este objetivo, importante para el sujeto, también lo es para las instituciones, que, en muchos casos, deben estar por encima de circunstancias adversas y necesitan, por lo tanto, disponer de factores de protección que las hagan capaces de educar con calidad a pesar de todo.

Su principal aplicación implica el énfasis en los factores de avance de la salud y desarrollo, para desplazar la mirada patologizante del funcionamiento humano, que buscaba más bien erradicar sus funcionalidades. Este concepto hace referencia a la configuración de capacidades y acciones que orientan a la lucha por rescatar el sentido de la vida y el desarrollo frente a la adversidad.

Se trata, como dice Manciaux (2003, citado en Munist, Suárez, Ojeda, Krauskope y Silber, 2011:19), de la posibilidad de resistir y rehacerse. Es, por lo tanto, una modalidad de ajuste que, según Pynoos, permite tolerar, manejar y aliviar las consecuencias psicológicas, fisiológicas, conductuales y sociales provenientes de experiencias traumáticas sin una mayor desviación del curso del desarrollo, con la comprensión adecuada de la experiencia y sus subsecuentes reacciones.

De acuerdo con los autores citados en el párrafo anterior, se trata de un estilo de enfrentamiento de las personas con las situaciones de riesgo, que hace que una misma

circunstancia pueda resultar un factor de daño o estímulo para el desarrollo. La persona resiliente percibe eficazmente el peligro y puede rescatar el desarrollo frente a la adversidad y el riesgo. Contar con resiliencia en el enfrentamiento de los cambios, el estrés y las situaciones adversas se hace cada vez más importante en la época actual.

Los adolescentes en muchas ocasiones son muy vulnerables ante las situaciones que se les presentan y son muy variadas las problemáticas a las que se enfrentan y en muchas ocasiones es difícil enfrentarse a tales adversidades y sobre todo en muchas ocasiones no saben a quién recurrir o qué hacer ante tales situaciones.

El fundamento del paradigma de la resiliencia es una perspectiva drásticamente nueva que está emergiendo de los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología, sobre todo, en adolescentes y adultos se sobreponen al estrés, el trauma y el riesgo en sus vidas. Un creciente número de estudios en estos campos pone en tela de juicio la idea de que el estrés y el riesgo (incluyendo abusos, pérdidas y abandono, o simplemente las tensiones comunes de la vida) inevitablemente condenan a la gente a contraer psicopatologías o a perpetuar ciclos de pobreza, abuso, fracaso escolar o violencia (Henderson y Milstein, 2010: 20).

Las personas pueden sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas; es difícil de creer, pero es muy cierto, enfrentar situaciones adversas nos hace más fuertes, más resistentes y hasta más duros en nuestra forma de ser.

La disposición a emprender acciones para abordar, comprender y reforzar el desarrollo de la resiliencia está surgiendo no sólo entre los científicos sociales, sino también entre los docentes que comienzan a percibir la necesidad de que las escuelas sean instituciones que fomenten la resiliencia para aquellos que trabajan y estudian en ellas, es importante que existan figuras que escuchen y ayuden a los estudiantes a ser más resilientes a prepararlos ante una adversidad y salir adelante.

Los estudios de la resiliencia, de hecho, corroboran lo que los docentes hace tiempo suponían y esperaban: que más que ninguna otra institución, salvo la familia, la escuela pueda brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en los jóvenes de hoy y los adultos de mañana.

Para alcanzar las metas establecidas, como el éxito académico y personal para todos los alumnos y un personal entusiasta, motivado y orientado al cambio, es preciso acrecentar la resiliencia de alumnos y docentes que mucha falta hace en estos tiempos, en

situaciones que no imaginábamos vivir y ahora lo estamos haciendo y enfrentándonos a las diversas situaciones y saliendo adelante.

Para Uriarte (2005) las personas resilientes tienen la capacidad para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multi problemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y derivados socioculturalmente.

Es sorprendente ver a las personas en estos ambientes que salen adelante ante tanta adversidad porque en muchas ocasiones padecen hambre, desempleo, problemas familiares, falta de alimentación y son tan resilientes y toman la vida con mucha calma, serenamente. No es una característica con la que nacen o que adquieren ciertos niños, sino un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. (Rutter, 1990, citado en Uriarte, 2012: 20).

Con todo, se puede indicar que no existe un consenso sobre la definición de la resiliencia, ya que son muchos los autores que incorporan el concepto en múltiples trabajos. A pesar de las diferencias en terminología, la resiliencia puede entenderse simplemente, como un proceso a veces muy fácil y en otras situaciones demasiado complicado, pero como se mencionó anteriormente, hay que resurgir ante las adversidades que se nos presenten.

METODOLOGÍA APLICADA PARA LA EVALUACIÓN DE LA RESILIENCIA

La presente investigación partió del paradigma interpretativo con un diseño de investigación cualitativo. Se utilizó el Método de Estudio de Casos, el cual constituye una herramienta holística que aborda los objetos de estudio vinculados a su contexto inmediato, y permite construir la evidencia empírica vinculada a una diversidad de enfoques teóricos y temas (Sautú, 2005).

Para el diagnóstico se empleó como instrumento la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M); es un instrumento de tipo Likert con 43 ítems que oscilan una calificación de 1 a 4 puntos (de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”), la cual se integra de las siguientes cinco dimensiones:

- i) Fortaleza y confianza en sí mismo, es la dimensión más importante para medir la resiliencia
- ii) Competencia social
- iii) Apoyo familiar
- iv) Apoyo social
- v) Estructura personal

El contexto en que se inserta la unidad de observación del presente estudio, son los adolescentes del Estado de México entre 16 y 18 años de edad. Esta población está integrada por 910 897 jóvenes. Por su parte, la matrícula estatal de educación media superior es de 641 003 estudiantes, de la cual la UAEM absorbe 3%, con 19 328 alumnos.

De forma particular, la matrícula del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en la generación 2016-2019 es de 2 898 estudiantes, la segunda mayor del nivel medio superior de la institución que representa 15% de la matrícula total de dicho nivel. El índice de abandono escolar del plantel es uno de los más bajos del bachillerato: 3.7% y el de reprobación de 4.7% (UAEM, 2017).

La investigación se realizó con los estudiantes de la generación 2016-2019, quienes, al momento del estudio, se encontraban inscritos en el segundo semestre del bachillerato, y dentro de la asignatura de Desarrollo Social del Adolescente. La muestra se integró por tres grupos; un grupo del turno matutino y dos grupos del turno vespertino, siendo un total de 80 estudiantes, 29 alumnos y 51 alumnas quienes participaron de manera voluntaria y a quienes se les informó de manera anticipada sobre el propósito del estudio, accediendo de manera oportuna y de una forma muy accesible.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La RESI-M contiene cinco dimensiones, en las cuales se agrupan algunas de las características que destacan las respuestas resilientes en diferentes niveles: individual, familiar y social. El nivel individual es muy importante, ya que está relacionado con conductas tales como fijarse metas, estar motivado, estar comprometido, tener

autocontrol, ser responsable, tomar decisiones, afrontar pacífica y objetivamente los problemas, tener un locus de control interno y un sentido de vida, así como ser optimista y ver la vida de una manera sorprendente siendo más positivo y disfrutando al máximo de cada día; que son herramientas muy potentes para afrontar situaciones difíciles.

Se considera además que el apoyo familiar es el soporte más importante en cada uno de nosotros, ya que es en el seno familiar donde se educa a los hijos y se les brinda seguridad y apoyo tanto material como emocional y los que siempre van a estar con nosotros. Sin embargo, existen otras fuentes de apoyo tales como los docentes, los amigos, los tutores, entre otros, que también responden a las necesidades de los individuos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), se concluye que los estudiantes tienen la fortaleza y confianza en sí mismos, saben lo que quieren y a dónde quieren llegar, son personas seguras de sí mismos con una autoestima equilibrada y eso les ayuda a soportar y salir de cualquier adversidad, pues de ellos depende si se hunden o salen adelante y ellos tienen todo para enfrentar las situaciones adversas que se les presentan.

Los adolescentes encuestados tienen sus metas bien establecidas y saben hasta dónde pueden y quieren llegar, tienen el control de su vida, les gustan los retos, tienen habilidades, creen en sí mismos y saben cómo lograr el éxito, están satisfechos con ellos mismos y tienen planes realistas para un futuro.

En la competencia social se observó que la mayoría de los participantes cuentan con familia y amigos a su alrededor, no se encuentran solos, se sienten cómodos con otras personas y les resulta fácil entablar relaciones con otras personas, tienen facilidad para entablar conversaciones de cualquier tema y hacer reír a otras personas, lo cual habla muy bien de ellas.

Respecto al apoyo familiar, tienen muy buena relación, disfrutan estar con la familia, muestran lealtad con cada uno de sus familiares, disfrutan hacer actividades y aun en momentos difíciles siempre le ven el lado bueno a las cosas, son comprometidos y su familia es lo más importante y les ayuda a ver cualquier situación de una forma optimista.

En relación con el apoyo social, siempre tienen a alguien que se preocupe por ellos, ya sea un amigo o miembro de la familia, que los apoye y respete sus decisiones y esté dispuesto cuando los estudiantes requieran de su presencia; los valoran y conocen sus habilidades y los ayudan a desarrollarlas siempre motivándolos a seguir adelante.

Respecto a la dimensión de estructura, se observó que ésta se encuentra más complicada porque tienen que cumplir con ciertas reglas, las cuales aceptan y tratan de que su rutina diaria sea más fácil aún en las situaciones difíciles, planean sus actividades y plantean sus metas a fin de lograr todo lo que se propongan con una buena organización del tiempo.

De acuerdo con los hallazgos, los estudiantes son resilientes, capaces de hacer frente a cualquier adversidad sin temor a equivocarse y optimistas ante todo lo que se les presente, con la confianza y seguridad que los caracteriza, tienen todo para salir adelante. Sin embargo, también mencionaron que uno de los problemas a los cuales se enfrentan se relaciona con: baja autoestima, problemas con los padres de familia, muchas veces no son escuchados o no existe comunicación con ellos, bullying, entre otros.

En las dimensiones de la escala mexicana de resiliencia (RESI-M), los estudiantes manifestaron tener la fortaleza y confianza en sí mismos, recordemos que es la dimensión más importante para medir la resiliencia, se consideran personas fuertes y tienen la confianza, pero muchas veces no saben cómo hacer frente a las situaciones adversas; en la dimensión de competencia social, a pesar de que se cuenta con el apoyo de los amigos, el apoyo de la familia y el apoyo social, se puede decir que a pesar de que no se encuentran solos, muchas veces no saben qué hacer o qué decir y se quedan callados y no externalan su problemática, y en la dimensión de estructura a pesar de que manifestaron ser fuertes, seguros de sí mismos, con metas en la vida, tener buenas relaciones, los estudiantes no se adaptan a las reglas y normas que les impone la familia y la sociedad, lo cual se les complica y se les dificulta hacer frente a sus situaciones adversas.

CONCLUSIONES

Las principales situaciones adversas a las que se enfrentan los estudiantes del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México se relacionan con los ámbitos: familiar, psicológico y social.

Se encontraron como problemáticas: bullying, baja autoestima, adicciones, falta de atención de los padres, problemas familiares, acoso sexual, depresión, violencia, problemas escolares, estrés, ciberbullying, problemas emocionales, adicción a internet,

violencia intrafamiliar, cutting, discriminación, trastornos alimenticios, inseguridad, aceptación social, inadecuadas influencias, problemas económicos, exclusión, embarazos a temprana edad o no deseados, falta de orientación, soledad, explotación, búsqueda de identidad, violación, ser escuchados por especialistas, problemas con amigos, violencia en el noviazgo, querer suicidarse, poca tolerancia hacia los gustos y preferencias culturales, sexuales y religiosas, problemas para socializar y actitudes temerarias, secuestro y contaminación.

Si bien es cierto que los encuestados reconocieron tener problemas diversos, durante la aplicación del instrumento se encontró la disposición e interés para recibir atención de personas a quien externar sus inquietudes y preocupaciones, asimismo expresaron la necesidad e importancia de contar con apoyo de profesionales especializados en estas problemáticas.

La atención psicológica e integral a los adolescentes debe basarse en las múltiples experiencias de la comunidad, la familia y el individuo, con una mirada interdisciplinaria que integre diversas áreas del conocimiento interesadas en activar la resiliencia, considerando que el paradigma contemporáneo de la activación de la resiliencia integra diversos saberes en una prospectiva interdisciplinaria (González *et al.*, 2008).

REFERENCIAS

- Barcelata, E.B.E. (2015). *Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia*. México: Manual Moderno.
- Gil, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10553/4498>
- González Arratia, N., Valdez, J., Zavala, Y. (enero-junio 2008). “Resiliencia en los adolescentes mexicanos”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 13, núm.1, pp. 41-52. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A. C., Xalapa, México.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: ¿mito o realidad?* Madrid: Gedisa.
- Munist, M.; Suárez, E.; Néstor, K.; Silber, T. (2011). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Henderson N., Milstein M. (2010). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Reyzábal, M., y Sanz, A. (2014). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la Educación*. Madrid: La Muralla.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- UAEM (2017). *Agenda Estadística 2016*. Disponible en: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2016/AE_2016.pdf
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica* 10 (2) 61-80.
- Uriarte J. D. (2012). *Construir la resiliencia en la escuela*. Disponible en: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7215/Rev.%20Psicodidactica%2011%281%29%20-%207-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vaquero, T. (2013). *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. Tesis doctoral. Lleida: España. Disponible en: <https://www.google.com/search?q=vaquero%2C+resiliencia&coq=vaquero%2C+resiliencia&aq=chrome..69i57.5967j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Rafael Juárez Toledo. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor en la Facultad de Economía de la UAEM. Las líneas de investigación en las que trabaja son: estudios socio-territoriales, desarrollo y sustentabilidad, exclusión social, migración, educación y estudios de la complejidad. Ha participado en diversas publicaciones como coordinador de libros, capítulos de libro y artículos, y en diferentes proyectos de investigación sobre temas de economía y desarrollo sustentable, migración y pobreza; las empresas en la zona metropolitana del Valle de Toluca, exclusión social, educación universitaria e interculturalidad.

Alma Rosa Muñoz Jumilla. Maestra en Desarrollo Regional por la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Economía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora investigadora en la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México, con más de 30 años de servicio. Ha participado en diferentes proyectos de investigación con temas relacionados a la migración, remesas, pobreza y exclusión social. Ha publicado diferentes artículos y capítulos de libro. Asimismo, ha realizado estancias de investigación en diferentes universidades, nacionales e internacionales, en donde ha impartido cursos y seminarios, y compartido los resultados de sus trabajos de investigación.

Gonzalo Valdés Hernández. Licenciado en Economía, con Especialidad en Comercio Internacional y Proyectos de Exportación; Maestro en Economía por la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México, y Doctor en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Xalapa, Veracruz.

Ha publicado: *Cobertura en educación superior* (estudios profesionales) en la Universidad Autónoma del Estado de México (2000-2010); *Eficiencia terminal itinerante en México, en el Estado de México y en la Universidad Autónoma del Estado de México* (1996-2017); *Análisis longitudinal de cohortes* (1996 y 2001). Asimismo, ha participado como ponente en algunos seminarios.

En el marco de la globalización, la universidad pública ha reconfigurado su enfoque social hacia uno de tipo profesional. Actualmente, el éxito de la universidad no radica en su representación social o en la consolidación de su estructura para la investigación científica, sino en su capacidad para absorber las masas de jóvenes y moldearlos hacia el campo laboral, en un entono de competencias y profesionalismo. Esta transformación ha traído consigo una serie de ajustes y problemáticas que merecen ser estudiadas desde aspectos generales —relacionados con la internacionalización y la competitividad— y específicos que aquejan la participación de profesores y estudiantes. El propósito es concentrar temáticas diversas para explicar el acontecer actual de la educación superior en México. Los capítulos propuestos provienen de los resultados de investigaciones que analizan los procesos que se viven, específicamente, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

SDC