



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**PROGRAMA DE DOCTORADO INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL
DESARROLLO DEL CURRÍCULO Y DE LAS
ORGANIZACIONES ESCOLARES
(PARA IMPARTIR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE YUCATAN - MÉJICO)**

TESIS DOCTORAL

PERCEPCIONES SOBRE VALORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ESTADO DE YUCATÁN

**(TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR CON MENCIÓN DE *DOCTOR
INTERNACIONAL*)**

Doctoranda: Dulce del Rosario Quijano Magaña

Director: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Mérida (Yucatán, México), 2015

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Dulce del Rosario Quijano Magaña
ISBN: 978-84-9125-237-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/40801>



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**PROGRAMA DE DOCTORADO INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL
DESARROLLO DEL CURRÍCULO Y DE LAS
ORGANIZACIONES ESCOLARES
(PARA IMPARTIR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE YUCATÁN - MÉJICO)**

TESIS DOCTORAL

PERCEPCIONES SOBRE VALORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ESTADO DE YUCATÁN

**(TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR CON MENCIÓN DE
DOCTOR INTERNACIONAL)**

Doctoranda: Dulce del Rosario Quijano Magaña

Director: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Mérida (Yucatán, México), 2015



UNIVERSIDAD DE GRANADA

OSWALDO LORENZO QUILES, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla,

en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D^a DULCE DEL ROSARIO QUIJANO MAGAÑA**, Licenciada en Economía por la Universidad Autónoma de Yucatán (México), con el título ***PERCEPCIONES SOBRE VALORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ESTADO DE YUCATÁN*** (Tesis para optar al grado de Doctor con Mención de *Doctor Internacional*),

INFORMA:

Que el trabajo de investigación realizado por la doctoranda reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales, así como de calidad y originalidad, precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarlo. Además, la doctoranda y la Tesis que presenta ésta satisfacen las condiciones que establece la Universidad de Granada para optar al grado de Doctor con Mención de Doctor Internacional. Por todo ello, procede autorizar la presentación del trabajo.

Para que conste a los efectos procedentes, firmo el presente informe en Melilla, a 9 de junio de 2015.

Fdo.: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

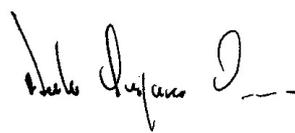
Fdo.: Dulce del Rosario Quijano Magaña

La doctoranda, Dulce Quijano Magaña, y el director de la tesis, Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, garantizamos al firmar esta tesis doctoral que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección del director de la tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Mérida (México)-Melilla (España), 9 de junio de 2015.

Director de la Tesis

Doctoranda



Fdo.: Oswaldo Lorenzo Quiles

Fdo.: Dulce del Rosario Quijano Magaña

AGRADECIMIENTOS

Pocas cosas en la vida pueden ser concurrentes en tantos y distintos matices de emociones y sentimientos como transitar el sendero hacia el grado doctoral. Tentador y mágico, se presenta a los sentidos con la mística y belleza de un canto de sirena; absorbente, seductor, aturde el raciocinio y engaña a la mente, haciendo creer que alcanzar las dulces mieles del triunfo es nimiedad, que lo que se quiere está ahí, justo al alcance de los dedos. Sí, pero lo que parecía sencillo es tremendamente complicado, lo que se veía tan fácil resulta un complejo entramado. Y cuantos más avances, mayores ausencias, exactamente lo contrario a lo que el sentido común y la lógica dictan. Cuán pequeño y humilde de espíritu se convierte quien se empeña en atravesar el camino, y cuán necesitado está de los que le rodean.

Hoy quiero otorgar a la palabra la grandeza y fuerza necesarias para expresar lo que el corazón me dicta.

Al Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, más que director, más que tutor, más que maestro, mi modelo a seguir. Gracias por abrir un horizonte de vida inimaginable para mí antes de conocerle, gracias por enseñarme el amor al conocimiento, la pasión al trabajo, la fuerza y la voluntad de construir a través de las ideas una transformación hacia adentro.

Al Dr. Luis Rodríguez Carvajal, que hizo parecer sencillo lo difícil y me llevó de la mano al fascinante mundo de la estadística. Gracias por creer en mí, por volver posible lo imposible, por su alegría contagiosa y auténtica, por su paciencia, generosidad, solidaridad y empatía.

A mi Dependencia, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, y principalmente a mi institución, el Centro de Docencia e Investigación.

A Carolina Alegre, por su acertada colaboración en diferentes tareas relacionadas con esta tesis doctoral.

A María Elena Barrera, responsable en su momento de apoyar la realización del programa de doctorado que me permitió acceder a estos estudios.

A mis compañeros y colegas por su paciencia y solidaridad, por enseñarme el valor del trabajo en equipo.

A mis amigas y amigos, por sostenerme cuando el cuerpo quería rendirse e inyectarme nuevos bríos para seguir avanzando. Especial mención quiero hacer a Leticia Mendoza, Marina Victoria, Rosa Martha Figueroa, Raquel Herrera, Hilda Canché, Lorena Dorantes, Noemí Salazar, José Sánchez, Julio Estrella y Landi Padrón, por hacer el trayecto conmigo sin descansar y sin relevos, la mayoría de las veces a mi lado, pero otro tanto detrás de mí, empujándome para no desistir.

A mi madre, por ese incomprensible, absoluto y completo amor que hace de su fe en mí la conciencia de mis actos.

Y por último, porque va el alma en la letra, a mis hijos, a mi esposo y a mi nieta. Gracias Berthina, Jorge Carlos, Evangelina, Mariana y Oscar Andrés; ustedes son mi fuerza, mi energía y mi motor, mi vida, mi alegría y mi felicidad, ustedes mueven mi mundo. A Édgar, por ser mi compañero, mi complemento y mi cómplice; ese brazo que me cobija en los momentos más oscuros y me sostiene siempre, siempre, siempre. Gracias por tanto amor. A mi niña, ese ángel que llegó para transformar mi vida, no tengo palabras para expresar lo que siento. Angelina, tú representas la esencia misma de fragilidad y vulnerabilidad, de ternura y delicadeza. Contigo me reencontré con mis miedos y te convertiste en mi motivo para vencerlos. Por eso estoy aquí mismo ahora, porque eres el estandarte de mi victoria.

ÍNDICE

RESUMEN E INTRODUCCIÓN.....	21
MARCO TEÓRICO.....	29
CAPÍTULO 1: VALORES Y SOCIEDAD.....	31
1.1. El concepto de valor y los valores en la actualidad	46
1.1.1. Evolución histórica del concepto de valor.....	46
1.1.2. Conceptualización actual del concepto de valor.....	49
1.1.3. Los valores en la actualidad.....	56
1.1.4. El estado de la investigación sobre valores.....	61
1.1.4.1. Estudios acerca del impacto de las nuevas tecnologías en la formación y percepción de valores.....	61
1.1.4.2. Estudios sobre valores morales y creencias religiosas.....	62
1.1.4.3. Estudios sobre preferencias y jerarquización de valores.....	63
1.1.4.4. Estudios sobre formación en valores y ética profesional.....	68
1.1.4.5. Estudios realizados en México.....	70
CAPÍTULO 2: PERFIL SOCIOLÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	79
2.1. Evolución histórica y social del concepto de juventud.....	79
2.1.1. Espacios políticos.....	93
2.1.2. Espacios culturales.....	101
2.1.3. Espacios sociales.....	108
2.2. Caracterización de la población juvenil en Yucatán.....	117
2.2.1. Por rango de edad.....	122
2.2.2. Por municipio.....	123
2.3. Índices de marginalidad.....	125

2.4. Programas compensatorios para universitarios.....	131
CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA MEXICANA.....	137
3.1. Origen histórico de la universidad.....	137
3.2. Los orígenes de la educación superior en México.....	153
3.3. Estado actual de la educación universitaria en México.....	169
3.4. La educación superior en Yucatán.....	183
3.4.1. Orígenes de la educación superior en Yucatán.....	183
3.4.2. Estado actual de la educación superior en Yucatán.....	187
3.4.2.1. Instituciones.....	188
3.4.2.2. Programas.....	190
3.4.2.3. Distribución Geográfica.....	196
3.4.2.4. Indicadores.....	198
3.4.2.4.1. Absorción.....	198
3.4.2.4.2. Deserción.....	200
3.4.2.4.3. Eficiencia terminal.....	203
3.4.3. La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).....	204
3.4.3.1. Contexto Nacional y Estatal.....	204
3.4.3.2. Misión, Visión y Filosofía Educativa.....	206
3.4.3.3. Estructura y organización.....	207
3.4.3.4. Facultades y Programas Universitarios.....	208
3.4.3.5. Modelo Educativo para la Formación Integral.....	212
ESTUDIO EMPÍRICO.....	215
CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO.....	217
4.1. Planteamiento de la investigación.....	217
4.2. Objetivos.....	219
4.3. Método.....	220
4.3.1. Análisis realizados.....	220

4.3.2. Población y muestra.....	222
4.3.3. Participantes.....	223
4.4. Instrumento.....	227
4.4.1. Criterios de calidad del instrumento.....	230
4.5. Procedimiento.....	231
4.6. Preparación de la base de datos.....	235

RESULTADOS.....	239
------------------------	------------

CAPÍTULO 5: RESULTADOS	241
5.1. Perfiles descriptivos de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán.....	242
5.2. Resultados en función de las respuestas globales de elección de valores.....	260
5.3. Resultados de las pruebas de Análisis de Varianza Multivariado en las variables criterio y de identificación.....	265
5.3.1. Variable sexo.....	265
5.3.2. Variable trabajo.....	270
5.3.3. Variable semestre.....	275
5.3.4. Variable área de conocimiento.....	284
5.3.5. Variable licenciatura	293
5.3.5.1. Comunicación Social.....	296
5.3.5.2. Artes visuales.....	299
5.3.5.3. Contaduría.....	302
5.3.5.4. Mercadotecnia.....	305
5.3.5.5. Administración de tecnologías de la Información.....	308
5.3.5.6. Derecho.....	311
5.3.5.7. Ingeniería Química Industrial.....	314
5.3.5.8. Licenciatura Química Industrial.....	318

5.3.5.9. Enseñanza de las Matemáticas.....	320
5.3.5.10. Odontología.....	323
5.3.5.11. Medicina Veterinaria y Zootecnia.....	326
5.4. Identificar si existe relación entre los valores afectivos y los valores morales.....	330
5.4.1. Verificación de supuestos.....	334
5.4.1.1. Normalidad.....	334
5.4.1.2. Homocedasticidad.....	336
5.4.1.3. Linealidad.....	337
5.4.1.4. Independencia.....	338
5.4.2. Ajuste del modelo.....	339
5.4.2.1. Coeficiente de correlación.....	339
5.4.2.2. Coeficiente de determinación (R ²).....	340
5.4.2.3. Prueba de falta de ajuste.....	340
5.5. Identificar si existen agrupamientos en las dimensiones de valores como consecuencia de posibles correlaciones entre ellos.....	341
5.5.1. Supuestos y su exploración.....	342
5.5.1.1. Determinante de la matriz de correlaciones (IRI).....	343
5.5.1.2. Prueba de contraste de esfericidad de Bartlett...	343
5.5.1.3. Análisis de suficiencia general (prueba de Kaiser – Meyer – Olkin).....	345
5.5.2. Matriz de correlaciones.....	345
5.5.3. Selección del número de factores por el método componentes principales.....	347
5.5.4. Rotación factorial por el método varimax e interpretación de la matriz.....	350

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS

DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO

EN EL FUTURO.....	357
6.1. Discusión.....	357
6.1.1. Perfiles descriptivos.....	358
6.1.2. Elección de valores.....	360
6.1.3. Axiología de acuerdo a las variables sexo, trabajo y semestre cursado.....	362
6.1.4. Áreas de conocimiento y titulaciones.....	366
6.1.5. Relación lineal entre valores.....	370
6.1.6. Agrupamiento de valores.....	372
6.2. Conclusiones.....	374
6.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro....	378

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	381
--	------------

ANEXOS.....	461
ANEXO I.....	463
ANEXO II.....	465

*RESUMEN E
INTRODUCCIÓN*

Resumen

Este trabajo de tesis doctoral consiste en conocer y analizar la elección y preferencias que muestra un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán (México) (n=3013) acerca de un conjunto amplio de valores. Se llevó a cabo una investigación descriptiva-cuantitativa en la que se solicitó a los participantes que expresaran su mayor o menor agrado hacia diez categorías de valores mediante un cuestionario con validez criterial (95% de confianza) y fiabilidad ($\alpha = .96$). Los resultados permiten identificar una jerarquía en la que los estudiantes expresan su mayor o menor agrado hacia cada uno de los valores propuestos, y posibles predicciones entre un conjunto de variables.

Palabras clave: valores; estudiantes universitarios; preferencias; investigación educativa.

Abstract

The purpose of this doctoral thesis study is to understand and analyze the choice and preferences showing a group of students from the Autonomous University of Yucatan (Mexico) (n=3013) about a wide whole of values. We carried out an descriptive-quantitative research in which the participants were asked to express their greater or lesser degree of satisfaction towards ten categories of values by means of a questionnaire with criterial validity (95% trust) and reliability ($\alpha = .96$). The results allow to identify a hierarchy in which students express their degree of satisfaction to each one of the proposed values, and possible predictions from a set of variables.

Key words: values; college students; preferences; educational research.

Introducción

La complejidad característica del actual siglo XXI ha traído consigo novedosas formas de articulación de la sociedad, en la que se multiplican diferentes estilos de vida, creencias y hábitos sociales, así como nuevas prácticas y discursos sobre los procesos educativos, los valores y la educación en valores. En este sentido, la crisis estructural postcapitalista, marcada por la globalización, la sociedad del conocimiento, las innovaciones tecnológicas, la diversidad y las crecientes desigualdades, ha fomentado el debate acerca de la educación en valores, que cobra hoy un protagonismo relevante.

Exponen Barba (2006, 2010), Gervilla (2010) y Martínez (2011) que la necesidad de una educación en valores en el marco de los procesos educativos formales se convierte hoy en una tarea urgente, especialmente entre estudiantes que en un futuro inmediato van a ocupar posiciones destacadas en el devenir social, como los universitarios. Así, numerosos autores (Chaves, 2002; Esteban, 2004; Esteban & Martínez, 2012; García del Dujo & Mínguez, 2011; Hirsch, 2003; Hoyos, 2009; Martínez, 2011; Martínez & Esteban, 2005; Martínez, Esteban & Buxarrais, 2011) indican que la educación superior debe formar a los estudiantes teniendo en cuenta una educación en valores eficaz y contextualizada en las condiciones de un mundo globalizado que ha trastocado el significado y el sentido tradicional atribuido a éstos.

Además, se insiste en la importancia y necesidad de que la educación que reciben en el marco de la universidad los futuros ciudadanos adultos esté orientada hacia una serie de valores éticos, morales y profesionales que

INTRODUCCIÓN

favorezcan el desarrollo de habilidades y prácticas sociales y contribuyan al pleno desarrollo de la vida interpersonal de los sujetos (Bolívar, 2005; Díaz, 2008; Estrada, 2012; Gervilla, 2000). En esta dirección, Gervilla (2010) afirma que resulta imprescindible considerar un tipo de educación en valores que contemple todas las esferas del desarrollo de la vida de las personas, una formación perfectiva y una educación integral, es decir, una educación completa del ser humano y de cada una de las facultades que lo conforman. Por su parte, Barrio (2007) propone una educación como habilitación de la libertad, una formación que contribuya a la humanización mediante el fomento de hábitos intelectuales y morales que posibiliten el desarrollo personal de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, Hoyos (2011) aboga por una educación en valores capaz de formar personas libres en la construcción de una ciudadanía democrática, que promueva la participación crítica y el compromiso con la transformación social. Asimismo, los trabajos de Barba (2006, 2010) aportan una reflexión significativa para pensar la problemática de la educación en el marco de las complejidades por las que atraviesan las sociedades actuales, subrayando que los valores, en tanto que modos deseables de conducta o estados de existencia, se organizan en sistemas para cumplir una función útil en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones.

Las investigaciones sobre valores y educación superior en el siglo XXI plantean cuestiones que afectan a conceptos clásicos como los de ciudadanía, tolerancia, ética, libertad, moral, etc. (Algelucci et al., 2008; Jover, López &

INTRODUCCIÓN

Quiroga, 2011). Estos autores coinciden en que los jóvenes universitarios conforman un grupo social que requiere un tratamiento específico en lo que concierne a la formación de valores. En este contexto, la función de la institución universitaria se presenta no sólo como un escenario cuya función se limita a preparar técnicos, sino también como un espacio de educación abierto y crítico en el que las prácticas y políticas educativas promuevan la formación de ciudadanos responsables con su entorno.

Durante los últimos 25 años se han realizado numerosos estudios sobre valores agrupados en temáticas y enfoques teóricos diversos: investigaciones sobre la valoración de representaciones sociales en el alumnado, estudios exploratorios de las percepciones, valores y actitudes de los estudiantes y diagnósticos de sus necesidades en relación con la formación en valores (Alpay, 2013; Álvarez, 2002; Álvarez, Rodríguez, Herrera & Lorenzo, 2012; Bedmar & Montero, 2013; Canto & Benois, 2009; Elexpuru, Villardón & Yániz, 2013; El-Astal, 2008; King, 2012; Montaner & Perozo, 2008; Murga, 2008; Onwuegbuzie et al., 2007; Pérez & Sarrate, 2013; Pomares & Molina, 2010; Rodríguez, Herrera, Lorenzo & Álvarez, 2008; Sánchez et al., 2011; Scheitle, 2011; Vinik, Johnston, Grusec & Farrell, 2013; Wu & Yang, 2013), y, en menor medida, análisis y estudios sobre las actitudes ético-pedagógicas del profesorado, en los que se pone de manifiesto su papel esencial en el fomento y la promoción de una educación superior en valores (Estrada, 2012; Hirsch, 2011; López & Hinojosa, 2012; Martínez et al., 2011).

INTRODUCCIÓN

En el contexto mexicano, las actuales dinámicas postcapitalistas y las prácticas de gobierno propias de las sociedades neoliberales adquieren sus propios matices. Por una parte, las situaciones asociadas con el crimen organizado, el narcotráfico y la violencia y, por otra parte, el desempleo, la marginación y la inseguridad, conforman un marco social que amenaza la construcción de un proyecto de país fundado en valores compartidos. Se asiste pues a una profunda crisis axiológica de la sociedad mexicana que desestabiliza la totalidad del desarrollo de la vida de los ciudadanos, así como sus intereses éticos y morales de normalidad (Barba, 2007; Yurén, 2005).

Por otra parte, la evolución y la estructuración del campo de trabajo mexicano sobre los valores ofrece variados estados de conocimiento, diagnóstico y evaluación sobre las necesidades de los estudiantes y numerosas propuestas de mejora dirigidas al currículo formal, las políticas universitarias, los discursos y las prácticas relacionadas con la formación en valores en la educación superior (Alcántara, Barba & Hirsch, 2009; Barba & Romo, 2005; Beltrán, Torres, Beltrán & García, 2005; Benois, 2011; Boroel, Pineda & González, 2009; Garay et al., 2009; Hirsch & Torres, 2013; Moral & Ortega, 2009; Osuna & Luna, 2008; Rocha & Díaz-Loving, 2005; Sabido, 2004). Cabe destacar la consolidación en los últimos años de una línea de investigación específica sobre valores profesionales y ética profesional (Hirsch, 2010a, 2010b; Luna, Valle & Osuna, 2010; Pérez, 2010).

La universidad mexicana no ha sido ajena a esta realidad, constituyéndose como uno de los pocos ámbitos de crítica al sistema político y

INTRODUCCIÓN

también a los propios fundamentos y fines del sistema educativo de este país norteamericano (Barba, 2005, 2007; Ibarra, 2012). En esta dirección, la presente tesis doctoral realiza un trabajo que supone un aporte necesario en el contexto concreto del escenario universitario del estado de Yucatán (México).

En la siguiente figura (ver figura 1) se presenta un esquema con la estructura de esta tesis doctoral.

INTRODUCCIÓN

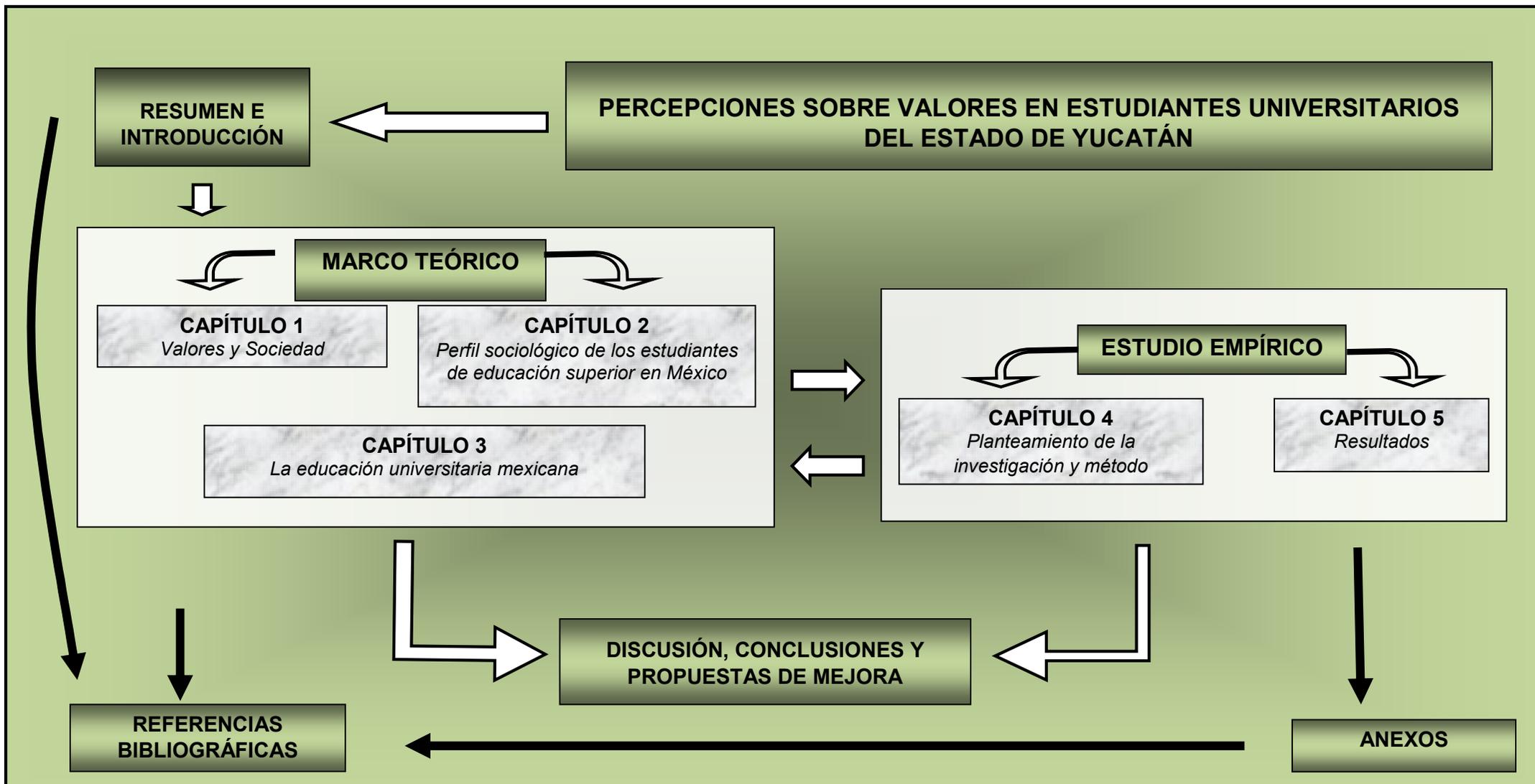


Figura 1. Estructura gráfica de la Tesis: secuencia seguida en su elaboración

Tesis doctoral: Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán.

INTRODUCCIÓN

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Valores y Sociedad

La complejidad propia de las sociedades actuales demanda ciudadanos dotados de sentido crítico y formación ética suficientes para afrontar retos y promover situaciones que favorezcan la vida en comunidad. Los espacios abiertos del capitalismo se apropian de valores comúnmente aceptados como positivos: la “libertad”, la “justicia”, la “solidaridad”, la “dignidad” o el “bien común”, por ejemplo, en una suerte de giro políticamente correcto cuyo efecto más notable consiste en vaciar de contenido dichos valores (Bauman, 2003, 2007; Bourdieu; 2005; Chantal, 2010, 2012; Cortina, 2003, 2009; Giddens, 2005; Morín, Roger & Domingo, 2002; Negri & Hardt, 2001; Taibo, 2005; Wolton, 2004; Žižek, 2012).

Frente a este escenario social, se exige hoy a las instituciones de educación superior la formación de profesionales competentes en conocimientos, habilidades y competencias, pero también en valores que regulen su actuación profesional y personal (Ezcámez, López & Jover, 2008; Ruiz, 2003).

En el siglo XXI la educación formal continúa constituyendo uno de los espacios privilegiados de socialización que contribuye a la formación integral de los sujetos; resulta pues una tarea urgente reformular las finalidades de la educación desde una perspectiva integral capaz de crear condiciones pedagógicas y sociales para una formación en valores, una educación para la

ciudadanía abierta, plural, en alerta permanente frente a las semióticas del capitalismo contemporáneo en la que están inmersos los estudiantes (Apple, 2003; Beltrán, 2013; Carretero & Castorina, 2012; Da Silva, 2000, 2001; Giroux, 2012; Márquez, 2011; Nóvoa; 2013; Ortega & Mínguez, 2001; Ortega, Touriñán & Escámez, 2007; Ramos, 2007; Roig, 2006; Stephenson, Ling, Burman, & Cooper, 2001; Touraine, 2009, Touriñán, 2006).

Los cambios de paradigma en el campo de la educación responden a una multiplicidad de factores históricos, sociales y políticos, que implican a su vez cambios axiológicos y epistemológicos que modifican las prácticas educativas. El proceso educativo pensado como formación integral del hombre ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías, y la historia de la educación pone de manifiesto que la noción de educación integral y su relación estrecha con la formación en valores está presente en el quehacer educativo incluso antes de la conformación de la pedagogía como ciencia social. No obstante, las distintas propuestas de educación en valores encuentran fundamento en una variedad de concepciones antropológicas (Bouché, 2004; García, 2002).

Expone Gervilla (2000, 2010) que la expresión “educación integral” implica la educación del ser humano en tanto que ser completo, considerado en cada una de sus dimensiones. Desde esta perspectiva, la educación, como mediadora entre los individuos y la sociedad, procura el pleno desarrollo de la personalidad y su función principal reside en el perfeccionamiento humano; el proceso educativo consiste entonces en la incorporación de un conjunto de valores a la existencia que respondan a las dimensiones del ser humano. En

este sentido, Aguilar, Cisneros & Aguado (2010), Díaz (2008), Medina (2001) y Rubio (2007) plantean la centralidad de los valores en la formación y el afianzamiento de la personalidad moral.

Según Bisquerra (2008), Buxarrais & Martínez (2009) y Puig (2003), la educación debe preocuparse por ofrecer respuestas a todas las dimensiones de la persona: cognitiva-racional, volitiva-conductual y afectiva-emocional. Estos autores proponen una educación en valores que incluya la educación emocional y plantean un tipo de educación cuyos objetivos se orienten hacia la construcción de la personalidad ética, la educación de los sentimientos, la competencia comunicacional, la aceptación de normas de convivencia y la gestión de las emociones. Así pues, advierten que a pesar de las numerosas y variadas propuestas de acción pedagógica que promueven diversos modelos de educación integral, se presentan múltiples dificultades para su implementación, lo cual estorba la formación de los sujetos considerados en cada una de las tres dimensiones citadas. Desde este enfoque, una educación en valores acorde a los retos del siglo XXI supone contribuir a que los estudiantes adquieran competencias para construir de manera reflexiva su propio sistema de valores y adopten determinados ideales que les permitan ser competentes, como ciudadanos y ciudadanas de las actuales sociedades plurales y diversas.

El enfoque socioeducativo, que ha cobrado un interés notable entre los discursos pedagógicos contemporáneos, se centra en promover aquellas experiencias educativas que buscan principalmente fortalecer la democracia y la ciudadanía a través de una educación integral guiada por una serie de

valores considerados fundamentales, como la justicia, la igualdad y la solidaridad. Se trata de una serie de planteamientos transformadores que orbitan alrededor de la corriente conocida como “pedagogía transformadora”, preocupada por suscitar contextos favorables para el ejercicio de una ciudadanía participativa y que intenta establecer una crítica de las relaciones de poder características de las sociedades postmodernas (Ayuste, 2011, Freire, 2001, Ortega, 2005, Planella & Vilar, 2003).

En otra línea de trabajo, Hoyos (2011), Martínez (2011), Delgado (2011) y Ovejero (2009) subrayan la necesidad de un modelo de educación en valores adaptado a las exigencias actuales de un mundo globalizado en el que encontrar fundamentos sólidos capaces de dotar de sentido ético a las vidas se convierte en un asunto primordial. La crítica de estos autores se articula en torno a un tipo de educación que ignora por completo los recursos del humanismo de occidente y todo proyecto de educación en valores. Ante esta concepción del proceso educativo que prioriza el conocimiento basado en la razón, proponen un proyecto de educación para un nuevo humanismo que reconozca el valor esencial de la dimensión ética y estética en la formación de los sujetos, una educación humanista que establezca múltiples conexiones entre persona, sociedad y cultura con la finalidad de favorecer el desarrollo de una ciudadanía democrática en una época de globalización y sociedades cada vez más plurales.

El enfoque postestructuralista en educación postula que la educación no es un proceso natural ni consustancial al ser humano, se trata de un invento sociohistórico que acabó por establecerse en las sociedades como una

actividad inherente al ser humano; de la misma manera, la concepción de los alumnos como sujetos receptores de conocimiento en el marco del sistema educativo formal responde a una suerte de invención. Considerar por una parte la educación, institución moderna, y por otra parte los sujetos, alumnos postmodernos, provoca múltiples tensiones en los discursos y las prácticas pedagógicas relacionadas con el ámbito de la formación en valores o, más recientemente, la formación para la ciudadanía (Gimeno, 2003, 2005; Fernández-Enguita, 2001, 2008; Ovejero, 2004; Torres, 2002, 2012).

Los análisis llevados a cabo en el marco de la pedagogía a menudo llamada postmoderna plantean la necesidad de repensar la finalidad de la educación en un mundo postmoderno global con una cultura diversa y plural. Ante todo, se trata de introducir cambios en el orden discursivo hegemónico de las sociedades actuales, abandonando una concepción del sujeto como agente constituyente y constituido, lo que permitirá a su vez reformular las prácticas pedagógicas en torno a los valores, evitando posturas integristas (Apple, 2010; Díez, 2009; Giroux, 2003; McLaren, 2001, 2005; McLaren y Kincheloe, 2008; Michèa, 2002; Popkewitz, 2005).

Por otra parte, la propuesta teórica de educación para la paz reúne a una serie de autores que introducen también nuevas propuestas y estrategias en relación con los retos de la educación de los futuros ciudadanos en el siglo XXI. Si bien la educación para la paz tiene enfoques plurales y adquiere sus concreciones específicas en cada país, la formulación que actúa como criterio configurador es la defensa de una educación que integre lo cognitivo, lo afectivo y lo motivacional, con el objetivo de lograr en los sujetos actitudes

generadoras de paz y acciones transformadoras del entorno; se trata de una educación en la que participan de manera activa todos los actores de la comunidad educativa asumiendo responsabilidad y compromiso en la construcción de un mundo que merezca la pena habitar (Etxeberría, 2013; Fernández, 2007; Freire, 2009; Serenella, 2013; Tuvilla, 2004). En el contexto de la convivencia universitaria, Ávila (2012) argumenta que la educación para la paz constituye una forma particular de educación en valores, cuyo propósito se orienta al desarrollo integral de las capacidades de los estudiantes.

En el marco de las actuales dinámicas de las sociedades marcadas por la crisis estructural postcapitalista, la globalización y las innovaciones tecnológicas, la educación en general y la formación en valores en particular cobran relevancia (Valdemoros, Goicoechea & Ponce de León, 2012). Sobre las circunstancias a las que se enfrenta la humanidad, Esposito (2012), Jarauta (2009), Nancy (2006) y Rancière (2011, 2012) advierten que profundos cambios, como los que tienen su referencia simbólica en la caída del muro de Berlín, han provocado la relativización de los modelos con los que la tradición moderna había interpretado su experiencia, en definitiva, lo que había constituido la explicación de su existencia. De acuerdo con estos autores, para enfrentar las nuevas situaciones y los conflictos cabría la posibilidad de construir conceptos abiertos, modelos de interpretación próximos a las complejidades crecientes que favorezcan nuevas formas de tolerancia y libertad; si lo que está en juego es la defensa de los bienes comunes, urge la creación y el fomento de una nueva ciudadanía mundial, así como la redefinición de nuevos valores que orienten la experiencia de los sujetos en el

futuro.

Otros autores (Bolívar, 2005; Bonafé, 2003; Buxarrais, Florentino & Martínez, 2001; Corbella, Bernal, Gil & Escámez, 2012; Jover, López & Quiroga, 2011; Valdemoros, Goicoechea, Jiménez & González, 2012) resaltan la necesidad de educar en valores en las sociedades democráticas y multiculturales características del siglo XXI. Los males que socavan la vida justa y digna de las sociedades surgen de las múltiples tensiones entre los procesos de globalización y las culturas comunitarias. Ante esta problemática mundial en el ámbito social, se requiere con urgencia una suerte de desplazamiento del conjunto de nociones y prácticas relacionadas con los valores, un cambio en el que los principios éticos actúen como medios reguladores entre las relaciones que las personas establecen con los demás y con su entorno. La consecución de una ciudadanía fundada en la libertad se torna posible mediante una concepción de la educación como proceso de optimización humana, de la adquisición de una serie de atributos que le permitan a los sujetos el desarrollo de su autonomía y de la razón dialógica.

En la misma perspectiva, Camps (2010), Giroux (2013), Gurpegui & Mainer (2013), Oraisón (2005), Oraisón & Pérez (2006) y Tejedor & Iturricastillo (2012) se refieren al momento actual de crisis sociopolítica e institucional como un proceso cada vez más complejo debido a sus múltiples connotaciones en la vida personal y social de las personas. Así, de la instalación del modelo neoliberal emergen una serie de conflictos y tensiones que profundizan las desigualdades sociales y arrastran a nuevas situaciones de marginación a diversos colectivos sociales. Con todo, la posibilidad de provocar rupturas con

el orden social establecido reside en el ejercicio de la soberanía popular. Es en este marco de actuación donde las relaciones entre educación y construcción de la ciudadanía se tornan significativas, siendo necesario pensar en una nueva escuela, en un nuevo tipo de educación que supere el modelo propio de la modernidad pero que a su vez se aleje de las dinámicas del neoliberalismo: una educación que trascienda lo pedagógico y asistencial y se reoriente hacia el accionar comunitario de los futuros ciudadanos.

Las apreciaciones de Beech (2007), Estrada (2012), Etchegoyen (2003), Ferrullo de Parajón (2006) y Mejía (2005) sobre los efectos de la crisis capitalista contemporánea en América Latina no se alejan demasiado de las consideraciones anteriores. En este sentido, afirman que el capitalismo ha introducido en los países denominados del tercer mundo, que todavía responden a paradigmas de interpretación tradicionales, características comunes a las sociedades industriales avanzadas, lo que generó una crisis ético-cultural, un debilitamiento de la visión cosmológica convencional de los símbolos, valores y tradiciones religioso-metafísicos, estético-vitales y sociopolíticos dominantes. Ante esta nueva y compleja realidad, será necesario revisar los proyectos democráticos actuales respecto de sus limitaciones y conformar estructuras simbólicas acordes a los retos que plantean las sociedades latinoamericanas. En este marco de acción, el ciudadano, en tanto que persona moral y capaz de ejercer y realizar sus facultades morales, se torna fundamental.

No obstante, y a pesar de los múltiples esfuerzos de la institución educativa por promover una eficaz formación en valores, supone ya un lugar

común el constatar la existencia de una crisis de valores en la educación, reflejada por conductas contrarias a la convivencia armónica y que se caracterizan por una falta de responsabilidad personal y ciudadana. De aquí la importancia y la responsabilidad de los actores educativos para ayudar a los estudiantes a organizar una escala de valores que les permita adoptar una serie de conductas fundamentales que orienten su conducta global, de tal manera que alcancen su integridad tomando como base el desarrollo de actitudes, normas, valores y sentimientos (Barrio, 2004, 2013; Bernardini, 2010; Escámez, 2003; Huerta, 2006; Merma, Peiró & Gavilán, 2013).

Como expone Mora (2002), da la impresión de que lo que está en tela de juicio no son las faltas a las normas establecidas, sino el mismo concepto de norma. Este autor aboga por repensar lo que él llama una “ética con sentido”, destacando el papel de la universidad como agente del complejo proceso de cambio que la institución educativa debe llevar a cabo. En esta dirección, si la universidad se propone resolver las exigencias del mundo de hoy deberá:

- a) superar el tipo de gerencia centrada en el control por una gerencia centrada en valores;
- b) superar la gerencia burocrática y;
- c) deberá realizar el tránsito de uso intensivo de energía al uso intensivo de conocimientos.

Respecto de la crisis de valores en el contexto de la educación superior, García (2012) aboga por un modelo de universidad competente que proporcione a los estudiantes una formación que no se limite a la estricta adquisición de conocimientos y habilidades que capaciten para el ejercicio profesional. En la misma dirección argumentativa, numerosos autores (Chaves, 2002; Esteban, 2004; Esteban & Martínez, 2012; García del Dujo & Mínguez,

2011; Hirsch, 2003; Hoyos, 2009; Martínez, 2011; Martínez & Esteban, 2005; Martínez, Esteban & Buxarrais, 2011) indican que la educación superior debe formar a los estudiantes teniendo en cuenta una educación en valores eficaz y contextualizada en las condiciones de un mundo globalizado que ha trastocado el significado y el sentido tradicional atribuido a éstos.

Carr (2009, 2010) también plantea la urgencia de reformular los objetivos de la educación universitaria en el siglo XXI. Señala este autor la necesidad de que la institución universitaria recupere su papel como institución de educación superior, de manera que exceda las concepciones del tipo utilitaristas ligadas al contexto político-económico característico de las sociedades actuales. Con todo, destaca el esfuerzo llevado a cabo por una parte del profesorado, preocupado en ofrecer resistencia a las prácticas neoliberales que constriñen el quehacer universitario y comprometido con una formación profesional, cívica y ética de los estudiantes.

Los postulados de Hoyos (2009, 2012), que encuentran similitud con las inquietudes de Carr, advierten acerca del riesgo que supone para la educación un tema tan controvertido como la responsabilidad social universitaria, que a menudo se evalúa mediante indicadores de pertinencia. A partir de la crítica de la universidad como “empresa de conocimiento” y de su “pertinencia” entendida como funcionalidad, este autor sugiere la recuperación de la identidad universitaria en tanto que proyecto basado en la utopía y la crítica, en otras palabras, una universidad con prácticas “impertinentes” que contribuyan a la formación integral de sujetos capaces de afrontar con responsabilidad ética los desafíos de una sociedad democrática. Desde esta perspectiva, se defiende la

necesidad de una profunda reforma de la Universidad en Latinoamérica, que fortalezca la cultura política y la emancipación de sus ciudadanos.

En el contexto de la educación formal mexicana, los valores ocupan un lugar destacado tanto en el currículo oficial como en el frecuentemente denominado currículo oculto; están vinculados con la filosofía de las instituciones y por lo tanto conciernen a la comunidad educativa en su totalidad. A partir de la década de 1990 aumenta el interés por la dimensión ética y la formación en valores en la educación superior. En la práctica, esta situación suscitó el fortalecimiento del campo de investigación sobre ética y valores y la reestructuración de los planes de estudio (Pedroza & García, 2005, Rodríguez, 2002).

Existen en México diversos organismos federales y estatales que se ocupan de trazar los objetivos de las políticas públicas y de establecer acciones específicas para alcanzarlos (Zorrilla, 2013). A continuación se revisa una serie de propuestas y programas que permiten apreciar el panorama actual respecto de las principales preocupaciones del sistema educativo nacional mexicano.

En el Programa Educativo Nacional 2007-2012, que incluye el enfoque de la educación para el desarrollo, se establece que las instituciones educativas deben: atender a las necesidades de desarrollo de los valores democráticos, reconocer el capital social como instrumento de promoción de los valores de la sociedad, reconocer que la transformación de los valores en la sociedad ayudan a construir sociedades más abiertas e innovadoras y, a partir de estos planteamientos, generar programas de difusión de valores que humanicen la percepción del estudiantado hacia el respeto y la comprensión y

extender en el currículo de carreras universitarias el número de asignaturas humanistas, así como las temáticas relacionadas con la formación en valores (Secretaría de Educación Pública –SEP-, 2007).

En el mismo sentido, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, elaborado por la Secretaría de Educación Pública sobre el eje de la meta nacional “México con Educación de Calidad”, dedica una especial atención a los valores como parte fundamental de una formación integral, destacando en seis objetivos propuestos el quehacer de los maestros como ejemplo y guía para la formación en valores, la importancia de que cada estudiante logre un sólido dominio de las disciplinas y valores asociados al desempeño de las distintas profesiones y el fomento de las actividades físicas y deportivas como medio para favorecer la convivencia y la formación en valores (SEP, 2013).

Por otra parte, el Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuya función es la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana, acordó, en su segunda sesión de trabajo de 1998, el inicio de un análisis colectivo para construir la visión del Sistema de Educación Superior (SES) deseada para el país en el año 2020. A partir de esa visión, se presenta la propuesta de la ANUIES en pro del desarrollo y consolidación del actual sistema de educación superior, cuyo esfuerzo extraordinario deberá orientarse hacia una formación de calidad que combine en todas las carreras elementos de carácter humanista, científico y técnico y que incorpore valores acordes a la sociedad que se desea construir en el futuro, fundamentada en la democracia,

la libertad y la justicia social (ANUIES, 2000).

La visión 2020 de la ANUIES se sustenta en ocho postulados, de los cuales el quinto y el sexto se encuentran relacionados con el área de valores: el quinto postulado, referente al humanismo, insiste en que las Instituciones de Educación Superior (IES) deberán caracterizarse por un claro compromiso con los valores de la sociedad mexicana y su marco jurídico, adoptando una noción de humanismo que incluya los conceptos de paz, libertad, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad; el sexto postulado, relacionado con el compromiso para la construcción de una sociedad mejor, señala que el quehacer de las IES deberá tener como orientación fundamental contribuir a que México llegue a ser una sociedad más acorde con los valores mencionados en el anterior postulado (ANUIES, 2000).

Ahora bien, los esfuerzos llevados a cabo por los diversos organismos y entidades oficiales deben comprenderse en el actual contexto mexicano, donde las dinámicas del mundo globalizado, así como dispositivos y las prácticas de gobierno propias de las sociedades neoliberales, adquieren sus propios matices (Latapí, 2003, 2004; Yurén, 2005; Zorrilla y Barba, 2008). Respecto a la educación en valores, cabe destacar que las iniciativas por parte de los gobiernos no han logrado establecer un modelo pedagógico uniforme para afrontar de manera satisfactoria la problemática en torno a la formación en valores (Barba, 2005, 2007; Ibarrola, 2012).

La sociedad mexicana se enfrenta hoy a una profunda crisis axiológica que desestabiliza tanto la vida en comunidad de sus habitantes como cada una de las dimensiones específicas que lo configuran como ser humano. Por una

parte, las situaciones asociadas con el crimen organizado, el narcotráfico y la violencia y, por otra parte, el desempleo, la marginación y la inseguridad conforman una realidad social que amenaza la construcción de un proyecto de país fundado en valores e intereses compartidos (Bertely, 2007; Pasillas, 2007; Valdéz, 2003).

A la hora de pensar en las posibles soluciones de los problemas sociales que afectan a la población, cobran una especial importancia la institución educativa y especialmente las instituciones de educación superior (IES), en calidad de espacio de formación integral del individuo donde las prácticas educativas son a su vez prácticas sociales (Barba, 2006a; Villoro, 2007).

De acuerdo con Barba (2006b), las actuales características de la sociedad mexicana responden a una serie de procesos históricos, especialmente los acontecimientos ocurridos en el siglo XIX y la revolución mexicana, y a una transición mexicana más cercana en el tiempo que forma parte de las dinámicas de cambio a nivel internacional. Temas como la naturaleza y fines de la educación escolar y la formación cívica y moral han sido el centro de atención de diferentes proyectos políticos a lo largo del siglo XX. El período de transición, junto con otros factores de naturaleza social e intelectual contribuyó al resurgimiento de la perspectiva de la formación en valores morales en educación. En el último tercio del siglo XX, los problemas del desarrollo económico en el marco de la crisis postcapitalista a nivel planetario, sumados a los problemas de gobernabilidad de las elites políticas y las transformaciones de la sociedad mexicana, han ocasionado profundos cambios en la educación, en los que se distinguen tres modelos de relaciones

sociales: el democrático y equitativo, el neoliberal y el corporativo, aunque el criterio axiológico que se impone sobre los demás es el equitativo.

Castro & Rodríguez (2012) analizan la formación ciudadana en el marco coyuntural que vive México en relación concreta con el último proceso electoral, en el que se detectaron prácticas antidemocráticas. En este sentido, estos autores señalan algunos aspectos fundamentales para reorientar las políticas públicas y la acción de las instituciones en relación a la educación ciudadana, considerada como proceso continuo y en permanente cambio que excede los límites del espacio escolar, entre los que destaca el esfuerzo por lograr la participación de los futuros estudiantes en experiencias de carácter social.

Por otra parte, distintos autores (Conde, 2011; Furlán, 2012; Muñoz, 2008) advierten sobre la situación de vulnerabilidad en la que viven los jóvenes frente a un estado de violencia creciente, en el que se exponen al riesgo de reclutamiento por parte de la delincuencia organizada, situación que se incrementa debido a la atracción que supone el accionar del narcotráfico, sobre todo en las regiones más pobres del país, donde las posibilidades de lograr unos medios de subsistencia dignos se reducen de forma dramática. Desafortunadamente, en los espacios de la educación formal, la violencia adquiere forma poliédrica: por una parte, la violencia que ejerce y al mismo tiempo sufre el profesorado y, por otra, la violencia que ejercen los jóvenes entre sí.

En otra perspectiva de análisis, Ibarra (2012) y Sánchez (2008) argumentan que para proyectar una universidad mexicana acorde a los retos del siglo XXI, resulta necesario considerar los procesos de privatización y

comercialización en los que la universidad se encuentra inmersa como consecuencia de la introducción de las políticas neoliberales. La crítica se articula en torno a implicaciones derivadas de binomios como universidad-empresa y alumnos-clientes y las consecuencias devastadoras para una universidad pública que garantice el derecho al conocimiento y a la cultura como bienes públicos.

1.1. El concepto de valor y los valores en la actualidad

1.1.1. Evolución histórica del concepto de valor

La noción de “valor” se encuentra estrechamente ligada a la axiología, ámbito de la filosofía que se ocupa del estudio de la naturaleza de los valores. A lo largo de la historia, valores como el bien, la belleza y la justicia han sido el eje central del pensamiento filosófico. Sobre la naturaleza y el concepto de valor existen numerosas aproximaciones, aunque, en principio, podría afirmarse que los valores son “cualidades o propiedades” de los objetos, pero no sólo de objetos físicos, ya que este tipo de cualidades también se adhieren a las formas y estados psicológicos. Los valores son de naturaleza humana en tanto que las personas son, debido a su condición antropológica, las únicas capaces de poseer valores, de valorar o asignar valor a los objetos y a los sujetos (Gervilla, 2010; Rincón, 2006).

Los valores contribuyen al desarrollo armónico de todas las capacidades del ser humano, ligados al desarrollo de la personalidad, y se establecen mediante los procesos de socialización (Romero, 2001, Vaillant, 2008, Mínguez, 2012). Puesto que poseen las características de “bueno”, los valores

se imponen por sí mismos respondiendo a las necesidades de los hombres; no son cosas, sino más bien propiedades y, considerados como cualidades, devienen adjetivos; las posibilidades de su existencia “real” dependen siempre del objeto depositario.

Fronzizi (1995), en un esfuerzo teórico por conciliar las concepciones objetivistas y subjetivistas en relación con los valores, postula que los valores dependen tanto de las necesidades de los sujetos como de las propiedades de los objetos, por lo tanto, el acto de valoración depende del objeto valorado, del sujeto que valora y del acto mismo de la valoración.

Históricamente, la civilización Griega es la primera que hace mención a valores; la cuestión de las virtudes o los valores morales y políticos se convirtieron en temas fundamentales de la reflexión filosófica. En este sentido, cabe señalar que los sofistas prestaron ya una especial atención a la naturaleza del hombre y su vida en la polis. Los aportes de Platón, que concibe los valores como aquellos que dan la verdad a los objetos cognoscibles, resultan fundamentales en materia axiológica. Por su parte, las reflexiones de Aristóteles acerca de la compleja esencia de la virtud ocupan un lugar central en el campo de la axiología. A partir del siglo IV y durante todo el transcurso de la edad media, el estudio de las virtudes relacionadas con la moral y la teología continuaron ocupando un lugar central en la reflexión filosófica. La axiología –del griego *axia*, “valor” y “logos”– o teoría de los valores se establece como disciplina en la segunda mitad del siglo XIX. No obstante, se desarrolla a lo largo del siglo XX en los principales países de Europa y alcanza su esplendor durante el período de entreguerras (Méndez, 2008; Navarrete, 2006).

La escuela de Baden, heredera de los postulados del neokantismo, asume el concepto de valor como objeto fundamental. Trata esta corriente de pensamiento del análisis de las condiciones del ser humano como fuente de la cultura, especialmente los ámbitos de lo verdadero, lo bueno y lo bello. Entre los exponentes fundamentales se encuentra el filósofo Wilhelm Windelband (1848-1915), quien postula que la filosofía debería ocuparse principalmente de buscar los principios que garantizan el conocimiento. Estos principios a los que se refiere no son otros que los valores, considerados como normas ideales de validez absoluta. Desde esta perspectiva, la validez de los valores sería estrictamente normativa, por el contrario, las leyes naturales se sustentan siempre en los hechos; en otras palabras, los hechos se aprenden mientras que los valores se aprueban o desaprueban (Colom & Rincón, 2004).

El pragmatismo de J. Dewey supone un aporte fundamental para el desarrollo de la filosofía contemporánea. A lo largo de su obra, se manifiesta este autor contra la exclusión mutua entre los conceptos de ciencia y valor. Asimismo, subraya la capacidad de la ciencia para resolver cualquier ámbito de estudio, en el que se incluye también el análisis de los valores. Junto con G. H. Mead, Dewey formuló la doctrina del funcionalismo, corriente de pensamiento en el que las ideas son consideradas como instrumentos. La teoría de Dewey, contraria a la fe en los valores y los principios variables, se enfrenta a la versión positivista del juicio de valor y, de forma general, a las tradiciones empiristas e idealistas (Catalán, 2001).

Max Scheler fue otro de los filósofos más representativos de esta etapa. La propuesta de este filósofo busca comprender al hombre como una entidad

en permanente cambio; desde este enfoque los valores constituyen esencias dadas a priori en los sentimientos espirituales, concepto que aparta cualquier mención a la inteligencia (Ballén, 2011; Rincón, 2006).

En otra perspectiva, Ortega y Gasset adopta una postura teórica basada en la negación de la percepción de los valores. Según el filósofo español, los valores son “cualidades de tipo irreal”. Por ejemplo, si se considera el elemento cuadro, sus diversos componentes, como el lienzo, la línea, los colores y la forma, son los elementos reales que pueden percibirse, en cambio, la belleza, la armonía y la gracia, como elementos irreales, no poseen la cualidad de ser percibidos. En definitiva, los valores sólo se pueden estimar (Martínez, 2010).

Los marxistas analizan el concepto de valor desde una perspectiva económica y sobre la base de la relación sujeto-objeto, de la correlación entre lo material y lo ideal, señalando que el valor es la expresión del contenido social del objeto. Cabe destacar que a mediados de la década de 1950 se conforma una axiología de carácter marxista independiente, tomando siempre como base los postulados de Marx y Engels (Fabelo, 2004). Por otro lado, la concepción teocéntrica de los valores sostiene que los imperativos de la conducta moral provienen directamente de Dios, a partir de lo cual se establece un orden, un sistema de valores y un conjunto de leyes morales.

1.1.2. Conceptualización actual del concepto de valor

Expone Fabelo (1989), uno de los filósofos más sobresalientes de la filosofía contemporánea cubana, que los valores son objetivos, pues expresan las necesidades objetivas de la sociedad, considerados por lo tanto como el

resultado de la necesidad histórica. En estudios posteriores, Fabelo trabaja desde una concepción de valor bastante más amplia y, aunque mantiene su esencia objetiva, establece tres planos diferenciados de análisis: 1) el sistema de valores objetivos como partes constituyentes de la realidad social; 2) el sistema de valores subjetivos que incluye las formas en que se refleja en la conciencia la significación social; y 3) el sistema de valores institucionalizados, aquellos que la sociedad organiza y hace funcionar (Fabelo, 1996, 2004).

Raths (1976), considerado como una de las grandes figuras de la educación, es uno de los representantes de la denominada “clarificación de valores”, técnica educativa que contempla la integración de pensamiento, la afectividad y la acción, y describe la internalización como el proceso por el cual se integra un valor de manera progresiva y de manera definitiva a la vida de un individuo. En suma, se trata de una técnica pedagógica cuya finalidad consiste en poner en práctica de la manera más eficiente un tipo de educación centrada en las personas.

Bloom (1979), que realizó significativos aportes al ámbito de la teoría del aprendizaje, estableció una clasificación de los objetivos y las habilidades presentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La taxonomía de los objetivos de la educación, más conocida como «taxonomía de Bloom», incluye tres dimensiones concretas, la afectiva, la psicomotora y la cognitiva, divididas a su vez en una serie de subcategorías que permiten una mayor comprensión del proceso mencionado. Las seis categorías asociadas al dominio cognitivo serían las siguientes: a) Conocimiento; b) Comprensión; c) Aplicación; d) Análisis; e) Síntesis; f) Evaluación; y las categorías del dominio afectivo,

aquellas que estarían estrechamente vinculadas a la formación en valores, serían: a) recepción y aceptación de un valor o creencia; b) Preferencia hacia un valor; c) Compromiso, aceptación afectiva de un valor; d) Organización, capacidad de agrupar los valores aprendidos; e) Caracterización, interiorización del valor; y f) Evaluación. Como exponen Amer (2006) y Santoyo (1998), si bien es cierto que la aplicación original de esta taxonomía ha sido objeto de varias revisiones críticas, no cabe duda de su extraordinaria influencia y vigor en el entorno pedagógico durante todo el siglo XX.

Como resultado de un estudio exhaustivo que combinó el análisis de materiales escolares y numerosas entrevistas realizadas a especialistas, Superka formula una tipología sobre las dinámicas de educación en valores que comprende cinco categorías: a) Inculcación, cuyo objetivo es internalizar determinados valores deseables; b) Desarrollo moral, se ocupa del desarrollo cognoscitivo; c) Análisis, cuyo objetivo consiste en ayudar a los alumnos a usar el planteamiento lógico relativo a los valores; d) Clarificación, con la finalidad de afianzar los valores previamente reconocidos; y e) Aprendizaje para la acción, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes oportunidades para actuar según sus valores (Brenes & Porras, 2007).

Por otra parte, también las teorías psicológicas contemporáneas se han preocupado por el estudio de los valores. Según Skinner (1971), que se dedica al análisis de la conducta moral y prosocial adoptando un enfoque conductista, la conducta moral es el resultado de la acción directa de un mecanismo simple de selección de conductas al que denomina “condicionamiento operante”. De esta manera, al relacionar el análisis conductista del comportamiento con la

realización de juicios críticos, pone de relieve que cada persona adaptará aquellas conductas, valores y normas que hayan sido previamente reforzadas en su historia particular de aprendizaje que, en definitiva, serán las que determinen la conducta moral.

Dentro del enfoque constructivista, Piaget (1974) trabajó a partir de la “experiencia moral”, noción que posteriormente transformó introduciendo el concepto de “juicio moral”. Formula este autor una epistemología genética, en la que vincula el desarrollo del juicio moral a las etapas o estadios del desarrollo cognitivo. Indica Zerpa (2007) que es importante recordar que las etapas del desarrollo del juicio moral que propone Piaget forman parte de un complejo proceso de maduración en el que la influencia social y el aprendizaje se involucran en el contexto familiar y escolar.

La teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1992), una de las más difundidas en el ámbito de la psicología y la pedagogía, enuncia que el juicio moral se construye en el momento en el que los valores adquiridos entran en conflicto, es decir, cuando tiene lugar el denominado “dilema moral”. En esta perspectiva analítica, Colby y Kohlberg (1986) distinguen las siguientes etapas de desarrollo del juicio moral: orientación al castigo y vigilancia, orientación relativista instrumental, orientación a la conformidad interpersonal, orientación a la ley y orden, orientación legalista hacia el “contrato social”, orientación a los principios éticos universales.

Por su parte, el enfoque psicoanalítico de Freud (1996) plantea que las normas y los valores sociales forman parte de un proceso de interiorización, es decir, se interiorizan o introyectan a partir de un mecanismo de defensa del

“yo”, garantizando de esa manera la formación del denominado “super-yo”, instancia de estructura de la personalidad cuya función reside en la regulación de los impulsos de la persona y cuya satisfacción se realiza de acuerdo a las exigencias y normas sociales. En la concepción freudiana, los valores juegan un papel fundamental, pues se encargan de regular la conducta social.

Desde la perspectiva histórico-cultural, Vygotski (2000) afirma que el desarrollo moral es producto de la interiorización de las normas y las reglas morales. En este proceso, los valores constituyen complejas unidades funcionales de carácter cognitivo-afectivo que actúan en la regulación del comportamiento de los sujetos. De acuerdo con Estrada (2007), la teoría del desarrollo moral de Vygotski parece la más adecuada debido a la importancia que se concede a la interpretación del fenómeno psíquico, tomando como base de análisis las metodologías dialéctico-materialistas que subrayan que toda formación de valores está determinada por las circunstancias históricas, sociales y culturales imperantes en una sociedad determinada.

En las últimas décadas del siglo XX, el estudio de los valores ha sido abordado desde nuevos enfoques teóricos, por lo que la redefinición de la noción de valor varía según los autores se aproximen a los postulados de la axiología de carácter objetivista o subjetivista; en consecuencia, las propuestas suelen ser unilaterales. Más allá de los diferentes matices que aportan los estudios actuales, se puede afirmar que el asunto de la naturaleza de los valores continúa siendo un problema abierto (Escámez, 2005; Fabelo, 2004).

Fabelo, Domínguez, Vitier, Gonzalez & García (1996) consideran los valores como la parte constitutiva de la propia realidad social, lo que permite

abordar su tratamiento en relación con la significación entre los distintos procesos o acontecimientos de la vida social y las necesidades e intereses de la sociedad en su conjunto. Estos autores destacan la importancia del tema de los valores en el marco de la paradójica situación que se vive en el mundo actual, donde los altos niveles de desarrollo económico y tecnológico contrastan con la crisis axiológica de las sociedades.

En su concepción de formación moral, Latapí (1999, 2003, 2009), muestra particular interés por el papel que desempeñan los valores en la educación, ya que éstos contribuyen a la configuración de la conciencia individual y a la formulación de juicios morales. Este autor destaca cuatro acepciones de valor que estima resultan las más adecuadas en el ámbito de la pedagogía: como juicio apreciativo que guía el comportamiento, como motivo de la acción, como predisposición afectiva favorable a un bien y, por último, para denominar los deseos por satisfacer u obtener. Además, en su notable defensa del derecho a la educación como base del desarrollo de las personas y en consecuencia también de las sociedades democráticas, recuerda que la búsqueda del bienestar humano implica que los sujetos alcancen un nivel adecuado de conocimientos, pero también de capacidades afectivas y valores deseados por la comunidad.

Seibold (1999, 2000) afirma que los valores son las cualidades o propiedades reales o imaginarias de las personas, las instituciones y las cosas que un sujeto prefiere y que en definitiva contribuyen a su desarrollo y perfeccionamiento. También este autor se refiere a la relación entre educación y valores, señalando la necesidad de que todo proceso educativo incorpore tres

condiciones fundamentales, la calidad, la equidad y los valores. En este sentido, aboga por una educación integral que incorpore la equidad como valor, pero también todo el acervo de valores presentes en el currículum.

Gil (2001) define los valores como modelos ideales de realización personal que las personas plasman en su conducta a lo largo de la vida; los valores son concepciones personales de algo que se estima preferible y deseable para la persona en particular y también para la comunidad. Además, los valores son considerados como ingredientes de la vida humana, indispensables para vivir; orientan las acciones y configuran lo más íntimo del ser, influyendo en la formación y realización de los sujetos. Por último, se refiere el autor a la importancia de la formación en valores en el contexto de la educación formal.

En la misma dirección, Pereira (2001) afirma que sólo se conseguirá un desarrollo armónico de la persona cuando se incluyan en los programas educativos aquellos aspectos que integran el yo personal y el yo comunitario. En este sentido, expone este autor que para lograr una educación integral la acción deberá abarcar armónicamente los aspectos físicos, intelectuales, afectivos, morales, éticos, estéticos y religiosos. Por su parte, Valdez (2003) destaca el papel fundamental que desempeña el proceso de socialización en la adquisición de valores, recordando que es el proceso a través del cual se adquieren de forma paulatina los códigos y las normas de conducta de una determinada sociedad, de manera que se logre una suerte de conciliación entre el respeto a las reglas de vida en comunidad y el desarrollo óptimo de la individualidad de los sujetos.

Para Marín (1977, 1993) los valores son ideales que otorgan sentido a la vida de las personas. Se expresan a través de las prioridades que se deben elegir de forma constante y se reflejan en la conducta humana, en definitiva, constituyen la esencia de aquello que da sentido a los sujetos, aquellos que expresados a través de las prioridades que elegimos se reflejan en la conducta humana y constituyen la esencia de lo que da significado a la persona. Asimismo, destaca Marín la importancia de las sociedades y las instituciones para el proceso de asimilación de los valores.

Da Silva (2001) propone otras categorías para concebir la naturaleza de los valores. Adoptando una mirada postestructuralista y con el aporte de otros pensadores como Nietzsche, Foucault, Deleuze y Derrida, pone en cuestión los abordajes tradicionales que se apoyan en una especie de fundamento primero o trascendental de los valores, argumentado por el contrario su carácter histórico, occidental y contingente. En todo caso, lo importante estriba en la interrogación acerca de la valoración de los valores, la cuestión es saber de quién son los valores, para quién y para qué sirven en el contexto de una sociedad concreta.

1.1.3. Los valores en la actualidad

Al igual que sucede con la naturaleza de los valores, el problema de su jerarquización resulta bastante complejo, pues cada propuesta de clasificación implica un orden preferencial de unos valores sobre otros. A lo largo de la historia se ha debatido sobre esta problemática desde diferentes enfoques y en la actual situación de crisis axiológica de las sociedades las polémicas en torno

tanto a la naturaleza como a la jerarquización de los valores no han hecho más que intensificarse (Gervilla, 2010; Pestaña, 2004).

Spranger (1974), psicólogo alemán que contribuyó a la teoría de la personalidad, estableció relaciones entre formas de vida, teórica, económica, estética, social, política y religiosa, y determinados tipos de valores. La tipología propuesta por este autor se puede apreciar en la siguiente tabla (ver tabla 1).

Tabla 1.

Tipología de la personalidad de Spranger

Tipo de hombre	Valor correspondiente	Ley que rige al valor
Teórico	Intelectual	Objetividad
Económico	Utilitario	Utilidad
Estético	Estético	Forma
Social	Social	Amor
Político	Político	Dominio
Religioso	Religioso	Salvación

Asimismo, el psicólogo estadounidense Allport (1977) sostiene que el valor es una creencia con la que el hombre trabaja de forma preferente. Se trata de una disposición cognitiva, motora y, sobre todo, profunda de lo que denomina "proprium". De acuerdo con lo anterior, este autor considera que a cada tipo de personalidad le corresponde un tipo específico de valor y un

interés que funciona como agente de elección y dirección. No obstante, es importante aclarar que no se trata de reducir los valores de cada tipo ideal a un interés concreto, ya que estos funcionan ante todo como un medio de expresión. En todo caso, se debe tener en cuenta que los valores, constituidos por componentes cognitivos, afectivos y conductuales, poseen una connotación más amplia. En la siguiente tabla se expone la formulación psicológica de los tipos de personalidad de Allport (ver tabla 2).

Tabla 2.

Tipología de la personalidad de Allport

Tipo	Motivos	Características definitorias
Teórico	Verdad	Adopta una actitud cognitiva que busca únicamente observar y razonar. Su principal objetivo es ordenar y sistematizar conocimientos.
Económico	Utilidad	Basado en la satisfacción de necesidades primarias. Se refiere a la producción, al consumo de mercancías y acumulación de riqueza.
Estético	Armonía	Cada experiencia es juzgada desde el punto de vista de la gracia, la simetría y la finura.
Social	Altruismo	El valor más elevado es el amor. Es amable, simpático, sin egoísmo. El altruismo, es la forma más pura y en este sentido se aproxima a la actitud religiosa.

Político	Poder	La competencia y la lucha desempeñan un papel importante; las personalidades de este tipo buscan el poder, la influencia y la fama o renombre personal.
----------	-------	---

Scheler (1971), que en sus obras defiende el gran componente intuitivo de los valores, señala que mediante la intuición sentimental el hombre es capaz de captar tanto los valores como la jerarquía existente entre ellos. De esta manera, establece una jerarquía que encuentra fundamento en la intuición emocional. Scheller niega que los valores puedan ser captados por la razón, en cambio, los considera como productos sociales que no podrían existir como tales sin el hombre. La siguiente tabla muestra el modelo de jerarquización axiológica del autor (ver tabla 3).

Tabla 3.

Modelo de jerarquización axiológica de Scheler

Tipos de valores	Persona o modelo
Valores sensibles (alegría-pena; placer-dolor)	Vividor
Valores de la civilización (útil – perjudicial)	Técnico
Valores vitales (noble – vulgar)	Héroe
Valores culturales o espirituales	Genio
Estéticos (bello - feo)	Artista
Ético – jurídicos (justo – injusto)	Legislador
Especulativos (verdadero – falso)	Sabio

Valores religiosos (sagrado – profano)

Santo

De acuerdo con Barba (1997), los valores funcionan como guías que determinan los criterios de lo deseable. Por otra parte, son fuentes de normas en tanto que conducen a la evaluación de uno mismo o a la orientación de la identidad personal. Este autor propone una clasificación de los valores que quedaría constituida de la siguiente manera: instrumentales, morales y de competencia, terminales, personales y sociales.

Para Larroyo (1981), que realizó notables esfuerzos por estrechar las relaciones entre filosofía y educación, toda pedagogía es, ante todo, pedagogía axiológica, en la medida de que todo acto educativo implica una formación en valores. La jerarquía de valores que presenta comprende: valores vitales, valores hedónicos y eudemónicos, valores económicos, valores del conocimiento científico, valores morales y jurídicos, valores estéticos, valores eróticos y valores religiosos.

Desde la filosofía de la ciencia, Laudan (1984) considera que la ciencia sólo debe ocuparse de la evaluación de las cuestiones epistémicas, renunciando al análisis de la praxis científica en toda su complejidad y señalando que tal actividad pertenece a dimensiones no racionales de la evaluación de problemas. Como recuerda Echeverría (1995), ya en las primeras páginas de su célebre obra *Sciences and Values* Laudan dejaba claro que no tenía la intención de ocuparse de las relaciones entre la ciencia y la ética, sino que le interesaban los valores epistémicos, referidos siempre a lo que denomina “evaluación cognoscitivamente racional”.

1.1.4. El estado de la investigación sobre valores

Las investigaciones sobre valores y educación superior en el siglo XXI se han multiplicado de manera notable atendiendo a las nuevas problemáticas que afectan a la institución educativa en general y de forma particular a la educación universitaria. Se han planteado cuestiones relacionadas con conceptos clásicos como los de ciudadanía, tolerancia, ética, libertad, moral, etc. (Barba, 2005).

Según este autor, durante los últimos 25 años se han realizado numerosos estudios agrupados en temáticas y enfoques teóricos diversos: investigaciones sobre la valoración de representaciones sociales en el alumnado, estudios exploratorios de las percepciones, valores y actitudes de los estudiantes y diagnósticos de sus necesidades en relación con la formación en valores.

1.1.4.1. Estudios acerca del impacto de las nuevas tecnologías en la formación y percepción de valores

En las últimas décadas se ha fortalecido una línea de investigación novedosa cuya preocupación de estudio reside en averiguar el impacto que tienen en la formación ética y moral y en la percepción de valores de los estudiantes preuniversitarios y universitarios las enrevesadas dinámicas que rigen la economía neoliberal imperante en la actualidad junto con las innovaciones asociadas a las nuevas tecnologías. Entre las temáticas más estudiadas destacan la percepción y actitudes de los jóvenes hacia la piratería digital (Lisonsky & Durvasula, 2008; Rawlinson & Lupton, 2007; Siegfried, 2004;

Wu & Yang, 2013) y estudios exploratorios sobre la actitud ética, así como la falta de honradez académica en el consumo de internet por parte de jóvenes universitarios (Akbulut, Sendag, Birinci, Kilicer, Sahin & Odabasi, 2008; Karim, Zamzuri & Nor, 2009). Más allá de los matices encontrados en estos trabajos, todos los autores citados reconocen la necesidad de la investigación transcultural en el campo de la ética y las innovaciones tecnológicas.

1.1.4.2. Estudios sobre valores morales y creencias religiosas

Una línea de investigación instalada desde hace tiempo en el ámbito universitario es la que aborda los estudios sobre valores morales y religión en el marco de la educación superior y que, debido a la crisis axiológica, parece recobrar impulso introduciendo nuevas perspectivas de análisis. Los estudios en este sentido examinan las posibles relaciones entre las creencias religiosas de los estudiantes y el nivel de formación, los conflictos inherentes entre conocimientos científicos y creencias religiosas y las temáticas en las que se analiza si un mayor nivel de formación universitaria provoca un efecto negativo sobre las actitudes, los valores y las creencias religiosas (Beyerlein, 2004; Scheitle, 2011; Smith & Snell, 2009). En esta perspectiva, se han realizado investigaciones que revelan el grado de espiritualidad de los alumnos universitarios cuantificado en valores, actitudes y creencias religiosas (Dennis, Muller, Miller & Banerjee, 2004), así como la relación histórica entre las instituciones religiosas y la educación (Fernández & Clara, 2010). Por último, existe otro enfoque particular de investigación que se interesa por el estudio de los valores, actitudes y creencias religiosas en el profesorado universitario

(Mixon, Lyon & Beaty, 2004; Gross & Simmons, 2009; Scherkat, 2007; Schmalzbauer, 2003; Uecker, Regnerus & Vaaler, 2007).

1.1.4.3. Estudios sobre preferencias y jerarquización de valores

Angelucci, Juárez, Dakduk, Lezama, Moreno & Serrano (2008) llevaron a cabo un estudio para jerarquizar los valores de estudiantes universitarios de la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela. Los resultados revelaron que los valores mejor posicionados por los alumnos fueron la familia, la felicidad, el respeto, la salud y la honestidad, mientras que los valores que se posicionaron al final de la escala fueron la apariencia, la religión, la ambición, la rebeldía, la cobardía y la pereza.

Asimismo, se constata que otras investigaciones recientes llevadas a cabo en diversos países con culturas heterogéneas –como China, Estados Unidos, Gran Bretaña, España o Rusia– presentan resultados similares, principalmente respecto de la posición que ocupan jerárquicamente valores como el poder, la pereza, la apariencia o la religión (Álvarez, 2002; Álvarez, Rodríguez & Lorenzo, 2007; Bashkirova, 2001; Elexpuru, Villardón & Yániz, 2013; Ryckman & Houston, 2003; Chang, Wong & Kim, 2003).

En la misma perspectiva, Bedmar & Montero (2013) analizaron las representaciones sociales sobre el concepto de paz en un grupo de estudiantes de magisterio y pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España), los resultados revelaron que existe una confusión en relación con los conceptos de paz y violencia entre los estudiantes.

Por su parte, El-Astal (2008) se propuso como objetivo averiguar los valores de los jóvenes universitarios escolarizados en la franja de Gaza (Palestina). Los principales hallazgos del estudio muestran que los jóvenes estudiantes expresaron mayor preferencia hacia valores como religión, ser limpio, familia, educación y salud; por el contrario, los valores menos estimados fueron sexualidad, vida excitante y activa, dinero y bienes materiales y armonía interna. En líneas generales, los resultados desvelan que la jerarquía de valores de los jóvenes estudiantes palestinos se encuentra estrechamente ligada a los valores de tipo religioso.

En una investigación con una muestra constituida por 1884 estudiantes de tres universidades públicas de Estados Unidos, King (2012) averiguó cómo los estudiantes perciben los valores éticos y la equidad en el contexto educativo a partir de sus propias experiencias. Los resultados revelaron que existe para los estudiantes evaluados una fuerte correlación entre la percepción de justicia y los valores educativos.

Por otra parte, Murga (2008) se interesa por investigar acerca de las percepciones, valores y actitudes de los estudiantes universitarios españoles ante el desarrollo sostenible. Los resultados confirman que existe en los jóvenes participantes una preocupación ecológica sustentada en la percepción de explotación desmesurada de los recursos naturales y el deterioro de los ecosistemas, no obstante, sólo una minoría de la muestra constituida por un total de 1982 estudiantes aprecia la existencia de un grave riesgo medioambiental globalizado.

Pérez & Sarrate (2013) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo consistió en diagnosticar las actitudes y los valores cívico-democráticos en un grupo de estudiantes universitarios inmigrantes y autóctonos y averiguar su percepción en relación con la inclusión social de la población foránea, con la diversidad cultural y la ciudadanía. De las conclusiones obtenidas, cabe destacar que las actitudes y valores democráticos de los jóvenes parecen bien consolidados y asentados, no obstante, resulta preocupante que los estudiantes se muestren escépticos ante el funcionamiento de las instituciones en general, manifestando un alto sentido crítico.

Por su parte, Sánchez et al. (2011) se ocuparon de explorar en el estudiantado español tres núcleos de variables consideradas como relevantes en el desarrollo profesional: los valores y estereotipos de género, las representaciones del trabajo y las habilidades para el desarrollo de la carrera. Los resultados apuntaron a una posible relación entre la edad, el nivel educativo y la presencia de estereotipos de género en las representaciones sobre el trabajo y las profesiones. En este sentido, cabe destacar en primer lugar que la presencia de valores y estereotipos de género en los estudiantes es más baja cuanto mayor es la edad y el nivel educativo y, en segundo lugar, que los varones muestran más estereotipos de género que las mujeres.

Vinik, Johnston, Grusec & Farrell (2013) analizaron los relatos de de vida de estudiantes universitarios canadienses con el objetivo de explorar de qué manera las diversas experiencias conducen a la interiorización de ciertos valores, comparar la forma en que los diferentes tipos de valores son socializados y finalmente explorar cómo los estudiantes identifican sus

experiencias de vida como un valor-aprendizaje. Entre las conclusiones más relevantes, encontraron que las lecciones derivadas de una mala conducta resultaron más propicias a la hora de interiorizar actitudes y valores. Asimismo, aquellas experiencias que incluyeron la enseñanza de valores de forma directa resultaron óptimas para su aprendizaje.

Rodríguez, Herrera, Lorenzo & Álvarez (2008) llevaron a cabo un estudio centrado en el análisis del valor familia en jóvenes universitarios españoles. El análisis de los resultados permitió detectar una jerarquía de valores en los estudiantes marcada principalmente por las dimensiones afectiva, moral y ecológica. En líneas generales, los resultados hallados revelaron que la familia continúa siendo uno de los pilares fundamentales de los jóvenes universitarios españoles.

Tonon (2006) desarrolló un proyecto con el objetivo de identificar los "valores-guía" que contribuyen a la satisfacción vital, en una muestra compuesta por 100 estudiantes de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Buenos Aires). En la jerarquía de valores que se desprende del estudio, los valores que obtuvieron mayor puntuación son los referidos a la igualdad, la libertad, la seguridad familiar y la justicia social. Cabe destacar que los valores significados por la vida, un mundo en paz y amistad verdadera obtuvieron puntuaciones límite, siendo calificados bajo la opción de "muy importante". Los valores que obtuvieron menor puntuación son aquellos referentes al poder social, los bienes materiales y la autoridad. Resulta interesante constatar que se detectaron diferencias significativas entre las respuestas dadas por las mujeres y los varones en relación con los valores

igualdad, justicia social, libertad, poder social, autoridad, amistad, y especialmente en el valor por un mundo en paz.

Hurtado, Mayhew & Engberg (2012) adoptaron un enfoque particular en el estudio de los valores al indagar acerca de los mecanismos relacionados con el razonamiento moral de los estudiantes. En una muestra constituida por 236 estudiantes estadounidenses matriculados en cursos sobre diversidad o gestión, se encontró que los estudiantes matriculados en el curso sobre diversidad demostraron mayores niveles de razonamiento moral que aquellos matriculados en el curso sobre gestión.

Se han realizado también diversas investigaciones que señalan la importancia de la formación ética de los estudiantes en múltiples disciplinas del conocimiento. En esta línea de trabajo, Alpay (2013) pone de relieve la importancia de la educación ética en las carreras asociadas a la ingeniería a través de un estudio cuya muestra se compone de estudiantes londinenses de ingeniería. Cabe destacar que el método utilizado permitió la participación activa de los estudiantes que conformaron dicha muestra. Asimismo, la investigación llevada a cabo por Schmidt, McAdams & Foster (2009) expresa la preocupación creciente tanto del mundo empresarial como de la educación en administración y negocios respecto de la falta de ética profesional y advierte sobre la importancia de la formación en valores en estudiantes de negocios.

Por otro lado, el estudio de Montaner & Perozo (2008) se centró en la dimensión ética y su importancia en la formación del contador público. La propuesta consistió en conocer la opinión de los alumnos de la carrera de

contaduría pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia (Venezuela) acerca de temas relacionados con la ética. Entre los resultados más relevantes se encontró que los conocimientos de los estudiantes en relación con las nociones de ética, moral y valores no parecen ser claros; además, éstos no conocen los valores estipulados como deseables tanto en el plan curricular como en el código ético que rige la carrera de contador público.

Además, Barbella (2011) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo consistió en determinar la jerarquización de 18 valores en estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad de Carabobo (Venezuela). Los resultados muestran que los valores vitales y sociales ocuparon los lugares más altos en la jerarquía de los estudiantes, mientras que el valor asociado a la convivencia ocupó el último lugar de la escala. A propósito de los hallazgos de este estudio, cabe señalar que concuerdan en gran medida con los de otras investigaciones similares (Angulo & Carujo, 2008; Capote, Villegas, Brett, Guada & Capote, 2005), no obstante, difieren de otro trabajo en el que estudiantes de área de la salud expresan mayor agrado hacia los valores económicos y utilitarios (Añez, Lúquez & Velazco, 2010).

1.1.4.4. Estudios sobre formación en valores y ética profesional

También es posible identificar otra línea de trabajo estrechamente vinculada a la percepción de los alumnos en relación con el quehacer docente, se trata de los estudios interesados en los valores profesionales y la ética profesional en el marco de la educación superior. En esta dirección se sitúan

las reflexiones de Casares, Carmona & Martínez-Rodríguez (2010) y los estudios de Ugarte y Naval (2010).

El estudio de Pomares & Molina (2010) estableció como objetivo general valorar la percepción de estudiantes de psicología de la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos (Cuba) acerca del valor responsabilidad en sus profesores, a través de la medición de las categorías asistencia, puntualidad, solidaridad, respeto hacia los estudiantes y rectitud. Los resultados revelaron que las categorías mejores valoradas fueron las de solidaridad y asistencia.

Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier, & Moore (2007) realizaron un estudio en el que participaron 912 estudiantes de pregrado y de posgrado matriculados en una universidad pública de Estados Unidos, a los que se solicitó que evaluaran varios aspectos del desempeño profesional de sus profesores. En el análisis de los resultados se atendió principalmente a aquellas cualidades que los estudiantes valoraron de forma positiva en los docentes.

Álvarez, Rodríguez, Herrera & Lorenzo (2012) llevaron a cabo un estudio de encuesta a partir de la administración de un cuestionario de valoración de la deontología profesional administrado a una muestra compuesta por alumnos de la licenciatura de pedagogía de la Universidad de Granada (España); los principales hallazgos apuntan a que la dimensión más valorada de la deontología profesional es el compromiso profesional, seguidas de las dimensiones correspondientes a la conducta ética profesional y la conducta moral.

1.1.4.5. Estudios realizados en México

Fortalecido especialmente en la primera década del siglo XXI, la evolución y la estructuración del campo de trabajo mexicano sobre los valores ofrece variados estados de conocimiento, diagnóstico y evaluación sobre las necesidades de los estudiantes, estudios sobre la ética profesional docente y numerosas propuestas de mejora dirigidas al currículo formal, las políticas universitarias, los discursos y las prácticas relacionadas con la formación en valores en la educación superior (Barba, 2007). Desde la década de 1980, la estructuración y los avances del campo de investigación sobre valores y educación en México ha sido sistematizado y reunido en varias obras y artículos presentados como estados de la cuestión (Barba, 2004; Benítez, 2009; Chávez, Hirsch & Maldonado, 2007; Hirsch, 2006; Latapí, 2003; Maggi, Hirsch, Tapia & Yurén, 2003).

Flores (2004) suministró una encuesta a 189 estudiantes de posgrado de distintas instituciones de educación superior de México con el objetivo de conocer el comportamiento ético respecto de su formación particular y respecto de la relación que establecen con los tutores. Entre otras cuestiones, los resultados pusieron de manifiesto que el porcentaje de estudiantes que consideraron que los programas de posgrado de los que formaban parte no eran éticos fue bastante bajo. Además, se encontró que las instituciones públicas fueron consideradas como de mayor estima que las privadas en lo que respecta a la dimensión ética.

El estudio comparativo de Beltrán, Torres, Beltrán & García (2005) examinó la presencia y el tipo de valores con que se expresa una variable, en

este caso concreto, los valores que poseen los estudiantes en relación con su vida personal y profesional. Se usó aquí la jerarquía de valores de Allport con el objetivo de identificar los valores personales y su adaptación al medio social. La prueba tiene seis clasificaciones de valor: teóricos, económicos, estéticos, sociales, políticos y religiosos. Entre las conclusiones más relevantes que pueden derivarse de los resultados destaca la necesidad de fortalecer los valores en los estudiantes universitarios, especialmente los valores relacionados con la adquisición del conocimiento.

El estudio de Moral y Ortega (2009) aborda la representación social de la sexualidad y su relación con las actitudes y comportamientos sexuales en estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se suministró a un total de 395 alumnos un cuestionario con el objetivo de medir la actitud hacia la sexualidad y la homosexualidad. Los resultados revelaron que en el núcleo central de la representación social de los estudiantes aparece una sexualidad definida por dos factores: la identidad de género y la sexualidad.

Los estudios de Alcántara, Barba & Hirsh (2009), reunidos en la obra *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de postgrado de la UNAM*, constituyen interesantes aportes al campo de la investigación sobre formación en valores y ética en el contexto mexicano. Los tres trabajos que componen la publicación se sitúan en el marco de la investigación sobre formación en valores científicos y cívicos y la formación en ética profesional, y advierten acerca de la necesidad de incluir la formación valoral y ética en los programas de postgrado. Alcántara concluye que entre los estudiantes sigue predominando una visión clásica respecto a los valores en relación con la

ciencia, por lo que este autor considera que en los posgrados de la UNAM se preserva la orientación hacia la búsqueda desinteresada del conocimiento; Barba señala que el retorno de los valores cívicos y éticos al terreno educativo se vincula con las políticas de organismos internacionales así como con organismos nacionales, y, por último, en la escala de actitudes que aplicó Hirsch, las competencias y rasgos profesionales cognitivos y técnicos resultaron con los puntajes más altos, mientras que las competencias de carácter social relacionadas con la comunicación, el compañerismo y el trabajo en equipo obtuvieron puntajes bajos.

La investigación realizada por Boroel, Pineda & González (2009) tuvo por objetivo identificar el significado que 130 estudiantes de ciencias sociales, administración, educación y humanidades de la Universidad Autónoma de Baja California atribuyen a una serie de valores relacionados con la ética profesional, estructurados en cinco categorías: autonomía, competencia profesional, honestidad, justicia, respeto y responsabilidad. Los resultados ponen de manifiesto que los jóvenes asocian la categoría autonomía a palabras como independencia, libertad, respeto, capacidad, responsabilidad e individualidad; la categoría término competencia profesional se definió como responsabilidad, estudios, capacidad, conocimiento, preparación, profesionalismo y actitudes; a la categoría honestidad se le atribuyeron palabras como sinceridad, respeto, verdad, confianza; la categoría justicia fue asociada a igualdad, respeto, equidad, derechos, honradez y leyes; la categoría respeto se le atribuyeron nociones como tolerancia, confianza, honestidad, valores y educación y la última categoría evaluada,

responsabilidad, fue definida como compromiso, puntualidad, cumplimiento, trabajo y respeto.

Tinoco, González & Arciga (2009) indagaron, mediante un estudio comparativo, acerca de las actitudes religiosas y las preferencias políticas en estudiantes universitarios matriculados en universidades públicas (laicas) y privadas (de orientación religiosa) de la Ciudad de México. Los resultados confirmaron que existen diferencias respecto de la actitud hacia la religiosidad entre los tipos de instituciones, en este sentido, fueron los estudiantes de instituciones privadas quienes manifestaron una actitud más favorable hacia los valores de tipo religioso. En este estudio es posible establecer relaciones entre actitud religiosa y preferencia política: la preferencia hacia un partido político de izquierdas está vinculada con una actitud desfavorable hacia la religiosidad, y a la inversa, la preferencia hacia partidos de derecha o centro se asocian a una actitud favorable hacia la religiosidad.

Garay et al. (2009) analizaron en una muestra conformada por estudiantes entre 18 y 25 años de edad la distinción entre sus intereses y sus valores. Los hallazgos apuntan a que los perfiles establecidos muestran una clara inestabilidad y ambivalencia como consecuencia de la contraposición de los valores tradicionales de la cultura mexicana, como la familia y las nuevas tendencias a la independencia e individualidad. En este sentido, los resultados de la investigación respecto al valor otorgado por los estudiantes a intereses del tipo individualista y las diferencias identificadas en relación con la variable género concuerdan con los hallazgos de otros estudios con enfoques bastante similares (Díaz, 2003; Rocha, 2004; Rocha & Díaz, 2005).

También existe otra serie de investigaciones que se ocupa de indagar acerca de las preferencias de valores en los estudiantes universitarios. Chávez (2007) lleva a cabo un estudio en el que jerarquiza los valores de estudiantes universitarios de historia, sociología y pedagogía pertenecientes a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Igualmente, Amaro, Chávez, Vázquez, Espinoza & Rodríguez (2007) exploraron acerca de las orientaciones valores de estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas mediante un estudio descriptivo.

De acuerdo con Barba & Romo (2005), los continuos cambios sociales y económicos y su influencia en la vida de los sujetos y de las sociedades en general han provocado un aumento en el interés por la formación moral de los ciudadanos. En este sentido, las investigaciones en relación con esta temática han adoptado la mayoría de las ocasiones por el enfoque teórico denominado cognitivo-evolutivo. Precisamente, el objetivo del estudio realizado por Barba & Romo (2005) consistió en describir el desarrollo moral de estudiantes de diferentes instituciones de educación superior del estado de Aguascalientes (México). Entre los resultado más relevantes cabe mencionar que, entre todas las carreras estudiadas, fueron los estudiantes de licenciatura en Filosofía los que evidenciaron un mayor desarrollo moral y, en reglas generales, las mujeres manifestaron mayor desarrollo moral que los hombres.

En esta línea de trabajo, se han llevado a cabo otras investigaciones (Barba, 2004; Morfín, 2002; Noguez, 2002) cuyos resultados ponen de relieve diversos aspectos del complejo entramado que incide en el desarrollo moral de los estudiantes universitarios. Todos los autores consultados advierten acerca

de la importancia de este ámbito de estudio y señalan las relaciones entre la educación universitaria y el desarrollo del juicio moral.

Por otra parte, en los trabajos que se articulan con el campo temático de la ética profesional en el contexto mexicano, es posible identificar dos líneas específicas de acuerdo a si el objeto de estudio lo constituye el alumnado o el profesorado. En efecto, se encuentran bastantes investigaciones centradas en la perspectiva de los estudiantes universitarios (Escámez, 2006, Perez, 2010a), en la de los profesores (Hirsch, 2010a, 2010b; Pérez, 2010b), y otras, minoritarias, que combinan ambas perspectivas (Hirsch & Torres, 2013; Luna, Valle & Osuna, 2010).

Un rasgo que comparten los diferentes enfoques es la preocupación por la implementación de prácticas que promuevan una formación ética profesional en la universidad. De todas maneras, las investigaciones mencionadas constituyen sólo un ejemplo y son útiles en tanto que reflejan las líneas de trabajo sobre ética profesional y valores. A propósito del tema, cabe mencionar el excelente estado de la cuestión elaborado por Hirsch (2006), que incluye una gran cantidad de estudios (tesis, libros, capítulos de libros, artículos, informes de investigación, etc.) realizados en numerosas instituciones de educación superior mexicanas.

Para finalizar, existen trabajos que indagan acerca de los valores éticos-profesionales en el ámbito de la educación superior a partir del análisis de documentos oficiales (Álvarez, Sánchez, Orozco & Moreno, 2006; García & Martínez, 2006; Osuna & Luna, 2008). Las propuestas surgidas de estos análisis reflejan en muchos casos la preocupación de las instituciones por

fomentar una educación ética profesional eficaz en los estudiantes. Asimismo, se pone de manifiesto que aunque los currículos universitarios incluyen asignaturas relacionadas con la formación en valores y la ética profesional, el espacio concedido a la enseñanza de estos contenidos resulta insuficiente.

En el ámbito de las investigaciones cuyo objeto de estudio se centra en el marco de la Universidad Autónoma de Yucatán (México), se han llevado a cabo interesantes investigaciones. Sabido (2004) realizó un estudio con el propósito de comparar y establecer diferencias entre los valores que poseen los estudiantes de la licenciatura en educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. El objetivo principal consistió en averiguar si existían cambios consecuentes en relación con los valores y las actitudes manifestados de los alumnos a lo largo de la carrera, para lo cual se administró un cuestionario tomando como base la escala de valores de Allport a una muestra conformada por alumnos del primero y del último año de dicha licenciatura. Los resultados indicaron que el valor de tipo social es el mejor considerado entre los estudiantes de la licenciatura y entre los menos estimados se encuentra el valor religioso. Por otra parte, se detectaron diferencias significativas en las comparaciones por género; las mujeres obtuvieron puntajes promedios mayores en los valores social y religioso, mientras que los hombres obtuvieron puntajes promedio mayores en los valores teórico, económico y político, pero no se encontraron diferencias significativas en puntajes para el valor estético. Al comparar las tendencias de los puntajes entre el semestre y la edad, se encontraron diferencias sólo en cuanto al valor teórico.

Además del trabajo mencionado, existe otra serie de estudios vinculados entre sí y que guardan relación en cuanto al objeto de estudio y la metodología utilizada en los análisis. Canto, Guillermo, Benois & Millet (2009) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo consistió en averiguar la opinión de un grupo de docentes y estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Yucatán respecto a diversos aspectos relacionados con el significado atribuido al “buen profesional”. Los resultados revelaron que las cualidades más utilizadas para definir al buen profesional fueron honestidad, responsabilidad, compromiso y ética.

En la misma línea de trabajo, el estudio de Canto & Benois (2009) resulta bastante esclarecedor respecto a la valoración de la conducta ética de los profesores por parte de 508 estudiantes de postgrado matriculados en dicha Universidad. Tomando como base los resultados obtenidos, estos autores concluyen que para los alumnos de posgrado que participaron en el estudio las cualidades apreciadas de un buen profesional son la responsabilidad, la ética, la honestidad y el compromiso.

El trabajo realizado por Benois (2011) se centra en el estudio de actitudes y valores en ética profesional en estudiantes y profesores de licenciatura en educación de la Universidad Autónoma de Yucatán matriculados en el curso lectivo del año 2009. Los resultados señalan que en el ámbito de la ética profesional los alumnos consideran relevantes valores como responsabilidad, respeto, honestidad, compromiso, ética y puntualidad, mientras que el grupo de docentes destacó los valores responsabilidad, honestidad y compromiso. Como conclusión, la autora analiza las perspectivas

de los estudiantes y profesores en relación con la formación en valores y las actitudes en ética profesional.

Recientemente, Silva, Estrella, Arcila & Sepúlveda (2012) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de identificar y valorar las actitudes de estudiantes de Rehabilitación en el momento de finalización de la carrera. Entre los hallazgos, se encontró que los estudiantes egresados mostraron en general una actitud deficiente y regular para los factores actitudinales que contempla el perfil de egresado del licenciado en Rehabilitación, y que entre las actitudes mejor consideradas por los estudiantes figuran la responsabilidad social, la empatía, la cooperación y el liderazgo.

Capítulo 2

Perfil sociológico de los estudiantes de educación superior en México

2.1. Evolución histórica y social del concepto de juventud

La juventud como noción discursiva comporta múltiples posibilidades de comprensión que responden a diversos enfoques y ámbitos del saber. Los análisis teóricos que se exponen a continuación tienen por finalidad posibilitar un alcance extenso del surgimiento histórico del concepto de juventud y, al mismo tiempo, considerar la serie de implicaciones ontológicas y epistemológicas que supone la aproximación al estudio de este tipo de conceptos en el marco de paradigmas sociales heterogéneos.

Plantea Erazo (2009) que, a menudo, la existencia de la juventud como grupo o condición social se ha convertido en una suerte de evidencia muy presente en el ámbito científico-académico, en el que aparece como una etapa singular, biológica y psicológica, del desarrollo humano incuestionable. No obstante, pone de manifiesto este autor las limitaciones de los discursos que nacen de la existencia de la juventud como premisa y afirma, por el contrario, que la juventud es un objeto preconstruido, una creación social en calidad de

concepto útil para definir un período concreto de la vida al que se atribuyen características específicas. En la misma dirección, otros autores (Castillo, Lucero & Gásquez, 2010; Mosqueira, 2010; Patiño, 2009; Pedroza & Villalobos, 2006; Pérez, 2010c) han argumentado acerca de los discursos de la juventud como construcciones sociales, mediante trabajos teóricos o empíricos organizados en torno al paradigma constructivista en ciencias sociales.

En la obra *Historia de los jóvenes*, de Levi y Schmitt (1996), se presenta una formidable evolución de la idea de juventud a través de la historia. En uno de los capítulos de la obra, Schnapp (1996) recuerda que en la Grecia clásica la juventud estaba estrechamente vinculada con el tiempo de los aprendizajes, de la imitación y de los concursos; durante este período, la relación que establecían los jóvenes con el hombre adulto se tornaba fundamental. Como exponen Castillo et al. (2010), en la denominada sociedad antigua las condiciones que de alguna manera propiciaron el lugar de la juventud están asociadas a la emergencia del poder estatal y a los procesos de jerarquización social; este es el contexto que posibilita la constitución de un grupo de edad sujeto a una serie de prácticas educativas y militares concretas.

En el mundo romano, señala Cueva (2005) que la denominada “adulescencia” duraba de los quince a los treinta años aproximadamente, y la “iuventa” o “iuventus” de los treinta a los cuarenta y cinco años; de forma general, el tránsito de “iunores” a “seniores” se ha explicado como una transición en la que intervenían las instituciones militares, las políticas romanas y la *patria postestas*. No obstante, conviene aclarar que tanto en la Grecia clásica como en la antigua Roma la definición de juventud era excluyente en

tanto que designaba sólo a los jóvenes varones de las clases privilegiadas, de manera que las mujeres y los esclavos no formaban parte de este colectivo (Castillo et al., 2010; Cueva, 2005; Feixa, 1999; Frascchetti, 1996; Saintout, 2009).

En sus análisis sobre la construcción de la infancia desde la perspectiva socio-histórica, Ariès (1986, 1988) postula la inexistencia de la juventud durante la Edad Media. De acuerdo con este autor, durante este período histórico la infancia duraba hasta que el niño era capaz de sostenerse económicamente, momento en el que pasaba a formar parte del mundo de los adultos sin pasar por la juventud. En realidad, ni siquiera la niñez era percibida como una categoría específica. Según explican Castillo et al. (2010), no existía la noción de segregación por grupos de edad, por lo cual era habitual que niños y adultos compartieran espacios de socialización públicos y privados, cuya práctica hoy en día supondría fuertes sanciones sociales y legales.

La juventud tal y como se concibe hoy en día es una categoría social muy reciente en la historia del hombre, surge a finales del siglo XVIII en el contexto de las sociedades europeas occidentales, inscrita en el marco de los cambios sociales provocados por el incipiente capitalismo; aplicable primero a los sujetos de la clase burguesa y de manera progresiva a las personas jóvenes del resto de los estratos sociales (Castillo et al., 2010; Erazo, 2009; Gómez, 2009; Patiño, 2009; Urteaga & Sáenz, 2012).

Musgrove (1964) sostiene que la noción de juventud fue inventada por Rousseau. En efecto, tal como señalan varios autores (Montero, 2011; Urteaga & Sáenz, 2012; Vilafranca, 2012), a través de su obra *El Emilio, o De la*

educación, el filósofo de origen suizo construye el concepto moderno de adolescencia y juventud. En dicha obra describe la adolescencia como un segundo nacimiento crucial en el desarrollo del individuo, un estadio o período de la existencia humana en el que tienen lugar el despertar del sentido social, la emotividad y la conciencia.

Tendrían que pasar todavía muchos años para que el concepto de juventud desarrollado por Rousseau alcanzara legitimación en el discurso científico, es decir, se aceptara como etapa específica del desarrollo biológico de las personas. Este cometido suele atribuirse al psicólogo y educador norteamericano Hall (1915), que a comienzos del siglo XX propone una “psicología de la adolescencia” a partir de la reelaboración de los postulados de Rousseau y tomando como base la biología denominada postdarwiniana. Cabe destacar que los aportes de ambos autores resultaron un giro epistemológico en el pensamiento social contemporáneo, ejerciendo una influencia considerable a lo largo del siglo XX en la construcción de las teorías del desarrollo de la persona elaboradas en el ámbito de la psicología, la antropología, la pedagogía y la sociología, cuyo fundamento residía en asociar el concepto de juventud a una etapa específica del desarrollo psíquico-físico y a una identidad social definida (Claes, 2011; Souto, 2007).

Recapitulando lo expuesto, se puede afirmar que la juventud como condición social tiene su origen en los cambios sociales relacionados con la transición del feudalismo al capitalismo, así como en las transformaciones asociadas al desarrollo de las condiciones de producción y de las fuerzas productivas, que a su vez provocaron profundas transformaciones en

instituciones fundamentales como la familia, la escuela, el ejército y el trabajo (Feixa, 1999; Villa, 2011).

El devenir histórico de los acontecimientos desde el final de la II Guerra Mundial hasta la actual crisis estructural postcapitalista ha traído consigo cambios en todos los órdenes de la vida. En tal contexto, se producen ciertos desplazamientos en los discursos acerca de la juventud y se establece la necesidad de relecturas acerca de la manera en que los sujetos configuran las percepciones del mundo y de sí mismos. En general, los significados que se otorgan a la noción de juventud en el pensamiento social contemporáneo se formulan a partir de su consideración como una categoría asociada a una construcción socio-histórica cultural y relacional (Becerra, 2011; Molina, 2013; Souto, 2007).

En un particular análisis en torno a la adolescencia y la condición juvenil, Guattari (1980) sugiere que la adolescencia es algo que en realidad pasa en la cabeza de los adultos, que existe como práctica de segregación social y en consecuencia no puede atribuirse a una clase de edad. Por el contrario, propone pensar la condición juvenil como devenir, un devenir niño, adolescente o joven que puede tener lugar en cualquier momento de la vida de las personas; se trata del devenir como posibilidad abierta y sin relación alguna con la programación genética o los discursos de naturaleza biológica acerca del desarrollo humano.

En la misma dirección, Bourdieu (1990, 2008) sostiene que las divisiones entre edades son arbitrarias, las representaciones sociales que establecen las fronteras entre jóvenes y viejos están relacionadas con la cuestión del poder,

es decir, con la división del poder entre los diferentes actores sociales. Por lo tanto, señala este autor que la juventud y la vejez no constituyen categorías a priori, sino que se construyen socialmente, de manera que considerar a los jóvenes como una unidad social con un rango de edad biológicamente definido y como un grupo constituido que posee intereses comunes siempre responde a múltiples manipulaciones. En un enfoque similar, Margulis & Urresti (2008) y Mauger (2008, 2009) cuestionan el concepto de juventud como categoría objetiva de análisis, poniendo de manifiesto que detrás de cualquier definición de jóvenes existen individuos cuyas condiciones de vida heterogéneas impiden su constitución a priori como categoría social concreta.

Syngli (2005) subraya que a menudo los esfuerzos teóricos por delimitar conceptualmente la frontera entre el concepto de adulto y joven han supuesto una batalla ideológica entre diversos paradigmas durante la segunda modernidad. A propósito de esta cuestión, el autor francés plantea que la juventud podría ser definida como una etapa o período de la vida durante la cual tiene lugar la disociación de las dos dimensiones del proceso de individualización que corresponden a la autonomía y la dependencia; se produce así una situación de contraste, ya que los jóvenes se encuentran en condiciones tanto sociales como psicológicas para acceder a una vida autónoma, sin embargo, no disponen de recursos económicos suficientes para enfrentar con éxito una vida independiente.

Para comprender la producción científica sobre la noción de juventud en la actualidad, resulta fundamental considerar una serie de elementos discursivos presentes en las definiciones y perspectivas de estudio que, más

allá de los diversos matices, introducen novedosos aportes que permiten concebir el concepto de juventud en el marco de las actuales dinámicas postcapitalistas. Desde una perspectiva nominalista de la juventud, Brunet y Pizzi (2012) formulan una crítica al enfoque funcionalista de los ciclos de vida aplicado a la investigación sociológica, crítica que se centra en poner de manifiesto el error que supone considerar la juventud como un grupo social homogéneo en el que la edad funciona como una variable delimitadora.

El estudio de Leyton (2009) pone de manifiesto que las definiciones dominantes en el análisis científico-social sobre la juventud que coexisten en el mundo académico a menudo contienen elementos conceptuales o ideológicos que contaminan los análisis acerca de la categoría juventud. Este tipo de definiciones se caracteriza por el reconocimiento de la importancia de la juventud sólo como potencial consumidor y por su cantidad demográfica, en este sentido, el autor propone una definición de juventud que atienda a las diferencias socioculturales que muestran los jóvenes en relación con otros grupos sociales.

Ocampo (2011) introduce una perspectiva de trabajo interesante al analizar los significados atribuidos a la noción de ciudadanía juvenil y juventud en los discursos formulados por el Banco Mundial. Esta autora concluye que en los textos analizados existe un claro predominio de la formación discursiva sobre la juventud como una etapa de la vida a la que se asocia un papel específico a desempeñar por las nuevas generaciones y en la que se articulan factores biológicos, históricos y sociales.

En relación con las condiciones actuales a las que se enfrentan las nuevas generaciones, Leccardi y Feixas (2011) subrayan la emergencia de las sociedades actuales como las occidentales, contexto en el que surgen nuevos problemas de definición de un posible contrato social entre las generaciones mayores y las más jóvenes, en este sentido, destacan de forma positiva las nuevas formas de solidaridad y de relación a distancia que emergen entre las generaciones.

Alaminos (2008) y Syngli & Ramos (2010) recuerdan que la noción de juventud está ligada a la institución de la familia moderna. Teniendo en cuenta lo anterior, la juventud definida como emancipación permite considerar variables como la permanencia de los hijos en el hogar familiar, cuyo incremento en las últimas décadas implica principalmente dos cuestiones: un notable cambio de actitud en las generaciones de jóvenes actuales y un cambio simultáneo en el entorno de la vida familiar, especialmente en la relación que los jóvenes establecen con los padres. Por su parte, Rodríguez (2010) advierte acerca de los cambios en la organización y en las funciones de la institución familiar y su íntima relación con los procesos de formación de la identidad de los jóvenes.

Los planteamientos teóricos de Deleuze & Guattari (2002) también resultan importantes en la compleja labor de ruptura epistemológica, de quiebre en los discursos que normalizan las nociones de jóvenes y juventud. Para comprender la juventud como categoría social, estos pensadores establecen tres segmentaridades diferenciadas que se articulan en torno a la formación de la identidad: la segmentaridad lineal, que hace referencia a las trayectorias de

vida; la segmentaridad circular, que se refiere a los ámbitos en continua expansión a los que tiene acceso la juventud; y la segmentaridad binaria, que separa a los jóvenes de los adultos. A partir de un esclarecedor repaso teórico de las tesis de los autores franceses, Taguenca (2009) propone un tipo de joven autónomo e independiente, que se construye a sí mismo en sus relaciones de oposición con las estructuras dominantes y se aleja de una identidad estable.

Villa (2011) propone un acercamiento al discurso sociológico que define la juventud de manera contextualizada y que atiende a las temporalidades históricas de cada sociedad, de este modo, lo juvenil se construye a partir de vivencias particulares en los espacios donde los jóvenes interactúan socialmente. En este orden de ideas, Souto (2007) afirma que la juventud, como período de vida que implica el abandono de la niñez sin que tal proceso derive en la adquisición del status de adulto, es una construcción social e histórica, y que su significado, desarrollo, contenido y duración dependen del orden económico, social, político y cultural de una determinada sociedad. También Gómez (2009) discute el concepto de juventud desde una perspectiva histórica, la hipótesis de este autor consiste en afirmar que las diversas formas de expresión ético-estéticas de la subjetividad contemporánea encarnada en la juventud encuentran sus raíces en el romanticismo.

Por otra parte, es posible identificar una línea de trabajo que establece conexiones significativas entre el concepto de juventud y la postmodernidad como lógica cultural del capitalismo tardío que produce un extraño binomio que permite pensar la juventud como mercancía (Catalán, 2010; Giner & Homs,

2009; Grosser, 2006; Lagos, 2010). Se trataría de pensar los modos en que las dinámicas propias del mundo globalizado, especialmente su faceta económica cristalizada en la denominada sociedad de consumo, afectan los procesos de subjetivación de los jóvenes.

Patiño (2009) intercepta los discursos acerca de la concepción clásica del desarrollo humano elaborados por las teorías psicológicas, en los que la juventud es entendida como una etapa cronológica caracterizada por una serie de cambios hormonales y fisiológicos. Frente a este tipo de concepción que privilegia los factores biológicos, el autor afirma que el desarrollo se presenta como cíclico, discontinuo y singularizante. Finalmente, a los efectos de comprender a los jóvenes universitarios actuales, contrasta las características que definen a los jóvenes modernos y a los postmodernos, ejercicio que revela de qué manera los procesos de globalización de la información y el capitalismo desaforado crean fragmentaciones en los universitarios, suscitando en los mismos un pensamiento nómada con características esquizoides respecto de sus identidades, proclives al individualismo y a una actitud contestataria.

Existe otra perspectiva de estudio que busca dilucidar la noción de juventud teniendo en cuenta las nuevas prácticas juveniles de participación social, las implicaciones cívicas y el papel de los jóvenes como ciudadanos activos en las complejas sociedades del siglo XXI (Benedicto & Morán, 2007; Funes, 2006; Krauskopf, 2008; Morán & Benedicto, 2008). En general, los autores citados coinciden en que se están produciendo transformaciones profundas en los modos de participación cívica de la ciudadanía a nivel internacional y que afectan de forma particular a los jóvenes; estos cambios se

caracterizan por la emergencia de novedosas formas de asociación juvenil y el establecimiento de nuevos modos de relacionarse con la esfera política.

En la misma perspectiva, cabe destacar el reciente interés teórico por indagar acerca de la participación política y las implicaciones de la ciudadanía juvenil en el marco de la cultura digital propia del nuevo siglo. El propósito de este enfoque consiste en reformular y ampliar la noción de juventud en la actualidad a partir de las nuevas formas juveniles de habitar los espacios públicos, en los cuales las redes sociales y el uso extendido de las nuevas tecnologías crea una suerte de escenario virtual en el que los jóvenes desarrollan prácticas cívico-sociales y se convierten en ciudadanos activos digitales (Álvarez, 2009; Aróstegui, 2011; Bennett, Wells & Rank, 2009; Martínez, 2011; Prensky, 2001; Robles, 2008; Thorson, 2014).

Para ilustrar la evolución histórica de las relaciones entre juventud y sociedad, Feixa (2011) emplea lo que denomina metáfora cinematográfica, a partir de la cual distingue tres grandes modelos o síndromes que corresponderían a tres tipos de narraciones acerca de la juventud: a) síndrome de Tarzán, en el que el adolescente o joven es considerado como un buen salvaje que debe ser civilizado; b) síndrome de Peter Pan, modelo en el que el adolescente se presenta como un sujeto revolucionario que se revela contra las normas de la sociedad; c) síndrome de *Blade Runner*, modelo de juventud que emerge en el siglo XXI y se cristaliza en un prototipo de joven artificial (mitad humano y mitad robot), un modelo híbrido y ambivalente a medio camino entre una creciente infantilización social y una madurez intelectual como resultado del acceso a las nuevas tecnologías.

En otro lugar, Feixa (2006) compone un amplio panorama de las teorías sobre la juventud en el siglo XX trazado a partir de las diversas irrupciones de las generaciones juveniles en la escena pública, para ser protagonistas de acontecimientos clave en la historia a lo largo del siglo. De esta manera, propone la siguiente clasificación, que responde a diferentes momentos históricos: generación A (adolescente), generación B (boy scout), generación K (komsomol), generación S (swing), generación E (escéptica), generación R (rock), generación H (hippy), generación P (punk), generación T (tribu) y generación R (red), correspondiente al momento actual.

Resulta interesante destacar que además de los enfoques mencionados es posible identificar en el panorama actual una línea de trabajo que explora los vínculos entre la juventud y la cultura digital, las prácticas juveniles asociadas al mundo virtual globalizado (facebook, twitter, messenger, fotologs, comunidades virtuales, etc.), así como el papel de las nuevas tecnologías como técnicas de producción del cuerpo y de la conformación de las identidades juveniles (Bernete, 2010; Di Próspero, 2011; Espoz, 2011; Gordo, 2006; Montenegro & Pujol, 2010; Rubio, Menor, Mesa & Mesa, 2009). En el marco de estos planteamientos, Feixa y Nilan (2009) exponen que la denominada juventud global debe ser comprendida como un colectivo híbrido que construye su subjetividad a partir de los elementos presentes en la cultura, las pautas de consumo, las resistencias y los digitalismos globales.

Asimismo, Yurman (2010) advierte acerca de la gran influencia de Internet en la configuración de las nuevas identidades juveniles. En un análisis similar, Portillo, Urteaga, González, Aguilera y Feixa (2012) designan a los

jóvenes que transitan al siglo XXI como “generación @”, término que pretende expresar tres tendencias que intervienen en la conformación de dicha generación: el acceso universal a las nuevas tecnologías, los desplazamientos de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros y el proceso de globalización cultural en la que se ven inmersos los jóvenes.

Por otra parte, también se han llevado a cabo esfuerzos teóricos recientes con el objetivo de profundizar en la noción de juventud en el marco del capitalismo postindustrial y su relación con las lógicas de violencia, exclusión y marginalidad, en este sentido, los procesos de cambio presentes en los diversos órdenes de la sociedad provocan múltiples desplazamientos en la condición juvenil del siglo XXI, marcada por una serie de estereotipos sobre el concepto de juventud que afectan a cualquier colectivo o individuo por el simple hecho de ser considerado como joven y por la producción de discursos que deslegitiman el cuerpo juvenil (García & Guerrero, 2012; Pérez, 2010c; Reguillo, 2008a; Saraví & Makowski, 2011).

En la perspectiva de los análisis críticos postestructuralistas en torno a la conformación de identidades, Vázquez (2010) se ocupa de examinar la tensión que provoca el discurso del éxito como propuesta hegemónica en la configuración de las identidades juveniles, discurso que confronta las diversas formas de emancipación juvenil con las nuevas formas de domesticación propias del mercado neoliberal y que pretende constituir la base de un ethos juvenil para el siglo XXI.

En América Latina, las nociones de joven y juventud son relativamente recientes. En relación con la construcción narrativa de la juventud en el

continente, cabe destacar la denominada revuelta de la ciudad argentina de Córdoba en el año 1918 –que sentó las bases de la democratización de la universidad–, acontecimiento clave en la generación de los discursos hegemónicos de la juventud durante el siglo XX y que en las décadas posteriores a menudo asociarán la esfera de la juventud de manera unívoca a los estudiantes universitarios. No obstante, un factor a tener en cuenta es que las narrativas juveniles latinoamericanas exportaron el modelo del joven revolucionario de los discursos de la postguerra europea y la referencia mundial de mayo del '68 (Celis & Sánchez, 2011; Reguillo, 2007; Samacá & Acevedo, 2011).

En México, el proceso de construcción histórica de los jóvenes como categoría juvenil tiene apenas un siglo y presenta varios obstáculos de carácter epistemológico, cuyas consecuencias propiciaron que las ciencias sociales proyectaran determinadas imágenes y representaciones de lo juvenil a lo largo del siglo XX. Al igual que en otros países, en México la invención de la juventud como grupo social diferenciado se encuentra estrechamente relacionada con los cambios políticos, sociales y culturales asociados al nuevo papel del país en la economía mundial, en este sentido, el desarrollo del sistema educativo resultó fundamental para la delimitación de la categoría juvenil, noción que en un primer momento se circunscribe a los hijos de la familia burguesa (Urteaga, 2004; Urteaga & Sáenz, 2012).

Urteaga (2011a), que desde hace más de dos décadas se dedica a la investigación en torno a la juventud y las sociedades contemporáneas, especialmente en el contexto mexicano, plantea que el cuerpo constituye uno

de los espacios culturales claves en la enrevesada delimitación entre jóvenes y adultos que marcó el proceso de definición de la juventud como realidad epistemológica en México durante el siglo XX. En este sentido, la autora subraya la necesidad de situar el cuerpo como un elemento esencial en los análisis acerca de la construcción de la condición juvenil y sostiene que desde la década de 1940 las prácticas culturales simbólicas de los jóvenes que permitieron su visibilidad en la sociedad mexicana del siglo XX han priorizado el uso del cuerpo en los espacios públicos (formas de habitar los espacios, invención de lenguajes y estéticas, etc.).

2.1.1. Espacios políticos

Al igual que en otras latitudes del planeta, América Latina se encuentra sumergida en profundos cambios que afectan la estructura de los gobiernos y transforman de maneras insospechadas el papel que desempeñaron durante la mayor parte del siglo XX las instituciones políticas, económicas y sociales. Desde finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI los programas neoliberales se ven sacudidos por una serie de sublevaciones provenientes de grupos sociales heterogéneos. El perfil contemporáneo que asume la lucha social en la región se organiza en torno al cuestionamiento de las políticas neoliberales, reclamando una mayor apertura en el terreno de las libertades democráticas (Borón, 2008; Casilda, 2013; Laclau, 2008; Katz, 2008; Mignolo, 2010).

Esta suerte de rebeliones recientes en América Latina ha corroborado la existencia de una multiplicidad de sujetos protagonistas. Precisamente, las

nuevas prácticas juveniles de participación social, las luchas por el reconocimiento social de los jóvenes como ciudadanos y la legitimación de sus formas de participación adquieren un protagonismo notable en el marco de las nuevas democracias regionales; se asiste a un replanteamiento de los actores juveniles latinoamericanos y se reconfigura a un ritmo vertiginoso la condición juvenil contemporánea (Carena, Pisano & Tesio, 2009; Krauskopf, 2008; Monsiváis, 2002; Urteaga & Sáenz, 2012).

La tendencia de los actores políticos que suelen visualizar a los jóvenes como meros actores pasivos, beneficiarios o voluntarios en roles residuales, ha sido puesta en entredicho por numerosos autores que, a través de los más variados análisis acerca de las recientes formas de subjetividad política juvenil en países como Chile, Argentina, Brasil, Colombia, Uruguay o México, coinciden en afirmar todo lo contrario: pasada la primera década del siglo XXI es posible identificar diversas formas de agenciamiento juvenil, así como mecanismos de participación política que merecen especial atención (Aguilera, 2010; Alvarado, Botero & Ospina, 2010; Martínez, 2008; Simões & Alves, 2010; Romero, 2010).

Ahora bien, la realidad social imperante en la región confirma que al parecer no resulta una tarea fácil reconocer los derechos de los jóvenes y conceder legitimación a sus formas de participación política. En este sentido, la imposibilidad de los jóvenes de contar con espacios abiertos y plurales en ocasiones provoca una sensación de escepticismo generalizado que se traduce en la falta de credibilidad respecto de la política, lo público y las instituciones y en un índice de participación político-electoral a menudo excesivamente bajo.

Gillman (2010) señala que en Ecuador, Brasil, Paraguay y Perú más del 80% de la población juvenil expresa sentir insatisfacción hacia la institución democrática. Por su parte, Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro (2008) indican que en Argentina, durante el período conocido como “la larga década neoliberal” (1989-2001) y ante el agotamiento de la transición democrática, se pone de manifiesto el abismo creciente entre las opiniones de los ciudadanos y las instituciones políticas, de ahí la importancia que cobra la emergencia de las formas de participación juvenil al margen de las vías políticas institucionales.

En el contexto colombiano, Agudelo, Murillo, Echeverry y Patiño (2013) se ocupan de examinar el sentido actual de las prácticas políticas de jóvenes de este país en contextos rurales y urbanos, partiendo del planteamiento que evidencia otras formas de participación y de expresión política en los jóvenes como resistencia a los modelos dominantes de representación de lo político.

Fleet (2011) y Rifo (2013) destacan, pese a la baja participación de los jóvenes en los procesos electorales atribuidos a la crisis de legitimidad de la clase política, la emergencia de un movimiento estudiantil chileno integrado en su mayor parte por jóvenes provenientes de la clase media trabajadora, que se sitúa como un dinamizador fundamental en la actual configuración política de Chile.

Celis y Sánchez (2011) analizan el desplazamiento de la categoría estudiante por la de joven producido en la mayoría de los países latinoamericanos, tanto en el ámbito político como en el académico, circunstancia que acabó por despolitizar las reivindicaciones de clase que los estudiantes representaron hasta la década de 1990 aproximadamente e

inhabilitó lo estudiantil como sujeto político. No obstante, ante la actual coyuntura de América Latina, en la que abundan las movilizaciones de protesta y reivindicación de este colectivo, los autores deslizan la posibilidad del retorno de lo estudiantil como categoría y actor político, es decir, de replantear una recomposición de lo joven en términos políticos.

Desde una perspectiva de análisis semejante a la de los autores mencionados, Reguillo (2007) y Feixa (2006) consideran que la irrupción de los jóvenes en la escena pública contemporánea de América Latina se sitúa durante el surgimiento de los movimientos estudiantiles de finales de la década de 1960, pensados en el imaginario social como rebeldes, guerrilleros o subversivos. El desencanto posterior respecto del fracaso de algunos de los ideales sociales generó la práctica invisibilidad de los jóvenes en el terreno político durante la década de 1980. No obstante, apuntan estos autores, mientras se urdían las redes del neoliberalismo en Latinoamérica, los jóvenes volvían a irrumpir en el escenario político; finalizada la primera década del siglo XXI, los relatos políticos de la juventud se encuentran atravesados por los retos que plantean una América Latina diversa, globalizada y en metamorfosis continua.

No cabe duda, pues, de que pasada la primera década del siglo XXI emerge, sobre todo en los contextos urbanos, un proceso de repolitización juvenil que se manifiesta en los múltiples movimientos de indignados y en la particular forma de protesta y de ejercicio de la ciudadanía de las nuevas generaciones (Natanson, 2013). Los jóvenes latinoamericanos se encuentran inmersos en las paradojas y contradicciones que se desprenden del nuevo

orden global, al tiempo que se redefine su papel como protagonistas de las transformaciones sociales, un gran porcentaje de jóvenes se ven expuestos cada día a diversas circunstancias de vulnerabilidad y exclusión (Aparicio, 2012; Nateras, 2010; Saravi & Makowski, 2011).

A lo largo del siglo XX, los jóvenes mexicanos se han relacionado de diversas formas con la política institucional, las lecturas de la relación entre juventud y política se inscriben fundamentalmente en el análisis de las prácticas juveniles en el interior del sistema político. En relación concreta con los estudiantes universitarios, cabe destacar el espacio de la universidad como escenario de diversas luchas sociales. Aboites (2011) afirma que en México los movimientos estudiantiles se erigen como uno de los factores fundamentales del surgimiento y la consolidación de la educación superior pública, autónoma y gratuita. En este sentido, las movilizaciones estudiantiles de 1929 y 1933, aunque bastante limitadas en su alcance, tuvieron una importancia relevante en el destino de la Universidad Autónoma de México pero también en el de la educación superior en general (Aboites, 2011; Velásquez, 2011).

Muy distinto fue el impacto que provocó el movimiento estudiantil de 1968, una de las manifestaciones más importantes de la crisis del estado corporativo y del aparato político que lo sustentaba, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), que afectó de manera profunda las estructuras del estado mexicano y al proceso de democratización del país. Durante los años setenta, época en la que en la mayoría de los países de la región reinaba un ambiente de brutal represión, las universidades desempeñaron un papel esencial en la vida política al imprimir en las problemáticas sociales un enfoque más crítico y

militante (Aboites, 2011; Meyer, 2008).

A partir de la década de 1990, con la progresiva introducción en el país de las políticas neoliberales, las luchas sociales de los jóvenes estudiantes universitarios adquieren nuevas significaciones dirigidas a crear un frente común ante el avance de un proyecto empresarial-neoliberal que modifica de forma sensible las políticas de gobierno en el terreno educativo, buena muestra de la reorganización juvenil resulta la toma de la UNAM en el año 1999. En la actualidad, el complejo panorama socio-político que trae consigo nuevos cambios obliga a replantear los ámbitos de lucha estudiantil, que coinciden con otros colectivos sociales y promueven el establecimiento de lazos comunes de apoyo frente a las inciertas políticas de gobierno (Aboites, 2011; González, 2012; Celis & Sánchez, 2011).

Aguilera (2010) introduce una perspectiva de análisis interesante en relación con la cultura política característica de los jóvenes del siglo XXI. En sus análisis relaciona las producciones culturales contemporáneas, como los medios de comunicación masivos, con el desarrollo de estrategias de los propios actores juveniles, que se reapropian de los medios y técnicas presentes en la sociedad dando voz alternativa a sus reclamos y objetivos sociales. Se asiste a una transformación del orden cultural respecto a las prácticas políticas y, según sugiere el autor a partir de los planteamientos del pensador Néstor García Canclini, se produce un contraste en las sociedades postmodernas que viven una política del siglo XX y una cultura ciudadana del siglo XXI, manifiesta sobre todo en los jóvenes.

Sin duda, uno de los espacios sociales que permite visualizar la magnitud de las prácticas juveniles lo constituyen las nuevas tecnologías y el acceso a las redes sociales, instancias a través de las cuales los jóvenes impugnan las significaciones hegemónicas tradicionales de participación política, introduciendo formas alternativas de participación cívica y ciudadana y desplazándose hacia una ciudadanía digital; tanto las nuevas tecnologías como la web 2.0 se presentan como un nuevo lugar de conflictividad donde la circulación de información y contra-información se convierten en prácticas centrales de la juventud (Aguilera, 2010; Arteaga, Cortijo & Javed, 2014; Dahlgren, 2011; Hernández, Robles & Martínez, 2013; Loader, Vromen & Xenos, 2014; Portillo, Urteaga, González, Aguilera & Feixa, 2012).

Numerosos estudios han señalado la importancia de las nuevas tecnologías en la emergencia de las prácticas de los jóvenes como sujetos políticos. En este sentido, se ha puesto de manifiesto la relación entre el uso de las redes sociales y los modos de interacción cotidiana social, cívica y política de la juventud en general y de los estudiantes universitarios en particular (Baumgartner & Morris, 2010; Gil de Zúñiga, Jung & Valenzuela, 2012; Thorson, 2014; Weinstein, 2014). Muchos de los investigadores mencionados revelan cómo los medios digitales informativos contribuyen a fomentar los procesos democráticos y el capital social.

Los jóvenes mexicanos también viven y experimentan la ciudadanía democrática a través de soportes digitales y mediáticos. En el año 2012 el número de usuarios de Internet en México alcanzó un total de 45.1 millones (Asociación Mexicana de Internet, 2013). Resulta de especial interés el dato de

la población joven con acceso a Internet: el 21% de la población con acceso a Internet tiene entre 18 y 24 años y el 19% entre 25 y 34 años respectivamente (Asociación Mexicana de Internet, 2013). Estudios recientes (Crovi, Garay, López & Portillo, 2013; Portillo, Urteaga, González, Aguilera & Feixa, 2012) señalan que el 65.8 % de los jóvenes universitarios provenientes de instituciones públicas de educación superior cuenta con Internet en el hogar.

Cabe destacar que aunque en ocasiones el acceso a Internet por parte de los jóvenes se encuentre limitado debido a las profundas desigualdades sociales, es posible identificar la existencia de una “generación 2.0” que de manera aún incipiente desarrolla en las redes sociales nuevas formas de organización y participación en los diversos ámbitos de la sociedad mexicana (Herrera, 2009; Portillo, Urteaga, González, Aguilera & Feixa, 2012). En este sentido, Ortiz y Vargas (2011) se ocupan de explorar los posibles escenarios en los que el acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación por parte de los jóvenes mexicanos genera un replanteamiento de nuevas formas de interacción social y una actitud crítica hacia las condiciones socio-políticas en las que se ven inmersos.

Varios autores (Alejandre & Escobar, 2009; Cordera & Popoca, 2011; Horbath & Gracia, 2013) han llamado la atención sobre el desgaste que presentan las instituciones político-electorales y las elites políticas mexicanas, que se enfrentan con el reto de fomentar una ciudadanía juvenil acorde a la realidad siglo XXI. Ante el fracaso de semejante tarea, los jóvenes buscan, al margen de los canales institucionales, los medios de expresar sus inquietudes. Un aspecto significativo que permite corroborar la situación descrita lo

constituye el hecho de que la participación político-electoral de los jóvenes resulta bastante minoritaria en relación con la participación adulta.

2.1.2. Espacios culturales

Reguillo (2008b) advierte que el desencanto juvenil frente a las instituciones desborda el problema cuantitativo de la carencia de espacios juveniles en el paisaje de la comunidad. La autora plantea que no puede pensarse la participación de los jóvenes únicamente en términos de exclusión o marginación de carácter económico dejando al margen el análisis cultural, pues dicha perspectiva presenta el riesgo de posponer la posibilidad de someter a crítica reflexiva un proyecto en el que la juventud suele entenderse como acción antes que como composición. Se trataría, por el contrario, de considerar las expresiones juveniles más allá del análisis sociopolítico de la sociedad en que se inscriben.

El problema de la participación juvenil en el escenario de las sociedades contemporáneas puede ser pensado en torno a la tensión entre dos discusiones representativas del problema: la postura instrumental, que niega la capacidad de agencia a los jóvenes, colocándolos en una posición de exterioridad frente al sistema, y la postura desdramatizada, que provoca una atención excesiva sobre las dimensiones tribales juveniles, el placer y el nomadismo asociado a lo juvenil. Frente a estos dos discursos que imaginan al actor juvenil como inadecuado, pensar la centralidad de la vida cotidiana como espacio de negociación y resistencia frente a una realidad opresora resulta fundamental para reformular el tema de la participación juvenil (Daza, 2008;

Martínez, 2008; Reguillo, 2004, 2008b).

En el contexto iberoamericano, tanto en México como en España, la noción de culturas juveniles comienza a cobrar fuerza en el ámbito académico a partir de la década de 1990 (Arce, 2008). Algunos de los autores que cuentan con una gran trayectoria en la temática, como Carles Feixa, Maritza Urteaga, Rossana Reguillo o José Manuel Valenzuela, definen las culturas juveniles como espacios donde los jóvenes expresan sus experiencias de forma colectiva mediante la construcción de estilos de vida distintivos, como grupos sociales que organizan de forma particular el tiempo libre y el ocio, pero también como conjuntos heterogéneos de prácticas socioculturales juveniles.

Sobre los rasgos de la cultura juvenil emergente en América Latina, Carena, Pisano y Tesio (2009) destacan la conflictividad, la apatía política, la postergación de la procreación, el desempleo masivo, la crisis normativa y los comportamientos de riesgo; el profundo cambio en los valores tradicionales de la región se vinculan fuertemente con la cultura juvenil que se gesta en la actualidad. Asimismo, los cambios económicos y sociales han provocado nuevas pautas en el consumo cultural de los jóvenes. Las ya habituales prácticas culturales relacionadas con la televisión, la lectura, la música y los deportes se entrelazan con el uso de las nuevas tecnologías y de la web 2.0.

Los jóvenes, como partícipes de una cultura juvenil, se encuentran influenciados por las prácticas culturales asociadas a su generación y los diversos estilos que subyacen en su entorno, así como por los acontecimientos generacionales que permiten su identificación como grupo; el lenguaje, la música, la estética, las diversas producciones culturales (tatuajes, graffitis, cine,

etc.) y las actividades de ocio son elementos culturales esenciales en la conformación de los estilos juveniles (Feixa, 1996; Navarro, 2004; Portillo, 2004; Valenzuela, 2005).

Entre las culturas juveniles mexicanas asociadas a los diversos estilos musicales se encuentran los ravers, los punk, los hippies, los rockeros, los cholos, los alternativos y los darks (Castillo, 2011; Reguillo, 2007). Desde un enfoque similar y ampliando la perspectiva, Valenzuela (2005) identifica diversas manifestaciones asociadas con la juventud: nihilistas, bohemi@s, wandervogels, burchenschaften Charleston; los pachuchos y tarzanes; los rebeldes hippies, surfos, vaqueros, rockers, punk, cholos, lowriders, mods, pop-breakers, new waves. Y en la escena urbana juvenil destacan skatos, colombianos, maras, ravers, lost generation, beat nicks, teddy boys, blouson noirs, stiliak, jippitecas, chuc@s, homies, chavos banda, rastas, taggers, metaleros, salceros, discos, nortecos, funkies, aviones, chapuli@s, entre otros.

Reguillo (2012) explora algunas de las transformaciones relacionadas con las culturas musicales juveniles y sus vínculos con las nuevas tecnologías. A través de sitios virtuales como Youtube, Facebook, My Space, Lastfm o Blipp es posible detectar un cambio fundamental en el que los dispositivos digitales de almacenamiento permiten a los jóvenes configurar una suerte de subjetividad hecha “a la carta”, en donde importa menos la música y cobra centralidad la sintaxis que arma el usuario.

A propósito de las posibles relaciones entre la conformación de subjetividades juveniles y la música, López (2013) explora el papel de la música punk como una superficie de inscripción en la constitución de

identidades juveniles mexicanas. Entre las conclusiones más relevantes, destaca que la música punk genera un discurso interpelador en tanto que convoca a sujetos que provienen de una diversidad de estratos sociales que construyen sentidos, ensayan posibilidades de relación y de comprensión de la realidad.

Varios autores (Blanco, 2003; Marcial, 2006; Nateras, 2004) subrayan la importancia de la música rock como parte esencial de la vida juvenil en México, sobre todo a partir de la década de 1970. La aparición de un rock mexicano con características propias está estrechamente vinculada con la imposibilidad de los jóvenes de contar con espacios de recreación cultural propios. En la década de 1980 la puesta en escena de los denominados jóvenes banda y del movimiento anarko-punk propició el despliegue de las corporalidades como un instrumento de protesta. Más allá de los matices introducidos en los años posteriores, se puede afirmar que la música rock se ha convertido en el referente de identificación de la mitad del siglo XX y principios del siglo XXI para gran parte de la población de jóvenes mexicanos.

En relación con los jóvenes mexicanos y su acceso a la educación, cabe destacar que a partir de la crisis económica que sacudió al país en el año 1984 varios representantes y autoridades del país expusieron la necesidad de entender la educación como una herramienta para superar dicha crisis, en este contexto, los jóvenes se constituían como la base de un auténtico cambio demográfico y productivo para el período estipulado entre 1990-2010. En el marco de las políticas educativas implementadas por el gobierno, se dedicó especial atención a las instituciones universitarias como medio para promover

el desarrollo integral de los futuros ciudadanos (Cordera, 2008, 2009; Cordera & Victoria, 2010; Martuscelli, 2010).

Los análisis que lleva a cabo García (2008) a partir de la Encuesta Mexicana de Juventud del año 2005 ponen de manifiesto que el acceso a la educación universitaria se encuentra condicionado por diversos factores, la posibilidad de formación superior representa para los jóvenes una suerte de disociación entre la educación formal y las oportunidades laborales. El autor afirma que en la sociedad mexicana contemporánea los jóvenes no deberían ser presentados como el futuro del país, sino como protagonistas del presente.

No obstante, es posible afirmar que en el México del siglo XXI la deserción escolar continúa presentando niveles altos. Los datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2010 indican que entre la población joven cuya edad oscila entre los 14 y los 29 años el 32.7% se dedica exclusivamente a sus estudios, el 11.2% estudia y trabaja, mientras que el 32.1% solamente trabaja. Las causas más frecuentes de abandono escolar son las relacionadas con el factor económico, aunque también resultan importantes los factores académicos y los familiares (Cordera & Sheinbaum, 2006; Secretaría de Educación Pública, 2011). Los datos expuestos sugieren que uno de los polos de desigualdad al que deben enfrentarse los jóvenes mexicanos del nuevo milenio es el acceso a la educación superior.

México está catalogado como uno de los países que presentan más bajos índices de escolarización superior. Las estadísticas educativas revelan que de cada 100 alumnos solamente 6 logran acabar algún programa de educación superior. Cabe destacar que las restricciones presupuestarias de los

últimos gobiernos hacia la educación superior fomentaron la creación de universidades privadas, cuya matrícula se triplicó en la década de 1990. Con todo, es cierto que la matrícula de la educación superior ha experimentado un crecimiento notable desde los años setenta del siglo XX; en el año 2003 los 2.239.120 estudiantes universitarios matriculados estaban distribuidos de la siguiente manera: 84.3% en licenciaturas, 7.4% en educación normal, 6.2% en otros estudios de educación superior y 3% en carreras técnicas superiores (Cordera & Sheinbaum, 2006, 2007).

La Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012 recoge datos relevantes acerca de los valores, creencias y concepciones de los jóvenes mexicanos respecto a la educación. En lo que respecta al nivel de estudio alcanzado por este colectivo, cabe destacar que el 10.5% de los jóvenes alcanzó un nivel máximo de estudios profesionales, mientras que sólo el 0.5% logró concluir sus estudios de maestría o doctorado. No obstante, resulta curioso constatar que el 93.9% de los jóvenes entrevistados considera que vale la pena estudiar una carrera profesional, lo cual supone una tensión entre el nivel educativo que en la práctica alcanzan los jóvenes y sus ideales y aspiraciones (Secretaría de Educación Pública, 2012a).

Respecto a los hábitos culturales de los jóvenes estudiantes universitarios y el uso de las nuevas tecnologías, diversos estudios señalan que la posesión de equipamientos tecnológicos en el hogar, especialmente el acceso a Internet, favorece la utilización más frecuente e intensiva de este dispositivo tecnológico. En este sentido, conviene tener presente que las desigualdades en relación con la tecnología no dependen solamente de la

posesión de los artefactos y el acceso a Internet, ya que sin duda el capital cultural que proporcionan la familia y el centro educativo de acuerdo al nivel económico se constituye como un factor determinante en el empleo más productivo de los recursos y en consecuencia en la distinción cultural de los jóvenes (De Garay, 2004; García, 2008; Winocur, 2006).

Por otro lado, las características socio-culturales de la juventud mexicana se encuentran influenciadas por la importancia que poseen la institución familiar y los valores tradicionales que se le atribuyen. Ciertamente, en México la familia ocupa un lugar privilegiado en la transmisión de valores a las nuevas generaciones y, en ocasiones, la visión que la familia inculca sobre los roles de género contribuye a conformar espacios culturales diferenciados para hombres y mujeres, espacios legitimados a través los discursos hegemónicos estatales (Barrios, 2010; Ceballos, 2011; Coria, Jasso, Paz & Nájera, 2012; Garay et al., 2008).

En relación con los espacios de ocio y tiempo libre, la Encuesta Nacional de Juventud 2010 revela las principales actividades que realizan los jóvenes para divertirse: el 22.2% destina su tiempo de recreación a reunirse con sus amigos, el 12.9% lo dedica a ver televisión, el 12.4% prefiere salir con su pareja y, curiosamente, sólo un 4% prefiere como actividad principal conectarse a Internet (Secretaría de Educación Pública, 2011). En términos generales, se puede afirmar que los jóvenes disfrutan del tiempo libre, valoran la recreación y el goce individual y compartido, y en este sentido la familia y los amigos representan una fuente de convivencia (Fernández, 2010).

Por su parte, el estudio reciente de Molina, Casillas, Colorado y Ortega (2012) explora los consumos culturales de los jóvenes universitarios en México, destacando la baja participación estudiantil en las actividades artístico-culturales que ofrece la Universidad Veracruzana. Si bien es cierto que se trata de un estudio de caso concreto, el enfoque teórico que adoptan los autores permite considerar la investigación como un diagnóstico de los consumos culturales de la juventud mexicana en el siglo XXI.

2.1.3. Espacios sociales

Los actuales contextos de globalización de la economía y del trabajo alteraron los contextos habituales de socialización de las poblaciones y estas circunstancias afectaron de manera particular a aquellos colectivos más vulnerables de la sociedad, entre los que se encuentran los jóvenes. En la actualidad, se asiste a un proceso de desplazamiento y reapropiación de los espacios sociales por parte de los jóvenes, a partir de los cuales éstos construyen sus representaciones acerca del mundo y de sí mismos (Bauman, 2011; Nateras, 2010).

Los mundos juveniles, traducidos en diversas formas de resistencia cultural, se configuran a partir de las prácticas y manifestaciones culturales situados en un tiempo y en un espacio definidos. En este sentido, los espacios públicos, como la calle o los centros educativos, y los privados, como la familia, se sitúan como lugares en los que la juventud escenifica sus adscripciones identitarias mediante la performatividad. La condición juvenil de siglo XXI se define a partir de los mecanismos de inclusión o exclusión, de las posibilidades

de existencia ante una realidad y un futuro precarizados (Alvarado & Vommaro, 2010; Nateras, 2010).

Desde esta perspectiva de análisis, parece lícito afirmar que las sociedades contemporáneas se enfrentan a una generación de jóvenes que se sitúa en los márgenes de las instituciones o, en todo caso, sufren un proceso de desinstitucionalización que los excluye de la educación, de la salud, del empleo o de la recreación. Esta situación de vulnerabilidad ciudadana conduce a una violencia estructural y simbólica que adquiere niveles alarmantes en países pobres y con niveles de desigualdad considerables (Swartz, Hamilton & De Lannoy, 2012; Vázquez & Sarasola, 2011), pero también en los nuevos emplazamientos de pobreza generados en regiones de mayor riqueza (Barker, 2013; Clayton, 2012; McLeod, 2012; Thompson, Russell & Simmons, 2014).

Acorde con el panorama mundial, en América Latina –y en México de manera particular– las tensiones y encrucijadas en las que se ven inmersos los jóvenes suscitan la creación de subjetividades juveniles marcadas por múltiples experiencias de exclusión social, marginalidad y vulnerabilidad; cada día millones de jóvenes latinoamericanos de zonas urbanas y rurales se encuentran ante la imposibilidad de acceder a una mejor calidad de vida. Sin embargo, esta lógica de marginación-exclusión por la que transitan los jóvenes encuentra un contrapeso, una línea de fuga en las prácticas de resistencia que desarrollan como colectivo en varios espacios donde crean, experimentan y reformulan nuevos modos de habitar los lugares (Aparicio, 2013; Fernández, Reisz & Stock, 2013; Rivera, 2011, 2013; Saraví, 2008).

Frente a los clásicos espacios físicos de sociabilidad se configuran cada vez con mayor fuerza espacios virtuales transnacionales como lugares interacción juvenil y al mismo tiempo se reconfiguran los espacios tradicionales de desarrollo de la juventud (Cristancho, Guerra & Ortega, 2008). Se trata del establecimiento de relaciones sociales a través de las TIC, comunidades virtuales con características propias, un desplazamiento hacia formas de socialización en línea en tanto que las redes sociales funcionan como una forma de inclusión social entre pares. De esta manera, por ejemplo, Youtube se constituye como espacio de creatividad que alberga las expresiones juveniles disidentes en una suerte de giro semiótico donde las significaciones sociales propias de los clásicos graffitis se reformulan en los graffitis virtuales (Baker, 2012; Light, Griffith & Lincoln, 2012; García & Millán, 2012; Robards, 2012; Robards & Bennett, 2011; Wilding, 2012).

Portillo (2006) se ocupa de examinar las transformaciones que experimenta la sociedad moderna y de cómo estas transformaciones afectan a los jóvenes mexicanos. La autora destaca las diversas alteraciones de la Ciudad de México como espacio de cotidianidad en el que se recrean y se reconfiguran las identidades y culturas juveniles, no obstante, estas identidades no pueden ser pensadas a partir del territorio, sino más bien como flujo y fragmentación donde lo público y lo privado parecen desdibujar sus fronteras. En la misma dirección, Urteaga (2011b) insta a plantear el espacio social juvenil, reconociendo la acción de los jóvenes sobre el presente como actores sociales y productores de cultura.

A propósito de los modos en que los estudiantes universitarios habitan los espacios, De Garay (2004) advierte de las dificultades que supone la integración en sus prácticas sociales de dos mundos en constante oposición: el mundo de la ciencia, vinculado a las normas y códigos tradicionales, y el mundo de los jóvenes, por lo general basado en la crítica y el quebrantamiento de aquello que representa la normalidad. Por otra parte, pone en cuestión la creencia, bastante extendida en el ámbito académico, de que los estudiantes universitarios apenas participan en la vida cultural universitaria; establece siete perfiles de jóvenes universitarios que, aunque formulados tomando como base una universidad en particular, resultan útiles para pensar en otros contextos universitarios: modelo, medio, estudiante-culturalista, culturalista-estudiante, estudiante, culturalista, y visitante.

Varios autores (De Garay, 2004; Herrera, 2011; Palacio & Galeano, 2007; Winocur, 2006) han destacado la importancia de la universidad como uno de los espacios de socialización privilegiados de los estudiantes universitarios. En este sentido, la universidad constituye un universo simbólico y desempeña un rol fundamental como agente de promoción cultural y transmisora del capital cultural, en tanto que fomenta la integración de los jóvenes a la comunidad universitaria y participa en su formación integral.

De forma particular, Winocur (2006) reconoce que la universidad constituye un espacio de socialización informática vinculado principalmente a las exigencias curriculares, pero también a la cultura universitaria. Sobre los procesos de socialización, las prácticas de consumo y las formas de sociabilidad en Internet de los jóvenes universitarios mexicanos, la autora

considera una característica relevante el hecho de que la mayoría de los jóvenes universitarios en México viven en el hogar familiar, de manera que la apropiación y el uso que efectúan de las nuevas tecnologías adquieren sentidos muy distintos al de los jóvenes de países altamente industrializados.

Las nuevas tecnologías y el acceso a las redes sociales suponen un cambio sustancial en todos los espacios de la vida de los jóvenes universitarios, una transformación de los clásicos espacios públicos y privados. La trascendencia social que adquieren las redes sociales plantea que aquello que no puede ser visto o comunicado en las redes sociales no existe, en consecuencia, la vida privada de los jóvenes se convierte en una “vida on-line”: las mutaciones de aquella sociedad del espectáculo que de forma acertada vaticinó Debord convierten el espacio de la vida en una webcam permanente, las narraciones biográficas en un reality show o Big brother del “yo” (Arfuch, 2008; Sibilia, 2008, 2009; Winocur, 2012).

Las prácticas y representaciones de los estudiantes universitarios mexicanos en Internet dan cuenta de sus nuevas formas de sociabilidad e inclusión social. Al respecto, Winocur (2011, 2012) sostiene que una de las transformaciones más interesantes que se desprende de las experiencias de los jóvenes en la red consiste en el desdoblamiento de la naturaleza de la intimidad en “intimidad pública” e “intimidad privada”, no obstante, en estas nuevas condiciones de la producción del yo, los jóvenes admiten la necesidad de mostrarse en la red sin que ello signifique necesariamente exhibir o violentar su intimidad.

Otro de los dispositivos que genera nuevas formas de socialización e interacción entre los jóvenes en México es el uso de la telefonía móvil. De forma particular, la introducción de los *smartphones* a facilitado la movilidad de los estudiantes universitarios, que acceden a la información y a la comunicación desde cualquier lugar y en todo momento (Ramos, Herrera & Ramírez, 2009, 2010). En relación con el uso didáctico de los *smartphones* en los niveles de educación superior, se ha señalado la posibilidad de propiciar aprendizajes con mediación de tecnología móvil, precisamente, de la inserción de los dispositivos electrónicos en los procesos educativos surge el concepto de “m-learning” (León & Organista, 2013; Ramírez, 2009).

Además, también se ha estudiado el uso de la telefonía móvil en la práctica cotidiana de los estudiantes universitarios en México. El estudio de Crovi, Garay, López y Portillo (2011), llevado a cabo en varias universidades mexicanas, revela que los estudiantes utilizan los dispositivos de telefonía móvil principalmente como elemento de comunicación, más concretamente, las llamadas locales y los mensajes escritos constituyen las principales utilidades del teléfono móvil. Por su parte, los resultados de investigación realizada por Organista, Serrano, McAnally y Lavigne (2013) guardan relación con los hallazgos encontrados por los autores recién mencionados, ya que registran la comunicación y el manejo de la información como principales usos de la telefonía móvil por parte de los jóvenes universitarios.

En una línea de trabajo similar, el estudio de Crovi y López (2011), dirigido a la evaluación de las prácticas cotidianas de la comunidad académica de la UNAM y la apropiación de las TIC, llama la atención sobre las diferencias

significativas entre estudiantes de las áreas de salud, biología, matemática e ingeniería, para los que las TIC suponen un recurso fundamental en las actividades académicas, y los estudiantes de las carreras afines a las ciencias sociales, que las utilizan sobre todo como instrumentos de socialización. No obstante, conviene hacer notar que los estudiantes de humanidades y artes perciben las TIC como herramientas secundarias tanto en los espacios académicos como en los de socialización.

Por último, cabe destacar algunas consideraciones acerca del desarrollo de las instituciones vinculadas a la juventud en México, para lo cual se traza un recorrido histórico pormenorizado en torno al origen de algunas de ellas. A lo largo del siglo XX es posible identificar el establecimiento de una serie de instituciones que sin duda marcaron el rumbo de las políticas públicas relacionadas con la juventud mexicana. Los años comprendidos entre la década de 1930 y 1950 representaron el reconocimiento explícito por parte de los gobiernos de políticas institucionales concretas para la juventud (Marcial, 2012).

Así, por ejemplo, en el año 1942 se funda la Oficina de Acción Juvenil (OAJ), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya función consistió en atender las necesidades y los reclamos de las organizaciones estudiantiles y, apenas unos años más tarde, en el año 1950, se crea el Instituto Nacional de Juventud Mexicana, con el objetivo de prestar capacitación en diversas áreas (Blanco, 2003; Terrazas & Lorenzo, 2013).

La creación en el año 1965 de la Fundación Mexicana para la Planificación Familiar constituyó otro esfuerzo por parte del gobierno hacia el

reconocimiento de la juventud como colectivo de gran importancia para el desarrollo armónico de la sociedad; en la misma época se establecieron a lo largo del territorio nacional Centros de Integración Juvenil diseñados para la atención y prevención de las adicciones. Con el objeto de mejorar la calidad de vida de la juventud, se crea en el año 1979 el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA), reemplazado en la década de 1990 por la Comisión Nacional del Deporte (CONADE), que brindó atención a través de la Dirección General de Atención a la juventud (DGAJ) (Pérez, 2000; Terrazas & Lorenzo, 2013).

Finalmente, con la introducción en el país de las políticas neoliberales y la apertura económica que tuvo lugar en la década de 1990 comenzaron a establecerse complejas relaciones entre las políticas culturales y educativas y la inversión del capital extranjero y comienzan a ocupar un lugar relevante en el escenario mexicano las políticas culturales, con la creación en el año 1988 del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Sin duda, la conformación en el año 1998 del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) significó la continuidad de las políticas federales dirigidas especialmente a la juventud mexicana (Rodríguez, 2008; Terrazas & Lorenzo, 2013).

La Encuesta Nacional de Juventud 2010 aporta datos reveladores en relación con la participación de los jóvenes entre 15 y 24 años en organizaciones o asociaciones. En este sentido, la presencia de los jóvenes mexicanos en los espacios públicos de participación es baja; un aspecto que llama la atención es que apenas ha sufrido modificaciones en los últimos 10 años. De esta manera, se observa que entre los jóvenes cuyas edades oscilan

entre 15 y 19 años el 12.9% sí participa, el 18.3% ha participado alguna vez pero no lo hace actualmente y el 66.8% nunca ha participado en organizaciones o asociaciones. Entre los jóvenes de 20 a 24 años el 9.1 sí participa, el 17.6% ha participado pero no lo hace actualmente, mientras que el 73.3% nunca ha participado (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Otro dato revelador tiene que ver con el tipo de organización o asociación en la que prefieren participar los jóvenes entre 15 y 24 años de acuerdo al sexo. En el caso de los hombres, el 71.5% participa en asociaciones u organizaciones de tipo deportivo, el 28.7% lo hace en entidades de tipo estudiantil y el 16.6% en entidades de tipo religiosa. En cuanto al tipo de participación femenina, los resultados son los siguientes: el 42.3% participa en asociaciones u organizaciones de tipo deportivo, el 37.8% participa en entidades religiosas, mientras que el 33.2% participa en entidades de tipo estudiantil (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Las organizaciones de tipo deportivo son las que agrupan a un mayor número de jóvenes de ambos sexos, por otra parte, el porcentaje de participación de las mujeres en entidades de tipo religioso resulta mucho mayor al de los hombres. En lo que respecta a la participación de los jóvenes en organizaciones de tipo estudiantil, si bien el porcentaje femenino resulta mayor, la diferencia es escasa. De todas formas, parece razonable pensar que a pesar de los cambios producidos en las últimas décadas, el género continúa desempeñando un papel fundamental en la distribución de los espacios y las posibilidades de participación en la sociedad mexicana del siglo XXI (Medina, 2010; Osses & Barquet, 2006; Zabudovsky, 2007).

2.2. Caracterización de la población juvenil en Yucatán

Según los resultados correspondientes al Censo de Población y Vivienda 2010, México posee un total de 112.336.538 habitantes, de los cuales 54.855.231 son hombres y 57.481.307 son mujeres. Los jóvenes representan la mayor parte de la población total y de acuerdo con el censo de población mencionado habitan el territorio nacional 36.2 millones de jóvenes entre los 12 y 29 años de edad, cuya distribución por género es la siguiente: 18.4 millones de mujeres (50.8%) y 17.8 millones de hombres (49.2%). Esta característica, a menudo conocida como “bono demográfico”, permite calificar a México como un país de jóvenes; la población juvenil entre 15 y 29 años de edad ha sufrido un incremento demográfico notable como consecuencia de los altos niveles de fecundidad y la reducción de las tasas de mortalidad registradas sobre todo en la segunda mitad del siglo XX (Cordera & Victoria, 2010; Mota, 2008; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011; Secretaría de Educación Pública, 2011).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud del año 2010, el contexto en el que se desenvuelven los jóvenes mexicanos presenta unas características concretas. En relación con la residencia habitual, la mayoría de los jóvenes (56.2%) vive con sus padres, mientras que casi el 30% ha formado su propio hogar, estas cifras ponen de manifiesto la fuerte influencia de los lazos familiares en la sociedad mexicana. En materia de salud, el incremento de los jóvenes con acceso a los servicios de salud pública ha sido importante debido principalmente a la expansión del denominado seguro popular, más de 26.5 millones de jóvenes afirmaron contar con algún servicio de salud

(Secretaría de Educación Pública, 2011).

Del total de la población juvenil económicamente activa, el 79.6% de los jóvenes manifiesta estar satisfecho con su trabajo actual. En este sentido, resulta interesante destacar que en este caso no existen diferencias significativas entre grupos de edad o sexos. Sin embargo, sí es posible identificar claras diferencias de género en la respuesta acerca de qué aspecto resulta el más apreciado de su trabajo actual, ya que los hombres conceden mayor valor al ingreso, mientras que en el caso de las mujeres éstas valoran por igual el ingreso y el tiempo disponible para la atención de la familia. Por último, el 83% de los jóvenes expresa profesar la religión católica, lo cual supone una fuerte mayoría (Secretaría de Educación Pública, 2011).

La población juvenil de Yucatán presenta unas características que en ocasiones resultan armónicas con el conjunto de la población juvenil en un nivel nacional, pero que en otras presentan diferencias considerables relacionadas con el desarrollo socio-histórico de la región. En relación con el ámbito de la salud, el 90.1% de los jóvenes entre 12 y 29 años tiene acceso a los servicios públicos de salud, en este sentido, cabe destacar que Yucatán es el octavo estado del país con mayor tasa de cobertura de servicios de salud públicos. Sobre los hábitos de salud de los jóvenes yucatecos, sólo el 16.4% afirma haber fumado alguna vez y el 42.6% ha tomado bebidas alcohólicas en algún momento, estos últimos porcentajes resultan bastante más bajos en proporción con las cifras a nivel nacional (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

Respecto de la educación y la actividad laboral de los jóvenes en el estado de Yucatán, en la actualidad el 29.2% se dedica de manera exclusiva a estudiar, el 37.1% sólo trabaja, solamente el 8% reparte su tiempo entre el estudio y el trabajo y el 25.7% no estudia ni trabaja, es decir, 1 de cada 4 cuatro jóvenes del estado no estudia ni trabaja. La siguiente figura muestra el porcentaje por condición de actividad de jóvenes entre 14 y 29 atendiendo a una perspectiva comparativa del estado de Yucatán y el territorio nacional (ver figura 2).

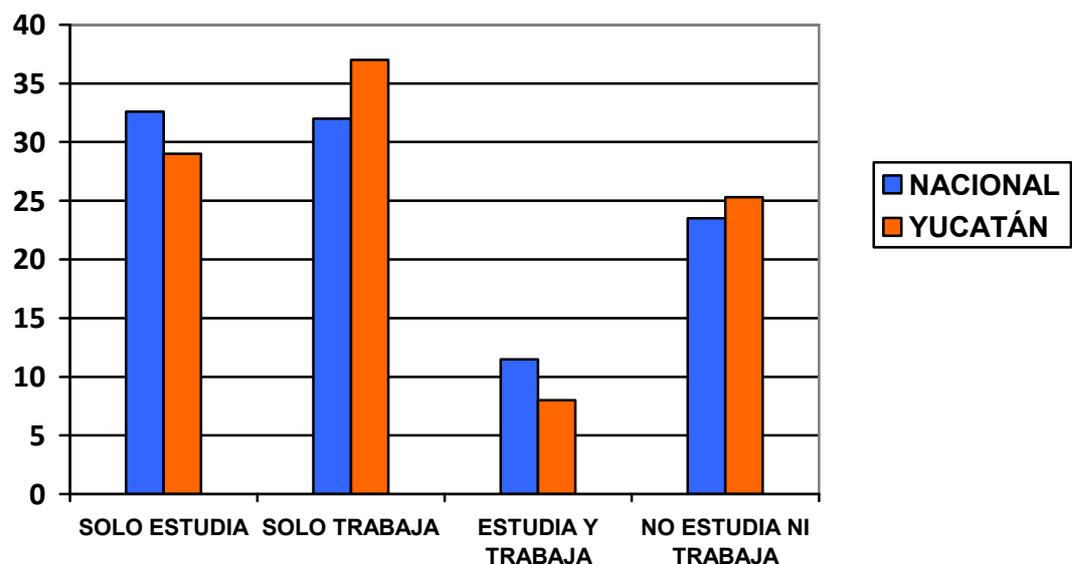


Figura 2. Porcentaje de jóvenes entre 14 y 29 años por condición de actividad (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2012b).

En el plano nacional, Yucatán ocupa la posición número 20 en concentración de población juvenil que no estudia ni trabaja. Si bien es cierto que el estado de Yucatán no condensa en su territorio los índices más altos de

jóvenes no escolarizados y que no desarrollan actividades laborales, la situación de vulnerabilidad social a la que se ven expuestos los jóvenes yucatecos posiblemente no se aleja demasiado de la coyuntura que se desvela a lo largo del territorio nacional (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

A propósito de esta situación estructural, Cordera y Victoria (2010) señalan que, a pesar de que desde hace ya varias décadas se advierte una ruta demográfica donde el aumento de la población juvenil es constante, ni el estado ni el conjunto de la sociedad se han percatado de la trascendencia que representa el denominado “bono demográfico” para el desarrollo de la nación. Asimismo, recuerdan que es responsabilidad estatal establecer las políticas públicas adecuadas orientadas a que el sector juvenil de la población pueda sobreponerse a las circunstancias de vulnerabilidad en materia de salud, trabajo, educación, etc.

La distribución de las principales actividades llevadas a cabo por los jóvenes que habitan el territorio de Yucatán durante su tiempo de ocio y recreación se compone de la siguiente manera: 19.5% reunirse con amigos, 16.7% ir al parque, 14.4% ver televisión, 12.2% salir con la pareja; el porcentaje más bajo corresponde a la práctica del hábito de la lectura, con un 1.3%. Resulta curioso el hecho de que la conexión a Internet, principalmente a las redes sociales, ocupe una posición muy secundaria entre las actividades prioritarias de los jóvenes en su tiempo libre, ya que tan sólo el 3.4% prefiere conectarse a Internet como actividad para divertirse (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

La proporción de jóvenes católicos en Yucatán es de 82.7%, similar a la cifra nacional. No obstante, a diferencia del bajo porcentaje a nivel nacional, el 11.8% de los jóvenes se siente identificado con otras religiones como las protestantes, judía y otras de origen no cristiano. Por otra parte, la proporción de jóvenes que se involucra de manera activa en algún tipo de organizaciones o asociaciones resulta muy baja y varía de acuerdo con la edad. De esta manera, entre los 15 y los 19 años sólo el 9.9% participa en la actualidad en alguna asociación u organización, mientras que entre los 20 y los 24 años participa el 11.3% de los jóvenes (Secretaría de Educación Pública, 2012b).

La caracterización de los jóvenes que habitan en zonas rurales marginadas del estado de Yucatán no resulta muy alentadora; cabe recordar que en las zonas rurales de América Latina los jóvenes son uno de los sectores sociales más excluidos. Entre la población juvenil de las zonas rurales de Yucatán, los jóvenes indígenas se encuentran especialmente desfavorecidos. Muy a menudo, las zonas rurales se rigen por normas sociales tradicionales que imprimen un matiz particular en la transición de los jóvenes a la vida adulta, en estas sociedades el sistema de género funciona como un eje de diferenciación importante en la atribución de los roles tradicionales. En la actualidad, factores como el aislamiento, las tradiciones sociales, la demografía y el acceso a la educación influyen de manera decisiva en las condiciones de vida de la población de las comunidades rurales de Yucatán (Alvarado, Leyva & Bolio, 2007; Mier y Terán, 2004).

2.2.1. Por rango de edad

El estado de Yucatán concentra apenas el 1.8% del total de la población juvenil en México, presentándose como una de las entidades federativas con menor población joven del país. Habitan el territorio 644.800 jóvenes entre 12 y 29 años, de esa cifra total, 321.500 son hombres y 323.300 son mujeres, la franja de edad establecida entre los 15 y los 19 años suma un total de 192.000 jóvenes, constituyendo el grupo de edad más numeroso. Entre los años 2005 y 2010 el número de jóvenes entre 15 y 29 años aumentó de 502.983 a 535.704, y actualmente los jóvenes conforman la cuarta parte de los habitantes del estado (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013; Secretaría de Educación Pública, 2012b). La siguiente tabla muestra la población juvenil de Yucatán por grupos de edad y género (ver tabla 4).

Tabla 4.

Jóvenes entre 12 y 29 años por grupos de edad en el estado de Yucatán, cifra en miles (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2012b)

Grupo de edad	Hombres	Mujeres	Total
12-14	55.4 (50.8%)	53.7 (49.2%)	109.1
15-19	96.6 (50.3%)	95.4 (49.7%)	192.0
20-24	91.0 (49.6%)	92.3 (50.4%)	183.3
25-29	78.4 (48.9%)	81.9 (51.1%)	160.3
Total	321.5 (49.9%)	323.3 (50.1%)	644.8

El análisis de la evolución de la estructura poblacional de ambos sexos por grupos de edad revela interesantes tendencias demográficas, sobre todo en las últimas décadas del siglo XX. En la década de 1970, entre el nacimiento y los 14 años de edad había en el estado de Yucatán más hombres que mujeres (41.29% población masculina y 36.86% población femenina), no obstante, a partir de esa edad y de manera creciente la población juvenil de mujeres, principalmente la situada entre los 20 y los 25 años, supera de manera sensible a la población juvenil masculina. Hacia finales de la década de 1990 la pirámide poblacional del estado reflejaba nuevas tendencias demográficas, con una notable ampliación de la base. De todas formas, la población juvenil femenina continúa superando a la masculina a partir de los 19 años (Ramírez, 2001).

2.2.2. Por municipio

El estado de Yucatán está integrado por un total de 106 municipios. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, los municipios que tienen el peso más importante de jóvenes en su estructura por edad son los siguientes: Sanahcat con un 30.6%, Cantamayec con un 30.4% y Sacalum con un 30.2%. Por el contrario, los municipios que muestran un menor peso de jóvenes en su estructura por edad son Sinanché y Cenotillo, ambos con un 23.3%, y San Felipe con un 22.4% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013). En la siguiente tabla se muestran las cifras de población juvenil de aquellos municipios que superan la media de la población total del estado de Yucatán (ver tabla 5).

Tabla 5.

Jóvenes entre 15 y 29 años por municipios que superan la media de población total del estado de Yucatán, cifra en miles (elaboración propia a partir de Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010).

Municipio	Población total	Población 15-29 años
Mérida	830.732	222.053
Kanasín	78.709	22.878
Valladolid	74.217	21.605
Tizimín	73.138	20.129
Umán	50.993	14.625
Progreso	53.958	14.235
Tekax	40.547	11.692
Ticul	37.685	10.954
Motul	33.978	9.251
Chemax	33.490	9.225
Hunucmá	30.731	8.923
Oxkutzcab	29.325	8.304
Izamal	25.980	6.922
Peto	24.159	6.906
Maxcanú	21.704	6.302

2.3. Índices de marginalidad

Desde la década de 1990 el Consejo Nacional de Población (CONAPO) ha puesto en marcha un proyecto que contempla el estudio de la desigualdad regional y municipal en México y que tiene como resultado diversas publicaciones, entre las que figuran los indicadores socioeconómicos e índices de marginación. En un país con desigualdades sociales tan marcadas como México, el índice de marginación contribuye a identificar las disparidades territoriales que existen entre las entidades federativas y permite medir sus diferencias según el impacto global de las carencias que padece cada sector de la población (Consejo Nacional de Población, 2011).

Las dimensiones socioeconómicas que mide el índice de marginalidad son la educación, la vivienda, la distribución de la población y los ingresos por trabajo. Asimismo, las formas de exclusión que se contemplan en cada dimensión son las siguientes: a) Educación: analfabetismo y población sin primaria completa; b) Vivienda: viviendas particulares sin drenaje y excusado, sin energía eléctrica, sin agua entubada, con algún nivel de hacinamiento, con piso de tierra; c) Distribución de la población: localidades con menos de 5.000 habitantes; c) Ingresos monetarios: población ocupada que percibe hasta 2 salarios mínimos. Cabe destacar que, a pesar de las limitaciones detectadas en los índices de marginalidad establecidos por el Consejo Nacional de Población, el impacto que ha tenido la definición de cada componente del índice para la orientación de políticas públicas resulta notable (Consejo Nacional de Población, 2011; Gutiérrez & Gama, 2010).

El estado de Yucatán posee un índice de marginación de 0.423, cifra que ubica al territorio entre las ocho entidades federativas que denotan un grado alto de marginación, ocupando el puesto número 11 en el contexto nacional. El índice de marginación para Yucatán revela que las privaciones son elevadas y las padece gran parte de la población. Respecto de la dimensión educativa, el 9.3% de la población de 15 años o más es analfabeta, mientras que el 25.4% no ha concluido los estudios primarios. La tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 29 años es de 2.1%. Los municipios que contienen los mayores porcentajes de jóvenes que no saben leer ni escribir son Mayapán (15.8%), Chemax (7.7%) y Teabo (7.3%), en el otro extremo, los municipios con mayor cantidad de jóvenes lectores y escritores son Yobaín (0.8%), Mérida (0.7%) y Suma (0.4%) (Consejo Nacional de Población, 2011; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013).

Ahora bien, respecto del sector juvenil de la población, de cada 100 hombres y mujeres entre 15 y 29 años, asisten a la escuela un total de 31 jóvenes. Las proporciones de asistencia de acuerdo al género favorecen a la población masculina, ya que 32 de cada 100 hombres asisten a algún centro educativo, mientras que en el caso de las mujeres la cifra se reduce a 30. El porcentaje de jóvenes que asiste a la escuela por grupos de edad es el siguiente: 21.4% entre los 15 y los 19 años, 8.3% entre los 20 y 24 años, y 1.8% entre los 25 y los 29 años. La siguiente figura muestra los porcentajes correspondientes a los jóvenes que asisten a la escuela en el estado de Yucatán (ver figura 3).

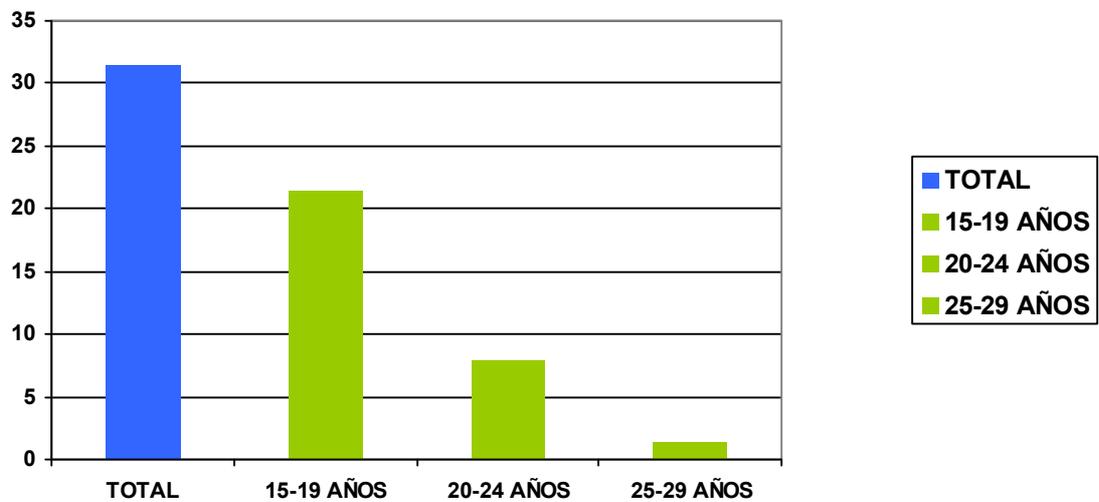


Figura 3. Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años que asiste a la escuela por grupos de edad (elaboración propia a partir de Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013).

En cuanto a los niveles de escolaridad de la población juvenil, resulta interesante señalar que de cada 100 jóvenes, 2 no han logrado incorporarse o permanecer en el sistema educativo, 38 cuentan con estudios de nivel secundario y estudios técnicos o comerciales con el nivel primario concluido, y un total de 17 poseen estudios superiores. La figura que se presenta a continuación permite apreciar el nivel de escolaridad de la población juvenil de Yucatán (ver figura 4).

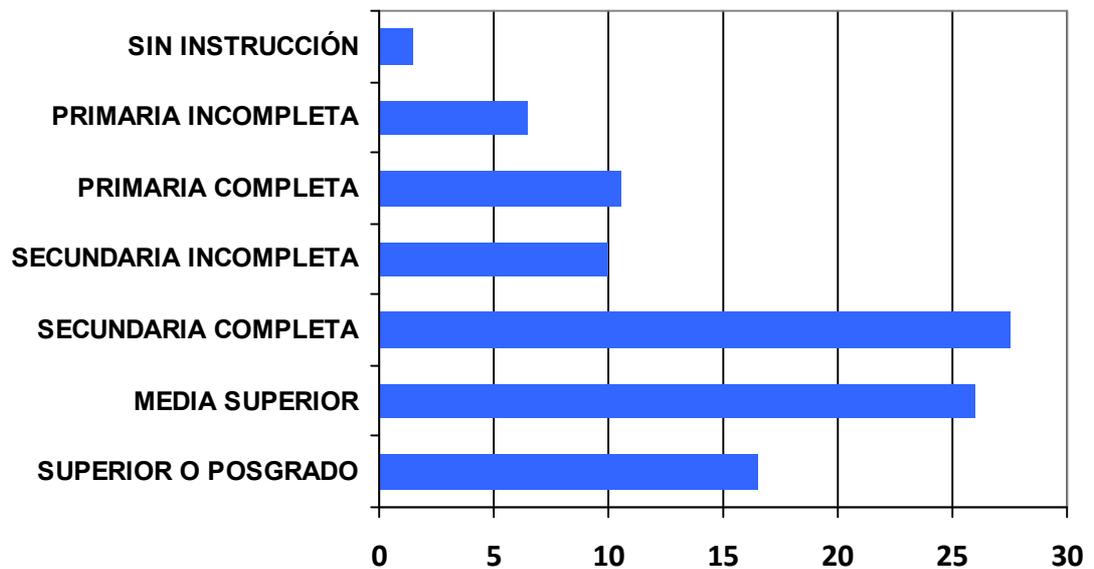


Figura 4. Nivel de escolaridad de la población de 15 a 19 años del estado de Yucatán (elaboración propia a partir de Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013).

El 1.6 % de la población juvenil de Yucatán entre 15 y 29 años no recibe instrucción, el 6.3% ha cursado el nivel primario de forma incompleta, el 10.4% posee estudios primarios completos, el 10.1% tiene secundaria incompleta, el 28.1% ha concluido los estudios secundarios completos, el 26.1% tiene un nivel de estudio superior, el 16.5% posee niveles de educación superior o postgrado.

En el estado de Yucatán, el 28.4% de la población juvenil se encuentra en una situación de rezago educativo debido a que no ha logrado concluir la educación básica obligatoria que comprende los niveles preescolar, primario y secundario (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013).

En relación con la vivienda, el 1.74% de la población total no cuenta con energía eléctrica, el 2.18% no posee agua entubada, el 42.93% padece alguna situación de hacinamiento y el 2.85% habita en viviendas con piso de tierra

(Consejo Nacional de Población, 2011). Se registran en el estado de Yucatán un total de 503.106 hogares, de los cuales 66.180 están encabezados por un jefe o jefa de familia joven, es decir, cuya edad oscila entre los 15 y los 29 años. La distribución porcentual de la población joven yucateca por sexo y por grupos quinquenales de edad, según el parentesco, revela diferencias de género respecto de los roles familiares: el 14.7% de las mujeres de 25 a 29 años son cónyuges del jefe del hogar, por el contrario, la mayoría de los jóvenes del grupo de edad similar son hijos de los jefes de familia (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013).

En lo que se refiere a la distribución de la población total, el 26.27% habita en localidades con menos de 5.000 habitantes (Consejo Nacional de Población, 2011). Como contraste, conviene mencionar que la ciudad de Mérida, capital política y económica del estado de Yucatán, es considerada la urbe más importante, concentrando al 43% de la población total del territorio. A pesar de sus aparentes ventajas, el fenómeno de la marginación de la ciudad de Mérida resulta alarmante. Por ejemplo, en el ámbito de la marginación urbana y su expresión espacial, García, Oliva & Ortiz (2012) observan indicadores relacionados con diversas carencias en los servicios públicos básicos y la infraestructura de las viviendas, carencias más frecuentes en las zonas periféricas de la ciudad, a menudo conocidas como cinturones urbanos.

Finalmente, el 53.28% de la población ocupada del estado de Yucatán percibe ingresos menores a 2 salarios mínimos (Consejo Nacional de Población, 2011). En rigor, los datos que aporta la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) revelan que durante el primer trimestre del año

2013 la Población Económicamente Activa (PEA) entre jóvenes de 15 a 29 años ascendió a un total de 311.988 personas, cifra que representa el 31.9% de la fuerza de trabajo total del estado. Ahora bien, de la cifra total de jóvenes económicamente activos, 294.899 se encuentran en situación de empleo. Por último, las proporciones de ingreso que perciben los jóvenes yucatecos de 15 a 29 años de edad por su trabajo son las siguientes: 35.2% recibe más de uno y hasta dos salarios mínimos, 20.6% recibe más de dos, 19.1% gana hasta un salario mínimo, 10.2% recibe más de tres y hasta 5 salarios mínimos, 2.9% obtiene más de cinco, y el 9.4% de los jóvenes no recibe remuneración alguna (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013).

Es importante señalar que el estado de Yucatán tiene una composición de población indígena y rural muy importante, cuya economía se basa todavía en la producción agropecuaria de subsistencia. Acerca de la población indígena, Bracamonte y Sosa y Lizama (2003) sostienen que la marginación y la pobreza constituyen dos fenómenos característicos de la población maya de Yucatán, circunstancias que se han agravado en las últimas décadas y que afectan de forma particular a la población joven. En este sentido, ya hace una década se diagnosticaba que un 50% de la población maya mayor de 15 años no podría completar la primaria.

Uno de los problemas más graves que afrontan los jóvenes mayas del territorio de Yucatán consiste en el desfase entre un tipo de socialización primaria realizada en su propia lengua en el seno de las familias y una socialización secundaria que tiene lugar en instituciones sociales como la escuela que, en su tarea por integrar a los niños y jóvenes a una cultura

homogénea cuya lengua predominante es el castellano, provoca rupturas en el proceso de socialización de los sujetos. En consecuencia, la situación de vulnerabilidad y marginación social de los jóvenes mayas resulta mucho más acuciante que la del resto del conjunto de jóvenes yucatecos (Bracamonte y Sosa & Lizama, 2003; Mier y Terán & Rabell, 2013; Pech, 2011).

2.4. Programas compensatorios para universitarios

Supone ya un lugar común el constatar la problemática de las políticas educativas en relación con la desigualdad en el contexto de América Latina. En México, país de profundos contrastes en materia educativa, a menudo las políticas gubernamentales se dirigen a contrarrestar la desigual distribución de la escolaridad, las disparidades respecto del desarrollo de la infraestructura edilicia, así como las alarmantes cifras de abandono escolar. La pobreza constituye uno de los factores fundamentales que afecta el acceso y la permanencia en el sistema educativo de la población. Si bien es cierto que en México se han realizado esfuerzos notables por mejorar el sistema de cobertura escolar, el problema de la equidad en la distribución de la calidad educativa ha ocupado por lo general un segundo plano (Navarro & Favila, 2013; Porter, 2006; Salgado & Rodríguez, 2012; Schmelkes, 2012; Villa, 2007).

Entre las políticas de equidad educativa se encuentran los denominados programas compensatorios, implementados en México desde la década de 1990. Los recursos sociales desiguales contribuyen a alimentar el “rezago educativo”; ante esta situación los programas compensatorios surgen como mecanismos correctivos en diversos ámbitos del proceso escolar, combinando

intervenciones tradicionales de tipo universalista con otras más específicas dirigidas especialmente a intervenir de manera positiva en grupos sociales en situación de extrema vulnerabilidad social y rezago educativo (Arzate, 2011; López, 2008).

Por otra parte, la oferta educativa de México está concebida en términos de política universal y se implementa a través de un organismo esencial que es la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el marco de esta política universal se desarrollan los programas compensatorios, implementados desde la Unidad de Programas Compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Un aspecto particular de esta organización gubernamental tiene que ver con la diferenciación de las funciones y la especificidad de las tareas entre los organismos encargados de poner en marcha los programas compensatorios: la dimensión material está a cargo de la CONAFE y la dimensión pedagógica es una competencia de la SEP (López, 2008).

En el caso concreto del Sistema de Educación Superior (SES), su desarrollo en las dos últimas décadas del siglo XX se vio fuertemente influenciado por los procesos de globalización. La posterior transformación de la SES, impulsada principalmente por organismos internacionales, se llevó a cabo sin atender a los problemas estructurales de la sociedad mexicana y de la educación en particular. No obstante, en la década de 1990 la educación superior presentó una vertiginosa transformación en el incremento de la matrícula, atendiendo en mayor proporción a estudiantes que provienen de estratos socioeconómicos bajos (Arzate & Romero, 2007).

En la primera década del siglo XXI, las brechas en el acceso a la educación entre estudiantes de distinto origen social, así como la segregación económica en las instituciones educativas, se ha ampliado. Esta situación se torna más preocupante sobre todo en el nivel superior, ámbito donde la educación privada ha ganado espacios importantes dentro del sistema de educación superior. Por otra parte, las tendencias de exclusión se refuerzan al pasar a niveles superiores, por ejemplo, durante el curso 2008-2009 un 12.3% de la población juvenil entre 19 y 23 años de edad formaba parte del alumnado de educación superior, un porcentaje muy por debajo del registrado para los demás niveles educativos (Arzate, 2011; Arzate & Romero, 2007).

A propósito de los procesos de exclusión educativos, Schmelkes (2009) sostiene que a pesar de la expansión experimentada por la educación superior en México en las últimas décadas, el país tiene una cobertura en educación superior baja en el contexto latinoamericano. A comienzos del siglo XXI, afirma la autora, ingresaba a la educación superior apenas el 28% de los jóvenes con edades correspondientes para el ingreso. Finalmente, Schmelkes advierte que la equidad educativa supone representar a los diferentes sectores de la sociedad en su misma proporción en la matrícula universitaria; para que este propósito sea factible, es necesario reconocer que gran parte de los jóvenes serán los primeros y en ocasiones los únicos miembros de su familia en acceder a la universidad y se enfrentarán a condiciones difíciles de supervivencia y dificultades académicas particulares, circunstancias adversas que tanto las políticas educativas estatales como las propias instituciones universitarias deberán tener presente en la consecución de una auténtica

equidad educativa.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se especifica que la educación superior debe ser fortalecida para contribuir al desarrollo económico, social y democrático de México, premisa fundamental para una nación más próspera y socialmente incluyente. En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 subraya que para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo deben ampliarse las oportunidades de acceso, permanencia y avance a todos los sectores de la población, para lo cual se debe incrementar el apoyo a los jóvenes en situación de desventaja o marginación social (Presidencia de la República, 2013; Secretaría de Educación Pública, 2013).

De acuerdo con la Ley de Educación del estado de Yucatán, la autoridad educativa estatal tiene la responsabilidad de garantizar la equidad en educación, para lograr este complejo cometido, deberá prestar especial atención los colectivos sociales que se encuentren en situaciones más desfavorecidas y con mayor rezago educativo. Respecto de la educación superior, ésta debe constituirse como una aportación efectiva al desarrollo social, cultural y económico de la entidad estatal (Ley de Educación del Estado de Yucatán, 2012).

El Plan Estatal de Desarrollo de Yucatán 2012-2018 destaca que en un estado donde la mitad de la población es menor de 29 años, las políticas generales del gobierno local deben impactar en mayor proporción en la población joven. En relación con la educación superior, las estrategias estatales están orientadas a generar condiciones de acceso y permanencia de

los estudiantes en el sistema escolar; para ello, se creará la Universidad Abierta y a Distancia y otra serie de estrategias conducentes a disminuir las posibles desventajas del alumnado que radique en municipios alejados de los planteles de educación superior (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013).

Asimismo, en este Plan Estatal de Desarrollo se establecen una serie de objetivos primordiales cuya finalidad consiste en mejorar aspectos concretos del sistema de educación superior del estado de Yucatán mediante diversas estrategias. En primer lugar, entre las estrategias propuestas con el objetivo de incrementar la titulación de los estudiantes del nivel superior destacan el fortalecimiento de los programas de becas, créditos y otros estímulos que favorezcan la retención y el egreso de los estudiantes, impulsar acciones que fomenten el uso de las TIC y diseñar esquemas diversificados de transporte.

En segundo lugar, con el objetivo de incrementar la cobertura en dicho sistema educativo, se establecen las siguientes estrategias: impulsar proyectos que consoliden las modalidades semipresenciales y a distancia, ampliar la infraestructura educativa del nivel superior, incluir modelos educativos interculturales y promover programas innovadores que aporten a la diversificación de la oferta universitaria. En tercer lugar, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación superior, las estrategias se centran en actualizar el marco normativo del nivel superior educativo y promover la evaluación externa de los programas y servicios que ofrecen las IES.

En cuarto y último lugar, para alcanzar el objetivo de incrementar la formación de profesionales que impulsen el desarrollo del estado, se

establecen las siguientes estrategias: impulsar programas educativos de alta pertinencia que promuevan la incorporación efectiva de los egresados al sector productivo, impulsar acciones que permitan el desarrollo de la innovación y la cultura emprendedora, favorecer acciones de inclusión académica y laboral de jóvenes con discapacidad, ofreciendo oportunidades que permitan el acceso a la educación superior, y fomentar programas que impulsen el desarrollo de Yucatán como polo regional para la formación de recursos humanos de alto nivel.

Capítulo 3

La educación universitaria mexicana

3.1. Origen histórico de la universidad

La palabra *universitas* proviene del latín jurídico medieval y significaba corporación o asociación. A menudo se ha empleado para designar a un conjunto de individuos que compartían determinadas características, es decir, a una comunidad entendida como gremio. Las universidades, como instituciones de carácter permanente y autónomo, surgieron durante la Edad Media, aunque se encuentran antecedentes en las culturas griegas, romana y árabe. Las primeras instituciones dedicadas a la producción y difusión del saber nacieron en Europa Occidental, concretamente en Bolonia y París, que sin duda representan los prototipos de universidades medievales, tanto por su antigüedad como por su forma de organización (García, 2012; López, Martínez & Gándara, 2010; Vergel, 2007).

En la edad media, la idea de universidad se describía con la expresión latina *studium generale*. La palabra *studium* indicaba una escuela en la que había instalaciones adecuadas para estudiar y la palabra *generale* significaba que la escuela atraía estudiantes de diversos lugares geográficos.

El surgimiento de las universidades medievales está asociado a la promoción de unas ciencias bastante particulares, como la teología, los derechos y la medicina medieval, ciencias que desempeñaban una función legitimadora en la sociedad de la época (López, 2007; Peset, 1987).

El historiador Vergel (2007) destaca la importancia de la historia de las universidades, pues ésta forma parte de la historia de las ideas. En este sentido, el estudio del origen y el desarrollo de las universidades no puede abordarse como un sistema abstracto, independiente del contexto histórico de cada época, ya que la organización material de la universidad y los métodos pedagógicos de ésta responden a unas circunstancias políticas y sociales específicas.

Con el surgimiento de la edad moderna, la universidad medieval, de un profundo carácter humanista, comienza a presentar contradicciones internas que responden a los acontecimientos históricos de finales del siglo XIII. Estos cambios operados en la universidad no deben entenderse como decadencia de ésta, sino como una etapa que le permite asumir nuevos roles acordes a su tiempo.

El origen de la universidad moderna se encuentra relacionado con dos paradigmas: la universidad de investigación y la universidad estatal de formación especializada. Ambos modelos, el primero correspondiente a las universidades prusianas y el segundo característico de la universidad imperial napoleónica, surgen y se organizan como extensión de los respectivos estados-nación. Cabe destacar que gran parte de las universidades occidentales ligadas a las nociones modernas de autonomía, razón y crisis se

restituyen en la primera mitad del siglo XIX (Brunner, 2011; Derrida, 1997; Ríos, 2005).

Desde su constitución en la edad media, la universidad ha sufrido intensas transformaciones tanto en el tipo de disciplinas que cultiva y en la función social que desempeña como en la concepción de las personas y el tipo de educación que concibe como adecuada para la formación de las mismas. No obstante, la universidad siempre ha sabido hacer frente a los diversos avatares que ha encontrado a lo largo de algo más de nueve siglos, y, sin duda, se ha adaptado a las características sociales y culturales de cada época. Ahora bien, desde hace al menos un siglo se ha producido un desplazamiento, un cambio de paradigma en el modo de entender la institución universitaria, que ha generado preocupación y malestar sobre qué es o qué debería ser la universidad en el siglo XXI (Barnett, 2011; Collini, 2012; García, 2012; MacIntyre, 2009, Ruiz, 1986).

Lyotard (2000) expone que los planteamientos de funcionamiento de la universidad se constituyen en un referente que permite dar cuenta de las transformaciones de ésta en el marco de las sociedades postindustriales y la cultura postmoderna. En este orden global, la legitimación de la enseñanza, es decir, la transmisión del saber, está afectada por el criterio de la performatividad del sistema social admitido, que hace de la enseñanza superior un subsistema del sistema social. El propósito que se pretende obtener es la contribución óptima de la educación superior a la mejor performatividad de la sociedad, a través de un tipo de enseñanza que deberá formar a los sujetos en dos aspectos: uno destinado a afrontar la competencia mundial y el otro

orientado a proporcionar las competencias correspondientes para el mantenimiento de la cohesión social.

Este criterio de performatividad aplicado al sistema de enseñanza superior tiene como consecuencia inevitable la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes. En el contexto actual de la mercantilización del saber, los estudiantes, la institución de educación superior y el Estado ya no se preguntan ¿eso es verdad?, sino ¿para qué sirve? O, en la perspectiva de la argumentación del poder, ¿es eficaz? Se trataría pues del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo en un contexto en el que crece la falta de legitimidad de éste y en el que su función social se modifica de forma radical: en adelante se espera que refuerce sus competencias y no sus ideas.

Deleuze (1996) realiza un análisis semejante al de Lyotard cuando señala el nacimiento de las nuevas sociedades de control caracterizadas por la crisis y la decadencia de las instituciones disciplinarias estudiadas de manera brillante por Foucault. La decadencia de los hospitales, las cárceles, las fábricas o las escuelas responden a un nuevo tipo de control continuo y abierto en el que, de forma previsible, la educación deja de ser un espacio diferente al espacio profesional, proclives ambos a desaparecer frente a la instauración progresiva de la formación permanente, estableciendo un control continuo sobre el obrero-estudiante de secundaria y sobre el directivo-universitario.

Por su parte, Derrida (2002), en su conferencia pronunciada en 1998 con el nombre *L'Université sans condition*, de una relevancia todavía notable para el momento actual, sostiene que la universidad moderna *debería ser*, sin

condición, un tipo de universidad a la que se le debe reconocer lo que suele designarse como libertad académica, lo cual podría traducirse como una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, extensible incluso al derecho de formular públicamente un saber y un pensamiento de la verdad que exige toda investigación.

De acuerdo con este planteamiento, Blesa, Ferrero, De Peretti, Vázquez y Rampérez (2011) sugieren que el advenimiento de la universidad sin condición exige la posibilidad de otras formas de pensar y de actuar capaces de poner en práctica una soberanía incondicional expuesta de forma continua a las mutaciones del poder; la propuesta de Derrida frente a un panorama de la educación superior un tanto desolador consiste en el reto, en la afirmación de una universidad sin condición como un espacio de resistencia crítica para toda la comunidad universitaria.

En la misma perspectiva, Giroux (2005) y Peters (2005, 2012) destacan en sus análisis la relación fundamental entre democracia y educación superior planteada por Derrida: la democracia exige una intervención pedagógica con la finalidad de promover condiciones eficaces para proporcionar a los ciudadanos un tipo de educación cuyos conocimientos y habilidades les permitan participar en la vida pública, al mismo tiempo, la educación superior se presenta como uno de los pocos espacios públicos donde puede producirse una resistencia incondicional sujeta de forma constante al análisis crítico.

Ripalda (2013), en una reflexión sobre la situación actual de la universidad a partir del caso europeo, sostiene que la universidad clásica está siendo sustituida por un modelo de universidad global, que se presenta como

un dispositivo paraestatal donde sus funciones de normalización del saber pierden fuerza ante el impacto de la economía global. Así, la aplicación del modelo empresarial al ámbito universitario es inminente; toda resistencia o posible alternativa hacia una “universidad incondicional”, tal y como la pensaba Derrida, debe tener en cuenta la nueva situación de mayor presencia empresarial, disciplinamiento y optimización de la universidad mirando al mercado de trabajo.

En la clásica obra *Homo Academicus*, publicada por primera vez en 1984, Bourdieu realiza una serie de interesantes aportes al conocimiento del mundo académico e intelectual de la Francia de los años setenta, no obstante, en sus análisis insiste de que se trata ante todo de un modelo y, como tal, extensible a otras realidades disímiles. En un acercamiento teórico renovado del texto, Moreno (2013) destaca la importancia de Mayo del 68 en el pensamiento de Bourdieu como un evento histórico que señaló el comienzo de la masificación universitaria, así como el cambio de rumbo en su estructura y organización. Se trataría de la ruptura con el modelo de universidad napoleónica extendido en gran parte del mundo occidental.

La hegemonía de los poderes gubernamentales y empresariales en el campo de la educación superior, a la vez que se debilita el poder académico, la especificación de la noción de *habitus* universitario, que describe las relaciones de poder entre el docente (patrón) y los alumnos (discípulos) y entre el investigador y las redes institucionales, y las funciones atribuidas al capital social, que posibilitan la movilidad en el mundo académico, son algunas de las preocupaciones centrales en el pensamiento de Bourdieu, en un análisis que, a

la luz de las actuales condiciones de la universidad, vaticina con un acierto extraordinario el rumbo de la educación superior. Baste como ejemplo la constatación de la adopción de la perspectiva bourdiana en investigaciones en torno a la condición de la universidad neoliberal, llevadas a cabo en pleno siglo XXI en lugares como Reino Unido o China (Bathmaker, Ingram & Waller, 2013; Li, 2013; Naidoo, Golsing, Bolden, O'Brien & Hawkins, 2014; O'Brien & Emery, 2014; Vorhaus, 2014; Waters & Leung, 2013).

Resulta un tanto particular el enfoque de Brunner (2012) en relación con la evolución y transformación de la universidad en la postmodernidad, en el que destaca de forma positiva el proceso de desplazamiento desde una educación superior de élite hacia una educación terciaria masiva, poniendo de manifiesto las limitaciones del discurso postmoderno acerca de la universidad actual, entendida como comunidad de mercado. En esta suerte de giro histórico de las políticas universitarias, la comunidad excluyente que conformaba el espacio universitario se convierte en una universidad abierta, revuelta, ruidosa y mercantil, propia de las sociedades contemporáneas.

Otros autores (Amaral, 2013; Dominguez & Sánchez, 2013; Marí, 2013; Nokkala & Bladh, 2014; Molla, 2013; Pardo, 2013; Ramírez; 2011; Salto, 2014; Sellar, 2013) han reflexionado acerca de las condiciones de la universidad contemporánea, destacando los efectos del nuevo orden neoliberal y globalizado en países con coyunturas sociales heterogéneas. La transformación del modelo educativo a través de los cambios operados en el lenguaje académico de la universidad (compartido también por el ámbito empresarial y político) y su impacto en la actividad de estudiantes y docentes,

la reconfiguración neoliberal de la oferta educativa que convierte a la universidad en empresa, las complejas relaciones entre autonomía institucional y libertad académica, constituyen algunas de las principales preocupaciones teóricas.

Como recuerda Ibarra (2002), la aparición en la década de 1990 del libro *Academic Capitalism*, de Sheila Slaughter y Larry Leslie, contribuyó a enriquecer la reflexión acerca de los programas de reestructuración de la educación superior en el marco de los procesos de globalización, impulsando el análisis de lo que se ha dado en llamar “teoría del capitalismo académico”, corriente teórica que analiza la gobernanza de las universidades y las prácticas académicas en el marco de las políticas neoliberales. El capitalismo académico es un tema que ha cobrado interés en la educación superior; investigadores de los ámbitos académicos internacionales más diversos se ocupan de examinar este fenómeno a partir de las prácticas de mercantilización del conocimiento que operan transversalmente en múltiples escenarios educativos en todo el planeta (Fernández, 2009; Galcerán, 2013; Johnson & Hirt, 2011; Kårhus, 2012; Kauppinen & Kaidesoja, 2014; Mendoza, Kuntz & Berger, 2012; Rowlands, 2013; Wilkesmann & Schmid, 2012).

Por su parte, Bernal (2012) apunta que la universidad padece una crisis vital que pone en peligro su misión tradicional ligada a la formación integral de los estudiantes y considera que la recuperación de la actividad dialógica resulta esencial para introducir cambios en la práctica universitaria. En otra línea de trabajo, Fernández, Lenhardt, Stock y Reisz (2012) discuten acerca de las propuestas neoliberales de la administración de las universidades públicas y

privadas pensadas en una disyuntiva entre el estado y el mercado como responsables de la gestión de la educación superior. A propósito de esta problemática, estos autores señalan que en educación superior la retirada del Estado no debe suponer necesariamente su regulación por el mercado-neoliberal.

Desde una perspectiva foucaultiana, Vázquez (2012) introduce un magnífico análisis acerca de la condición de las humanidades y sus vínculos con el postcapitalismo global, cuya consecuencia inmediata consiste en la conformación de nuevas prácticas y producción de subjetividades ligadas con las metas de la gubernamentalidad neoliberal y la vigente cultura empresarial. Este autor plantea la configuración de una serie de perfiles básicos estrechamente relacionados con las nuevas facetas de las humanidades: el yo cerebral, asociado a la neuroética, que se ocupa del discernimiento moral en relación con la condición del “yo” neuroquímico; el yo autoexpresivo, asociado a la resignificación de las humanidades, como industria del entretenimiento y del espectáculo; el yo empresarial, asociado a un nuevo modelo antropológico de sujeto empresarial. Por último, el filósofo español traza un panorama útil para pensar en la coyuntura de la educación superior en el siglo XXI. En principio, la despolitización de las humanidades, reconvertidas a menudo en gestión del patrimonio, contrasta con el uso tradicional de los saberes humanísticos y, en definitiva, con la función tradicional que la universidad ha desempeñado durante siglos. No obstante, y aquí reside uno de los postulados teóricos esenciales del autor, no se trataría de oponer unas Humanidades de corte utilitarista capitalista y neoliberal a la concepción de las Humanidades

consideradas como fines en sí mismas, por el contrario, lo que se opone son dos tipos opuestos de instrumentación. En cualquier caso, los saberes humanísticos siempre se presentan como herramientas, ya sea de la gubernamentalidad neoliberal o de la tradición crítico-emancipatoria propia de los movimientos sociales contemporáneos.

Igualmente, Díaz (2011) analiza las transformaciones promovidas en el ámbito de la educación superior y relacionadas con la formación y evaluación de competencias a partir de la crítica que establece Foucault en torno a la gubernamentalidad liberal. De acuerdo con este enfoque, en la era del capitalismo contemporáneo predomina un tipo específico de gubernamentalidad, designado como el gobierno de la individualización, procedimiento que se refiere al marco de acción en el que se producen las relaciones de saber-poder que disponen la conformación de los sujetos donde intervienen técnicas de individualización y procedimientos de totalización. El eje central de esta razón de gobierno lo constituye la intersección entre economía, política y técnicas de gobierno; el discurso de las competencias en el ámbito universitario respondería a una gubernamentalidad centrada en la creación de estructuras competitivas que garanticen la regulación económica sin la intervención directa del Estado.

Entre los modelos de organización y gestión adoptados por las instituciones de educación superior en el siglo XXI se encuentra el denominado “New Managerialism”, que describe el proceso a través del cual diversas organizaciones del sector público incorporan en sus prácticas el modelo de gestión característico del sector empresarial. Este fenómeno, estrechamente

vinculado a la mercantilización de la educación, introduce rupturas estructurales en la concepción clásica de universidad, sus funciones y su gobierno; los riesgos de la aplicación de ciertas fórmulas neoliberales y corporativistas al mundo de la educación superior supone otra de las preocupaciones teóricas en torno al futuro de la universidad (Bahamon, 2013; Cupples & Pawson, 2012; Santiago & Carvalho, 2012; Teelken & Deem, 2013; Waring & Skoumpopoulou, 2013).

En el siglo XXI, las relaciones entre reforma de la educación superior y políticas neoliberales se han convertido en una suerte de dinámica empresarial al mejor estilo de las grandes corporaciones que persiguen los beneficios de la compra y venta de los “servicios” educativos. No obstante, los cambios en las prácticas institucionales de las universidades no se limitan a la reducción de personal de las facultades o al reclutamiento masivo de figuras del ámbito empresarial, que acaban participando en la toma de decisiones. Las prácticas y los valores asociados al neoliberalismo postcapitalista han provocado un cambio profundo en la práctica académica, en las relaciones interpersonales que establecen los diversos actores de la comunidad educativa, en la valoración de las actividades asociadas a la vida universitaria: normalización neoliberal de la totalidad de la vida (Ball, 2012; Blackmore, 2009; MacLaren, 2012).

La difusión de las políticas neoliberales adquiere dimensiones particulares que responden a la pluralidad de escenarios regionales y entornos educativos. A modo de ejemplo, Kloet y Aspenlieder (2013) llevaron a cabo un estudio en el que examinaron la lógica del neoliberalismo en la educación

superior en Canadá, específicamente en la formación de estudiantes de postgrado, la labor de los centros de enseñanza y el papel de los docentes como promotores educativos con capacidad para legitimar o alterar los discursos neoliberales. Asimismo, Commisso (2013) contribuye al debate sobre la gubernamentalidad neoliberal en educación superior en Italia a partir del análisis acerca de la producción de subjetividades conflictivas en la estructura de gobierno de las universidades y en el contexto de las movilizaciones del personal investigador contra la reforma universitaria del año 2010.

Lee y Lee (2013) ponen de manifiesto las consecuencias del proceso de globalización de las instituciones universitarias de Corea de Sur a partir de la tendencia a la imposición del idioma inglés en la vida académica, en la que, entre otras cuestiones, se exige al profesorado la publicación en revistas indexadas de tipo internacional, política que tiende a perpetuar el sistema imperante, desplazando el coreano a un nivel secundario. Por su parte, Beach (2013) se ha ocupado de examinar las reformas en la educación superior y la introducción de políticas gerenciales y neoliberales en universidades de Suecia, ofreciendo un análisis centrado en las posibilidades y los límites de las políticas de resistencia por parte las instituciones. En otra línea de trabajo, Johnson y Hirst (2014) enfocan su trabajo en la problemática de la educación superior en Kenia, su particular propuesta consiste en un intento de conciliación de los intereses públicos y privados en la conformación de un novedoso tipo de universidad contemporánea.

Plantean Heckscher y Martín-Ríos (2013) que las universidades se enfrentan al reto que supone la puesta en cuestión de sus fundamentos y su

legitimidad en el marco de las sociedades postmodernas. Ante el inexorable avance de las políticas mercantilizadoras en la universidad, estos autores proponen un “modelo colaborativo”, cuyos fundamentos residirían en ciertas fórmulas del mundo empresarial, como la adopción de prácticas organizacionales más colaborativas, como la interdisciplinariedad, y la apertura a la intervención de los sectores interesados que provienen de fuera de la universidad. Fernández (2014) y Lozada y Gutiérrez (2014) coinciden en gran medida con la propuesta de dichos autores, no obstante, introducen ciertos matices: en el primer caso, poniendo de relieve tres instrumentos clave de regulación para la universidad, que serían el Estado, el mercado y la cultura; en el segundo caso, recobrando el interés por la pregunta acerca de la función de la universidad en la sociedad.

El origen y el desarrollo de la universidad en América Latina se encuentra estrechamente vinculado al modelo de universidad medieval del siglo XIII y, más tarde, a las universidades hispánicas creadas en la península entre los siglos XV y XVI. González (2010) traza una serie de coordenadas básicas para comprender el temprano emplazamiento de las universidades hispánicas en el nuevo mundo que, a diferencia de las colonias portuguesas del actual Brasil y las colonias atlánticas de América del Norte, cuyos centros de enseñanza superior adquirieron el estatuto de universidad entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, surgieron como tales en el siglo XVI.

A partir de una crítica respecto de un supuesto origen de la universidad latinoamericana como una suerte de reproducción lineal del modelo hispánico peninsular, el autor destaca la importancia de atender a las condiciones

sociales, políticas, culturales y religiosas que hicieron posible la aparición de las primeras universidades. A propósito de estas circunstancias, cabe mencionar que a partir del siglo XV se produjo en Europa una oleada de fundaciones universitarias que se extendió de manera progresiva a las Indias durante el siglo XVI. Hasta el siglo XVIII en que tienen lugar los procesos de independencia americanistas, es decir, a lo largo de más de tres siglos de gobierno español, surgieron en territorio americano entre 25 y 32 universidades en 15 ciudades diferentes; entre las razones que motivaron su creación, se encuentra la posibilidad de que los jóvenes criollos recibieran instrucción, debido a que su ociosidad constituía un peligro para el mantenimiento del orden social, además de la estabilidad y el prestigio que proporcionaría a las ciudades (González, 2010).

En relación con el origen y la evolución de la universidad en América Latina, las potencias coloniales, la iglesia y el Estado, sin duda, han ejercido una considerable influencia en la conformación de la institución. Las primeras fundaciones de universidades en territorio latinoamericano tuvieron lugar en el siglo XVI en el contexto de la expansión imperialista de los Habsburgo. La impronta colonial de la universidad se mantuvo vigente luego de las independencias latinoamericanas, principalmente para resguardar el sistema social dominante, no obstante, con la aplicación del modelo francés de la época napoleónica, se modificaron de forma sustancial las bases de la existencia y función de la universidad (Milena, 2012).

A lo largo de su historia, el modelo de universidad Latinoamericana ha encontrado sus bases en los procesos de colonización española y, más tarde,

en una amalgama del modelo francés, ruso y norteamericano. Las universidades que se crean o reforman después de los procesos de independencia nacen con un fuerte espíritu público y una base de financiación en el erario fiscal, de todas maneras, la influencia francesa en la organización de la universidad contribuyó a la conformación de un tipo de institución de marcada tendencia elitista, ofreciendo desde sus inicios una formación altamente profesionalizada. Con el transcurso del tiempo, y a pesar de sus limitaciones, es posible afirmar que el modelo idealizado de universidad pública proporciona hasta el día de hoy la base de los debates acerca de la crisis y el futuro incierto de la institución universitaria (Brunner, 2014; Milena, 2012).

Soto (2006) y Tünnermann (2010) analizan los cambios producidos en las políticas universitarias latinoamericanas durante el siglo XX, especialmente aquellos ocurridos como consecuencia de la puesta en marcha de la tercera revolución industrial en la década de 1980, acontecimiento que provocó un nuevo orden internacional basado en la globalización, la competitividad y la calidad. Precisamente, organismos como el Banco Mundial ya advertían a finales del siglo XX que la enseñanza superior revestía capital importancia para el desarrollo económico de la región; en la estela de este discurso, la UNESCO organizó unas Conferencias Regionales sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina, África, Asia, Europa y los Países Árabes. En estas y otras conferencias posteriores, la introducción de políticas neoliberales en los planteamientos acerca del funcionamiento de la educación superior se afianzó de forma notable.

La posibilidad de construir un Espacio Común de Educación Superior en América Latina se ha convertido en un tema crucial de debate. A propósito de la cuestión, existe cierto consenso respecto de las imposibilidades de instaurar dicho espacio, inviabilidad que respondería a las diferencias entre el sistema de educación superior europeo y el latinoamericano. Los principales argumentos y limitaciones acerca de las dificultades de establecer un proceso de reforma como el de Bolonia en América Latina podrían resumirse de la siguiente manera: el legado colonial de la universidad, la situación socio-económica del territorio y la estructura rígida propia de los sistemas de enseñanza. No obstante, y ante la urgencia de poner en marcha una reforma de la educación superior, estos elementos no deben descartar la aplicación de ciertos postulados del proceso de Bolonia, con el objetivo de lograr la convergencia y articulación de los espacios de educación superior de la región (Brunner, 2008; Bugarín; 2009; De Garay, 2008; Fernández, 2010; Gacel-Ávila, 2011).

La reflexión sobre las instituciones de educación superior latinoamericanas, y sobre la universidad en particular, se produce pues en el contexto de profundas transformaciones en las que la universidad tiende a perder su naturaleza social para convertirse en un tipo de organización vinculada al mercado y orientada a la formación de recursos humanos. Desde esta perspectiva, las políticas públicas de inclusión requieren una atención impostergable, sobre todo si se considera que América Latina es la región más desigual del planeta. En general, la expansión y las políticas de inclusión en las instituciones de educación superior alcanzaron niveles notables durante la década de 1990, sin embargo, fenómenos como el crecimiento del sector

privado, las políticas de gasto público y la desigualdad en el acceso a la educación superior, merecen un tratamiento profundo hacia la conformación de una universidad del siglo XXI, que recupere su carácter social (Aponte, 2008; Bello, 2009; Cardona, 2010; Chiroleu 2013; García, 2007; Muscará, 2013).

Massé (2008) pone de manifiesto algunas de estas tensiones producidas al pensar en la intersección entre universidad latinoamericana y capitalismo neoliberal. Afirma este autor que en las instituciones universitarias de la mayor parte de América Latina se han impuesto discursos y políticas afines al modelo hegemónico liberal que legitiman de forma continua la lógica del mercado a través de una serie de exigencias académicas (acreditaciones, publicaciones, evaluaciones, etc.) reunidas bajo el concepto de excelencia académica. En otra perspectiva, Rama (2010) advierte acerca de la proliferación de universidades extranjeras en Latinoamérica: existen aproximadamente 70 universidades extranjeras e internacionales, cuya matrícula abarca el 5% de la totalidad de estudiantes de educación superior.

3.2 Los orígenes de la educación superior en México

En Mesoamérica, región que comprende el actual territorio meridional de México, así como parte de países como Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, el pueblo mexica o azteca tenía lugares para educar en diversos oficios y prácticas. Esta situación se transformaría de forma radical con la conquista de México-Tenochtitlán por parte de los españoles; la educación indígena en los siglos XVI y XVII se concentraría principalmente en manos de los frailes, encargados de administrar las parroquias de indios y

adoctrinar mediante la aplicación de novedosos métodos como pinturas, catecismos con dibujos, danza, teatro y música (De la Torre & Navarro, 1988; Lara, 2012).

Como expone Menegus (2001), desde los primeros años de la conquista, la corona española se preocupó por encontrar mecanismos eficaces que posibilitaran el gobierno y la evangelización de los naturales en el nuevo mundo. Los franciscanos, aunque más tarde también otras órdenes religiosas como los dominicos y agustinos, fueron los encargados de la evangelización de la población nativa en la Nueva España, mediante un proyecto conjunto de evangelización y educación que conservó la estructura de gobierno de los señoríos indígenas. En el año 1525 impulsaron el establecimiento de un estudio general, una escuela destinada a la educación de los hijos de los señores y principales de la tierra, organizada en torno a la enseñanza de arte, gramática y teología.

El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, cuya fundación corresponde al año 1534, fue la primera institución de educación superior erigida en América. La entidad franciscana se convirtió en el más avanzado proyecto dedicado a la formación de jóvenes indígenas entre diez y doce años de edad, hijos de la nobleza mexicana, de los señores y principales de las mayores provincias de Nueva España. Importante tarea de la institución consistió en la formación intelectual y espiritual de los estudiantes con el propósito de que en el futuro llegasen éstos a ser ordenados como sacerdotes; el programa de estudios incluía conocimientos de Gramática Latina, Retórica, Lógica, Filosofía, Teología y nociones básicas de Medicina, también era enseñada la lengua latina

(Carrillo, 2012; Escalante, 2008; Menegus, 2001).

Pronto surgieron conflictos en el interior del proyecto franciscano y las contradicciones en torno al proceso de evangelización no tardarían en enfrentar a los diversos sectores de la sociedad mexicana del siglo XVI. El conflicto radicaba en una suerte de paradoja evangelizadora: por una parte, resultaba imprescindible contar con ministros indígenas que facilitaran la evangelización de la población nativa y, por lo tanto, el gobierno de la corona hispánica sobre las almas; por otra parte, se negaba de forma sistemática el acceso de los indígenas a la ordenación pastoral. La conformación de un clero nativo incomodaba de manera visible a los nuevos gobernantes, que abogaban ante todo por la educación de los hijos legítimos de los españoles nacidos en América, a la vez que pretextaban como tiempo perdido y de ningún provecho la formación de los indígenas. Finalmente, Felipe II emprende acciones contra el proyecto franciscano al encomendar la evangelización de los indios al clero secular; el monumental y prolífico Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco no ordenó un solo sacerdote indígena (Carrillo, 2012; Menegus, 2001).

Fundada en el siglo XVI por real cédula del 21 de septiembre de 1551, la Universidad de México es una de las instituciones de educación superior más antiguas del continente americano; reconvertida con el tiempo en la actual Universidad Nacional Autónoma de México, sobrevivió a lo largo de más de cuatro siglos, convirtiéndose en una institución clave del poder peninsular hispánico en la Nueva España. Luego de sobreponerse a una crisis estructural en el siglo XIX, que provoca su desaparición temporal, se reorganiza a comienzos del siglo XX con un papel renovado. Cabe destacar que la

universidad fue fundada a imagen de la Universidad de Salamanca, situación que en el futuro generaría conflictos de diversa índole debido a las diferencias tangibles entre realidad peninsular y la novohispana (Marsiske, 2006; Pavón, 1995, 2010).

Para situar el origen de la universidad mexicana en el contexto histórico adecuado, resulta conveniente referirse a la naturaleza de la institución europea medieval, cuyas características esenciales se implantaron, con mayor o menor fortuna, en territorio americano. Al respecto, González (2001) advierte que la universidad no estaba constituida por la estructura edilicia, sino por el cuerpo privilegiado de estudiantes con licencia para organizar aquello que se denominó por mucho tiempo “estudio”, cuyas aulas funcionaban como un mero espacio en el que se impartían los conocimientos correspondientes a las diversas facultades. Será este el marco en el que el rey autoriza en el año 1551 la creación de “Estudio y Universidad” en la ciudad de México, Nueva España, corporación que nace, como se ha expuesto, según el modelo salmantino.

El desarrollo y posterior consolidación de la universidad se llevan a cabo durante la monarquía de Felipe II, que asciende al trono en el año 1556 y que, como se ha mencionado, dispuso que la evangelización de los indios estuviese a cargo del clero secular, para lo cual nombra como arzobispo de México a Montúfar y le encomienda la tarea de fortalecer y afianzar a la iglesia secular, desplazando de tales funciones a las órdenes regulares; la universidad jugaría un papel esencial en la consecución del proyecto de gobierno de Felipe II. Debido a las particulares circunstancias de gobierno en Nueva España y a diferencia de la práctica habitual en las universidades hispanoamericanas,

Felipe II encomienda el cuidado de la universidad no al arzobispo sino al virrey y la Audiencia, situación extraordinaria que se convertiría en otra fuente de conflicto que enfrentaría al poder religioso y secular en torno al gobierno y la organización de la universidad (Menegus, 2001; González, 2001).

Además, durante los primeros tiempos de la colonia, debido a la demanda de personal capacitado destinado a desempeñar tareas administrativas o eclesiásticas del virreinato, se establecieron tres instituciones de educación superior: el Colegio Mayor de Santa María de todos los Santos, fundado en el año 1573 y encargado de formar a futuros sacerdotes y funcionarios de la administración y educación; el Colegio de Comendadores de San Ramón Nonato, fundado en el año 1628, establecimiento responsable de la formación de funcionarios del ámbito de la justicia; y el Colegio de San Ignacio de Loyola, creado en el año 1767 y dedicado a la formación de mujeres en el ámbito pedagógico, cuya promotora más ferviente fue Sor Juana Inés de la Cruz (López, Martínez & Gándara, 2010).

La llegada al trono de la dinastía borbónica inauguró un proceso de cambios en la estructura de la Real Universidad de México. Con el arribo al trono de Carlos III en el año 1759 se produce una ruptura de los consensos entre las autoridades reales y las corporaciones novohispanas que acaba por deslegitimar el poder de tipo corporativo establecido en Nueva España.

Entre las grandes reformas introducidas en la universidad mexicana se encuentran la expulsión de la compañía de Jesús en el año 1767, que se tradujo en la desaparición de la cátedra jesuítica de todos los establecimientos de educación superior, la intensificación del control y la vigilancia real sobre las

universidades, ejercido mediante la creación en la península de un nuevo cuerpo de directores de universidad y seniores regios, así como también una reforma general de los planes de estudio. El rechazo del claustro universitario ante las reformas ocasionó la creación de nuevas instituciones que desplazaron el papel central de la institución (Alamilla, 2012).

De manera que durante el régimen Borbón se instauraron nuevas instituciones de educación superior centradas en actividades de investigación científica, entre las que destacan La Academia de las Nobles Artes de San Carlos (1781), dedicada al ámbito de la pintura, escultura y arquitectura, el Real Seminario de Minas o Escuela de Minería (1787), ocupado en el estudio y la explotación del subsuelo mexicano, y el Real Jardín Botánico (1788), encargado del estudio de la flora con vistas a su posible explotación económica. Hay que tener en cuenta que la presencia de estas nuevas instituciones en cierto modo resultaba amenazante para la universidad en sus privilegios y canonjías como rectora de la educación superior (López, Martínez & Gándara, 2010).

Durante toda la época colonial la fuente más importante de la hacienda de la Universidad fue sin duda el subsidio real, de todas formas, aunque fue formalmente una institución real, en la práctica estuvo sujeta al poder eclesiástico. Denominada luego como Real y Pontificia Universidad de México, estuvo organizada por facultades: la facultad menor o de Artes y las facultades mayores de Medicina, Derecho Civil o Leyes, Derecho Eclesiástico y Teología. Además de la creación de los nuevos centros de educación superior, se implementaron otra serie de medidas en los reinos que conformaban el imperio

español, afectando al sistema de educación superior de Nueva España, que provocaron enorme descontento entre los criollos, para quienes la reestructuración de la universidad significó una restricción de su presencia en el gobierno de la institución. La Real Universidad de México no supo adecuarse a los acontecimientos históricos del siglo XIX, identificada como una institución del viejo régimen, desaparece en el año 1865, durante el segundo imperio mexicano (Marsiske, 2006; Martínez, 2006; Staples, 2005).

Aguirre (2011) discute el papel de la Real Universidad de México como institución durante uno de los acontecimientos más relevantes de la historia del país: la guerra de independencia. El autor pone de manifiesto las tensiones provocadas entre una corporación de origen colonial, representativa de la elite del antiguo régimen y por lo tanto leal a la monarquía y al régimen colonial, y el proyecto liberal asociado a los movimientos de emancipación americanos. Cuando estalló el conflicto de 1808, el régimen corporativo, entre los que se encontraba la universidad, cerró filas en torno al poder monárquico. Durante la crisis monárquica del año 1808 la universidad emprendió la defensa de los valores tradicionales expresados en la fidelidad al rey, la exaltación a la patria y a la religión. Tal y como señala este autor, el claustro universitario fue incapaz de admitir y reconocer las grandes desigualdades sociales de Nueva España como una de las causas del estallido del conflicto.

Conviene recordar que aunque la universidad fue formalmente una institución real, en la práctica estuvo en manos de los eclesiásticos, sirviendo por lo tanto a los intereses de la emergente iglesia novohispana, cuya función primordial consistía en defender el status quo. De acuerdo con este

planteamiento, lejos de considerar las voces alternativas que se alzaban en contra del poder peninsular, la universidad adoptó un discurso oficial que reducía las causas del movimiento insurgente en la desunión entre españoles americanos y peninsulares. Las consecuencias de tal posicionamiento de la universidad se tornaron implacables: aunque la restauración del absolutismo con Fernando VII rehabilitó en apariencia el poder de las corporaciones coloniales, entre las que se encontraba la universidad, la mayoría había perdido legitimidad política y social y se encaminaba de forma inevitable hacia un proceso de cambio en el que las formas corporativas resultarían caducas (Aguirre, 2011; Ríos, 2006).

Ante el movimiento insurgente del año 1810, convocado por Miguel Hidalgo y Costilla, levantamiento que se inició con el célebre “Grito de Dolores” y que marcó el inicio de la guerra de independencia mexicana obtenida finalmente en el año 1821, la política de la corporación universitaria se mantuvo firme en su lealtad a la monarquía española. En líneas generales, el claustro universitario simpatizó con la causa del ejército realista y condenó el movimiento revolucionario del cura Hidalgo. Durante los largos años del conflicto armado, diversas figuras destacadas del mundo universitario se dedicaron a desacreditar el movimiento insurgente mediante ensayos, manifiestos o sermones (Alamilla, 2012; Ávila, Guedea & Ibarra, 2010; Peset, 2011; Peset & Soberanes, 2004).

La reestructuración del sistema educativo mexicano durante el siglo XIX, fuertemente influenciado por los ideales de la ilustración, se llevó a cabo tomando como ejemplo el modelo francés de universidad. Una vez concluido el

proceso de independencia, el estado se encargó de reorganizar la educación en el marco más amplio que perseguía la consolidación de la nación mexicana. A pesar de la inestabilidad que dominó el panorama político y social del siglo XIX, se establecieron nuevos institutos de educación superior y universidades de origen colonial, como las de Guanajuato, Puebla, San Luis Potosí y Yucatán, que durante el siglo XIX funcionaron como colegios civiles o institutos científicos y literarios. Una vez clausurada la Real y Pontificia Universidad de México, la enseñanza superior se organizó en torno a seis establecimientos descentralizados: estudios preparatorios, estudios ideológicos y humanidades, ciencias físicas y matemáticas, ciencias eclesiásticas, ciencias médicas y jurisprudencia (López, Martínez & Gándara, 2010; Narro & Chehaibar, 2010).

Durante la presidencia de Benito Juárez, La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 2 de diciembre de 1867 organizó la instrucción primaria y secundaria y estableció las denominadas Escuelas Nacionales en el distrito federal, cuya función principal consistiría en impartir los estudios que anteriormente dictaba la Real Universidad. No obstante, existía un grupo minoritario, representado por su portavoz, Justo Sierra, que en el año 1881 presentó un proyecto de ley a la Cámara de Diputados para reestablecer en México una universidad nacional, proyecto que se convirtió en una realidad en el año 1910, apenas dos meses antes de que estallara la revolución (Alvarado, 2008; Villarelo, 2011).

El dominio del positivismo en la base de la estructura educativa durante las primeras décadas de vida independiente del país constituyó la base ideológica del régimen dictatorial de Porfirio Díaz, que ocupó la presidencia de

la república de México entre los años 1877 y 1911. Durante el período histórico conocido como “el Porfiriato” se consolidó gran parte de las instituciones de la república, la dictadura progresista había sentado las bases, aunque fuertemente condicionadas, del desarrollo económico y el florecimiento de las instituciones liberales. Resulta curioso constatar que durante este período el proyecto de la elite liberal ilustrada, de un talante anticlerical irreconciliable, encontró cierta continuidad en el contexto de un gobierno que reconciliaba ideas liberales y conservadoras, siempre y cuando se sometieran a la autoridad del presidente (Ocampo, 2005; Ordorika & Kempner, 2003; Pérez, 2012).

Tras varias décadas de incertidumbre, finalmente la apertura de la Universidad Nacional de México tuvo lugar el 22 de septiembre de 1910, en el marco de los actos del programa de festejos del centenario de la independencia nacional. El carácter elitista de la renovada institución universitaria contrastaba con una realidad mexicana en donde más del 80% de la población era analfabeta. Unos meses después tendría lugar la revolución mexicana (1910-1917), sin embargo, a diferencia de lo ocurrido hacía un siglo durante la guerra de independencia, en esta ocasión el impacto en la institución universitaria no resultó tan catastrófico. Una vez que concluye el conflicto armado, la educación superior cobra un impulso notable bajo los gobiernos de Obregón y Calles; con importantes antecedentes en instituciones decimonónicas, se organizan en numerosos estados como Aguascalientes, Chihuahua, Hidalgo, Michoacán y Tamaulipas las primeras instituciones de educación superior de carácter estatal, que se transformarían luego en universidades autónomas (Álvarez, 2010; López, Martínez & Gándara, 2010;

Narro & Chehaibar, 2010; Villalobos, 2009).

De acuerdo con Ordorika y Kempner (2003), la revolución mexicana permitió la conformación de una filosofía educativa peculiar cargada de valores y que ha sido aceptada durante varias generaciones. En efecto, se trata de una tradición de profundo carácter humanista, que considera la educación superior como un medio para lograr de forma eficaz y duradera la cohesión nacional, la creación y reproducción de las singularidades de la cultura que definen a México y un tipo de identidad que se preocupa de manera intrínseca por resolver los conflictos del país. Igualmente, advierten estos autores, que la revolución afianzó la idea de la educación pública debería responder ante todo al interés general de la población.

Por su parte, Ramírez (2003) introduce un análisis revelador acerca de la visión de la Universidad de México en diferentes momentos históricos. Hasta el siglo XVIII, la imagen de la universidad se proyecta como una suerte de academia de sabios que honra a la Nueva España, sin embargo, se produce un quiebre al intentar asociar la imagen idílica de la universidad a las grandezas de la nueva nación mexicana. Asimismo, la inauguración de la Universidad Nacional de México en el año 1910 estuvo marcada por una polémica en torno a la posible vigencia de su naturaleza conservadora heredada de su pasado colonial. Durante gran parte del siglo XX la construcción de la imagen de la universidad en México estuvo precedida por los desacuerdos entre la visión de historiadores religiosos y laicos, prevaleciendo una imagen conservadora y clerical de la universidad, tal vez muy distinta a la imaginada por los propios universitarios del siglo XVI.

Cuando en el año 1917 concluye la revolución mexicana, el nuevo gobierno decide incorporar la institución universitaria al proceso de cambios y reformas sociales que pretendía implantar en el país. Muy pronto, la figura del humanista José Vasconcelos se convirtió en un referente del pensamiento educativo mexicano. Fue nombrado Rector de la Universidad Nacional durante el gobierno interino del presidente Adolfo de la Huerta, en el año 1922, más tarde, durante el gobierno del presidente Obregón, ejerció el cargo de secretario en la recién creada Secretaría de Instrucción Pública, y desde el año 1921 puso en marcha una reforma educativa sin precedentes, conocida como la gran reforma educativa del siglo XX en México, impulsando de manera ferviente la educación popular.

Una vez que acabó la lucha armada, el país atravesó un período de estabilidad política que permitió la progresiva aplicación del proyecto de la revolución mexicana. En el ámbito de la educación superior se emprendieron reformas y se crearon nuevos centros, de tal manera que algunas instituciones y colegios de provincia se convirtieron en universidades del estado. La Universidad de Michoacán fue creada en el año 1917 y la Universidad de Sinaloa se organizó en el año 1918, unos años más tarde aparece la Universidad de Yucatán, en el año 1922, la de San Luis Potosí en 1923, en el año 1924 se constituye la de Guadalajara y en el año 1932 la de Nuevo León; algunos años más tarde se fundaron la Universidad de Puebla y la Universidad de Sonora, en 1937 y 1942 respectivamente (Marsiske, 2004).

Por otra parte, las relaciones de la Universidad Nacional de México con el poder estatal se fueron resintiendo. Resultaba evidente el fracaso del

gobierno al intentar vincular la universidad con la educación popular y pronto la universidad se distanció de las políticas educativas promovidas por las autoridades estatales. A diferencia de lo ocurrido en gran parte de Latinoamérica, en México los cambios políticos y sociales precedieron las transformaciones de la universidad, en este sentido, la obtención de la autonomía universitaria gira en torno a dos elementos fundamentales: en primer lugar, la huelga estudiantil, que, aunque no perseguía como objetivo fundamental la autonomía, sobrevino en un período grávido de tensiones políticas; y en segundo lugar la negativa de la institución a incorporarse al proyecto educativo estatal (García, 2005; Olvera & Piña, 2008; Olvera, Piña & Mercado, 2009; Ordorika, 2003).

Cabe mencionar que la institución universitaria mexicana cuenta con varios antecedentes de autonomía, entre los que destacan el decreto número 2 del año 1917, que reconoció algunos aspectos autonómicos a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y el decreto número 106 del año 1923, que dota de autonomía a la Universidad de San Luis Potosí. No obstante, el acontecimiento que marca el rumbo de la vida autónoma universitaria en México será la promulgación en el mes de junio de 1929 de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México, que le otorgaba autonomía expresa a la institución. Este modelo se extendió de forma paulatina al resto de universidades mexicanas y pronto las universidades autónomas representaron por ley la consecución de un ideal a favor del progreso logrado mediante la educación (Olvera, Piña & Mercado, 2009; Ordorika & Kempner, 2003).

A lo largo de la década de 1930, las relaciones entre la Universidad Nacional Autónoma de México y el estado continuaron en tensión, los sucesivos intentos de la universidad por establecer una educación de tipo socialista en todos los niveles educativos provocaron malestar en el gobierno, que con la finalidad de resolver el conflicto ideológico en el interior de la universidad promulgó una nueva Ley Orgánica en el año 1933, que le otorgó a la institución una autonomía total, sin embargo, le fue revocado el título de “Nacional” y entendida como institución privada se le concedió una última dotación de diez millones de pesos, suprimiendo por completo la financiación pública. A raíz de esta situación, en los años posteriores la institución universitaria atravesaría un período de crisis (Lara, 2010; Marsiske, 2006; Ordorika & Kempner, 2003).

Hacia 1938, la Universidad Nacional de México recupera de forma gradual la financiación pública y sus relaciones con el estado se regularizan. Durante la presidencia del general Lázaro Cárdenas (1934-1940) se desarrolló un nuevo proyecto educativo nacionalista y popular; en este momento, en lo que respecta a la educación superior, los esfuerzos se centraron en el recién creado Instituto Politécnico Nacional. Entre los años 1940 y 1960 la institución universitaria vive un período de esplendor bajo el lema de una visión desarrollista de la educación acorde al nuevo modelo económico del país; el cambio de rumbo del presidente Ávila Camacho centró su atención en la burguesía, dejando en segundo plano a las clases más populares. El nuevo modelo político acercó el gobierno a los intelectuales liberales y en consecuencia se estrecharon los lazos entre la universidad y el estado

(Ordorika & Kempner, 2003; Vázquez, 2009).

El panorama universitario adquirió matices muy diferentes durante las décadas de 1960 y 1970, el agotamiento del modelo económico desarrollista afectó de manera sensible al estudiantado universitario de clase media, que de pronto se vio sumergido en una realidad económica hostil. Durante este período afloraron numerosos conflictos y desacuerdos entre la universidad y el estado, pero también en el seno mismo de la institución debido a la falta de legitimación de la universidad frente a una sociedad mexicana en plena convulsión. Entre los años 1966 y 1968 miles de estudiantes universitarios participaron en protestas organizadas en todo el país, el movimiento estudiantil acabó con represión por parte del gobierno, conocida como la “masacre de Tlatelolco” (Gómez, 2003; González, 2008).

Tras la masacre de los jóvenes estudiantes mexicanos en 1968, se pusieron en marcha diversos proyectos de reforma universitarios; el aumento de la financiación pública acrecentó de forma considerable la matrícula estudiantil, lo que a su vez impulsó el crecimiento del número de docentes. La oferta de la educación superior en el país se había diversificado de manera notable y funcionaban un total de 83 instituciones distribuidas de la siguiente manera: 33 universidades, 20 institutos, 25 escuelas superiores y 5 centros. Sin embargo, a pesar de los renovados esfuerzos estatales dirigidos al ámbito de la universidad, hacia finales de la década de 1970 y comienzos de 1980 la universidad había adoptado un discurso de izquierdas de oposición democrática al gobierno (Marsiske, 2006).

El breve trazado histórico realizado hasta aquí ha permitido explorar la deriva de las relaciones entre el gobierno y las instituciones de educación superior en México a lo largo de varios siglos. Esto pone de manifiesto que la universidad se constituyó desde muy temprano como un componente esencial de la sociedad, la política y la economía mexicana; en este sentido, el análisis de las relaciones y los mecanismos de poder entre la universidad y el estado resulta complejo y la formulación de todo argumento sobre el tema debe considerarse como provisorio y alterable.

Resulta obvio el protagonismo de la actual Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el contexto del origen y la historia de la educación superior del país. El peso de la Universidad Nacional estuvo presente en varios ámbitos y las nuevas universidades se organizaron a partir del modelo de la UNAM, que a menudo fue el modelo a seguir (Marsiske, 2006). A través de la historia de dicha universidad, es posible identificar los cambios y las sucesivas reformas en el gobierno, la gobernabilidad y la gobernanza de la educación superior en México. Cabe destacar que durante las últimas décadas del siglo XX las tensiones entre la gobernabilidad y gobernanza en la conducción institucional de las universidades no han hecho más que intensificarse: los cambios en los sistemas de creencias, la base ideológica de las políticas públicas y las transformaciones sociales han cambiado las prácticas de gobierno de las universidades públicas.

Acorde con el panorama universitario de América Latina, de nuevo emergen dilemas en relación con el papel de la universidad en la sociedad actual y se pone en cuestión la noción clásica de universidad (Acosta, 2014;

Marsiske, 2006; Ordorika & Kempner, 2003).

3.3. Estado actual de la educación universitaria en México

En la actualidad, México es una república representativa, democrática y federal. El territorio está dividido en 31 estados libres y soberanos unidos a la federación, la Ciudad de México. El Distrito Federal (México, D. F.) es la capital y sede de todos los poderes de los Estados Unidos Mexicanos.

Con una población actual que supera los 100 millones de habitantes, de los cuales al menos 10 millones son de origen indígena, desde comienzos del siglo XXI el país ha experimentado un proceso de reestructuración económica que ha provocado una modificación de las tendencias de distribución geográfica de la población, aligerando la concentración de la misma en un puñado de ciudades y regiones (Cruz & Cruz, 2008; Hernández, López & Velarde, 2013).

El modelo de desarrollo económico mexicano caracterizado por la apertura económica hacia el exterior no ha evitado la desaceleración del crecimiento y los constantes flujos migratorios hacia el norte. Uno de los principales retos económicos se centra en la mejora de la distribución de la riqueza en un país donde la parte más rica de la población percibe el 43.1% de los ingresos, mientras que el 20% más pobre recibe apenas el 3.1%. En estas circunstancias, más de la mitad de la población vive en condiciones de pobreza. La inequidad se extiende a lo largo del país de forma irregular, existiendo grandes diferencias regionales y zonas de pobreza extrema. En este complejo entramado en el que hoy se sitúa México, la educación superior se

concibe como uno de los instrumentos vitales para la modernización del país (Arzate & Romero, 2007; Cruz & Cruz, 2008).

La organización del Sistema Educativo Nacional de México se enmarca en los procesos actuales de globalización que afectan de manera particular la educación en América Latina. La Ley General de Educación establece tres tipos de educación en el país: básica, media superior y superior. El sistema educativo superior está compuesto por los niveles técnico superior o profesional asociado, la licenciatura y el posgrado. En rigor, los estudios de técnico superior tienen una duración de dos o tres años, mientras que la licenciatura tiene una duración promedio de cuatro a cinco años. Los primeros dos niveles se encargan de la capacitación de los estudiantes orientada al ejercicio de una profesión mediante la expedición de un título (Secretaría de Educación Pública, 2012c, 2013a).

Cabe destacar que la educación normal o formación de maestros constituye una de las opciones del nivel de licenciatura entre cuyas modalidades de estudio se encuentran preescolar, primaria, secundaria, especial, física, artística, tecnológica y primaria intercultural bilingüe. El nivel de posgrado, posterior a la licenciatura, está conformado por las áreas de especialidad, maestría y doctorado, y su objetivo principal es la formación de profesionales con un alto nivel de capacitación y especialización en las diferentes áreas del conocimiento. La siguiente tabla especifica la organización del Sistema Educativo Nacional correspondiente al ámbito de la educación superior (ver tabla 6).

Tabla 6.

Esquema General del Sistema Educativo Nacional de Nivel Superior, servicios educativos escolarizados (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2013a)

Tipo educativo	Nivel	Servicios
		Universidades
	Técnico Superior	Tecnológicas
		Otras Instituciones
		Normal
Educación Superior	Licenciatura	Universitaria
		Tecnológica
		Especialidad
	Posgrado	Maestría
		Doctorado

El número total de instituciones de educación superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y que integran el Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior y Catálogo de Carreras es de 2093, de las cuales 1.122 pertenecen al sistema público y 1.781 pertenecen al sistema privado. Como se puede observar, Yucatán cuenta con 25 universidades asociadas al sector público de educación superior y 41 universidades privadas o particulares. En una perspectiva comparada con el conjunto de las entidades federativas, se advierte que el número total de universidades presentes en el estado de Yucatán resulta relativamente bajo. La siguiente tabla muestra el total de

universidades por entidad federativa (ver tabla 7).

Tabla 7.

Universidades públicas y privadas del Sistema Educativo Mexicano, por entidad federativa (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2012)

Estado	Universidades Públicas	Universidades Privadas
1. Aguas Calientes	18	23
2. Baja California	30	51
3. Baja California Sur	12	10
4. Campeche	23	17
5. Chiapas	45	46
6. Chihuahua	33	43
7. Coahuila	38	50
8. Colima	9	11
9. Distrito Federal	106	269
10. Durango	22	20
11. Guanajuato	32	105
12. Guerrero	28	31
13. Hidalgo	31	27
14. Jalisco	62	142
15. México	102	132
16. Michoacán	31	38
17. Morelos	19	48

MARCO TEÓRICO		Capítulo 3
18. Nayarit	13	13
19. Nuevo León	23	82
20. Oaxaca	43	25
21. Puebla	57	162
22. Querétaro	28	28
23. Quintana Roo	17	19
24. San Luis Potosí	35	27
25. Sinaloa	32	38
26. Sonora	52	42
27. Tabasco	22	16
28. Tamaulipas	41	68
29. Tlaxcala	19	13
30. Veracruz	55	130
31. Yucatán	25	41
32. Zacatecas	19	12

A comienzos del siglo XXI, el Programa Nacional de Educación establecía la visión de la educación superior hacia el año 2025 de la siguiente manera: a) la educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social y sustentable, de la democracia y de la convivencia multicultural; b) para el primer cuarto de siglo el sistema de educación superior contará con 32 sistemas estatales; c) la sociedad estará informada de los recursos de todas las instituciones de educación superior, con sustento en procesos de evaluación y acreditación; y d) se contará con un sistema de educación superior abierto y flexible capaz de atender las necesidades académicas de

estudiantes caracterizados por su diversidad ética y social (Secretaría de Educación Pública, 2001).

Asimismo, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 dedica especial atención al ámbito de la educación superior, expresando que debe ser fortalecida para contribuir al desarrollo del país, pues es en la educación superior donde la nación encuentra una de sus principales riquezas básicas para la continuidad del desarrollo social, político y económico. En las últimas décadas, se ha incrementado de manera significativa la matrícula de la educación superior y en la actualidad México cuenta con un sistema de educación superior diversificado y extendido en gran parte del territorio nacional. La siguiente tabla muestra la cobertura o tasa bruta de escolarización en educación superior correspondiente al período 1990-2012 (ver tabla 8) (Secretaría de Educación Pública, 2013b).

Tabla 8.

Cobertura (tasa bruta de escolarización) en educación superior 1990-2013, cifra en miles (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2013b)

Ciclo escolar	Nivel Superior (18-23 años)			Nivel Superior (18-22 años)		
	Total	Incluye posgrado		Total	No incluye posgrado	
		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres
1990-1991	11.4	12.9	9.9	13	14.6	11.3
2000-2001	17.2	17.9	16.6	19.2	19.8	18.7
2010-2011	23.9	24.5	23.4	26.4	27.1	25.8
2012-2013	25.8	26.5	25.2	28.6	29.4	27.8

El sistema de educación superior mexicano se caracteriza por su complejidad y heterogeneidad. El marco normativo del nivel educativo superior está regulado por: la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley para al Coordinación de la Educación Superior, la Reglamentaria del artículo quinto constitucional, las Leyes Estatales de Educación Superior, el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas y no autónomas, los decretos gubernamentales de las universidades no autónomas, los acuerdos 93, 243, 279, 286 y 328 de la Secretaría de Educación Pública, los convenios de colaboración y apoyo financiero entre la Federación, los estados y las instituciones de educación superior y la Ley Federal del Trabajo, que se ocupa de organizar las relaciones de trabajo en el ámbito de la educación superior (Cruz & Cruz, 2008).

En el año 1998 la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México aprobó una tipología que define de forma específica cada sector que conforma el espacio de educación superior del país y permite elaborar políticas y estrategias adecuadas a las necesidades de cada sector. De acuerdo con su perfil institucional, la clasificación de las instituciones de educación superior sería la siguiente: a) IDUT. Centradas en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas correspondientes al nivel de técnico universitario superior; b) IDEL. Aquellas cuya actividad principal es la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura; c) IDLM. Ofrecen programas en los niveles de licenciatura y posgrado (hasta maestría); d) IDILM. Ofrecen

programas en nivel licenciatura pero se orientan al posgrado; e) IDILD. Incluyen ofertas de todos los niveles de posgrado, incluyendo el doctorado; f) IIDP. Orientadas de manera exclusiva en los niveles de maestría y doctorado (ANUIES, 2000; Vega, 2009).

De acuerdo con los parámetros de coordinación, dependencia o régimen, las instituciones de educación superior se clasificarían en los siguientes subsistemas: universidades públicas, educación tecnológica, universidades tecnológicas, instituciones particulares, educación normal y otras instituciones públicas (ANUIES, 2000). En los últimos años, el sistema de educación superior de México ha sufrido algunas modificaciones. Actualmente, la clasificación responde a la naturaleza de la oferta educativa y funcionalidad de las instituciones. La tipología que se presenta a continuación es la que utiliza en la actualidad la Secretaría de Educación Pública: a) Universidades Públicas Federales, b) Universidades Públicas Estatales, c) Universidades Públicas Estatales con apoyo solidario, d) Institutos Tecnológicos, e) Universidades Tecnológicas, f) Universidades Politécnicas, g) Universidades Interculturales, h) Centros Públicos de Investigación, i) Escuelas Normales Públicas y j) Otras Instituciones Públicas (Cruz & Cruz, 2008; Secretaría de Educación Pública, 2014a).

De acuerdo con las estadísticas del sistema educativo nacional, durante el curso 2012-2013 la población total correspondiente al nivel superior ascendió a 3.300.348 de estudiantes, de los cuales 2.274.311 pertenecían al sector público y 1.026.037 al sector privado. Respecto a las proporciones de género del total de alumnos de la educación superior pública, las cifras indican,

durante ese curso escolar, la existencia de 1.202.209 hombres y 1.072.102 mujeres. En relación con el sector privado, el total de hombres fue de 470.322 y de 555.715 en el caso de las mujeres (Secretaría de Educación Pública, 2013a).

Asimismo, el total de docentes en el nivel superior fue de 352.007, de los cuales 209.020 desarrollaron su labor en el sector público y 142.987 lo hicieron en el sector privado. Por otro lado, formaron parte del sistema educativo superior 6.796 escuelas, 3000 pertenecientes al sector público y 3.796 al sector privado.

Resulta significativo el crecimiento acelerado de los centros privados, que superan con creces a los del sector público, una característica relacionada con las políticas neoliberales introducidas en el ámbito educativo desde hace ya algunas décadas en América Latina (Aponte, 2008; Chiroleu, 2013).

En la siguiente tabla se aprecian algunas de las cifras más relevantes del ciclo educativo 2012-2013, nivel superior (ver tabla 9).

Tabla 9.

Estadística del Sistema Educativo Nacional Nivel Superior, ciclo escolar 2012-2013, cifra en miles (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2013a).

Tipo y Nivel/Sector	Total	Hombres	Mujeres	Docentes	Escuelas
Educación Superior	3.300.348	1.672.531	1.627.817	352.007	6.796
Público	2.274.311	1.202.209	1.072.102	209.020	3000
Privado	1.026.037	470.322	555.715	142.987	3796

Las estadísticas de educación superior en el ciclo 2012-2013 señalan también que en el sector normal-licenciatura la matrícula total de alumnos fue de 134.420, 39.371 hombres y 95.049 mujeres. Asimismo, los docentes que se desempeñaron en este sector fueron 16.956 y el total de escuelas que funcionaron durante ese curso fue de 489. Para el ámbito de licenciatura, el total de alumnos matriculados ascendió a 2.936.034, 1.523.055 alumnos y 1.412.979 alumnas; este nivel contó con 287.464 docentes y 4.198 escuelas. En último lugar, el ámbito de posgrado contó con 229.894 alumnos matriculados, 110.105 hombres y 119.789 mujeres, 47.587 docentes y 2.109 escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2013a).

El nivel de educación superior de México se encuentra dividido en dos sectores: público y privado. A su vez, el sector público está integrado por tres tipos de educación: federal, estatal y autónomo. Durante el ciclo escolar 2012-2013, el total de alumnos inscritos en el sector público federal fue de 441.326, 274.225 hombres y 167.101 mujeres, el número total de docentes ascendió 38.648 y el de escuelas 438. En lo que respecta al sector público estatal, la matrícula total de alumnos fue de 614.444, de los cuales 329.112 corresponde a hombres y 285.332 a mujeres, 51.562 docentes estuvieron adscritos a este sector y se contaron 1.084 escuelas. Los datos para el sector público autónomo son los siguientes: 1.218.541 alumnos matriculados (598.872 hombres y 619.669 mujeres), 118.810 docentes y 1.478 escuelas. Por último, el ámbito de la educación superior privada reveló en el curso 2012-2013 las siguientes cifras: una matrícula total de 1.026.037 alumnos (470.322 hombres y 555.715 mujeres), 142.987 docentes y 3796 escuelas en funcionamiento. En la tabla

que se muestra a continuación se aprecian las principales cifras del sistema de educación superior mexicano correspondientes al curso 2012-2013, distinguiendo entre el tipo de nivel educativo superior y de carácter público (ver tabla 10).

Tabla 10.

Principales Estadísticas de Educación Superior ciclo escolar 2012-2013, cifra en miles (Secretaría de Educación Pública, 2013a)

Nivel/Sostenimiento	Total	Hombres	Mujeres	Docentes	Escuelas
Educación Superior	300.300.348	1.672.531	1.627.817	352.007	6.796
Normal Licenciatura	134.420	39.371	95.049	16.956	489
Licenciatura	2.936.034	1.523.055	1.412.979	287.464	4.198
Posgrado	229.894	110.105	119.789	47.587	2.109
Público	2.274.311	1.202.209	1.072.102	209.020	3.000
Federal	441.326	274.225	167.101	38.648	438
Estatal	614.444	329.112	285.332	51.562	1.084
Autónomo	1.218.541	598.872	619.669	118.810	1.487
Privado	1.026.037	470.322	555.715	142.987	3.796

La distribución de alumnos matriculados por nivel en el ámbito de la educación superior mexicana, en el curso 2012-2013, es la siguiente: nivel de licenciatura 89.0%, nivel normal licenciatura 4.1% y nivel correspondiente al posgrado 7.0% (ver figura 5).

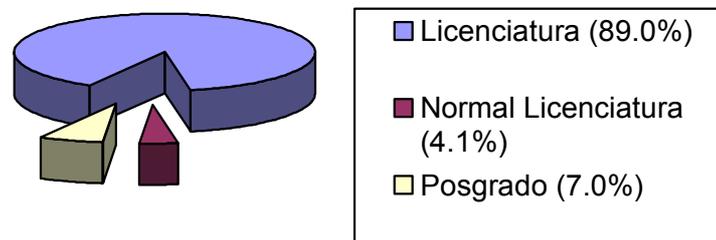


Figura 5. Estadística de Educación Superior por nivel ciclo escolar 2012-2013 (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2013a).

Uno de los asuntos que recibe mayor atención del gobierno mexicano consiste en la financiación del sistema educativo en todos sus niveles. En general, las instituciones públicas reciben un subsidio anual ordinario por parte del gobierno federal, destinado al pleno desarrollo de sus funciones. El subsidio de las universidades públicas estatales está integrado por diversas aportaciones, en cambio, el subsidio de los institutos tecnológicos federales lo establece la Secretaría de Educación Pública de acuerdo a una serie de criterios previamente establecidos. Por su parte, las universidades tecnológicas, politécnicas, interculturales y los institutos tecnológicos estatales reciben un subsidio general: 50% estatal y 50% federal. La principal fuente de financiación del sistema educativo privado está compuesta por las cuotas que abonan los alumnos por sus estudios (Cruz & Cruz, 2008).

En líneas generales, a lo largo de la última década el gasto nacional asignado por alumno ha mantenido una tendencia de crecimiento continuo. En el caso concreto de la educación superior, el gasto total por alumno ascendió a

45.6 millones de pesos, en el año 2008 la cifra había aumentado 53.9 millones de pesos y en el año 2012 el gasto nacional por alumno fue de 67.6 millones de pesos. Además, el sistema educativo mexicano cuenta con un amplio programa de becas que en el caso de la educación superior cubre los niveles de licenciatura, normal licenciatura y posgrado (Secretaría de Educación Pública, 2013a).

Los tipos y las modalidades de las becas en el nivel superior son las siguientes: Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), becas de excelencia (PRONABES), programa de becas universitarias (con recursos hasta el año fiscal 2012), ramo 33 (FAEB), beca de apoyo a la práctica docente y al servicio social de la Dirección General de Educación Superior, becas del Instituto Politécnico Nacional (IPN), becas de la Comisión de Operación y Fomento de actividades académicas del IPN (COFAA-IPN), becas para alumnos y docentes de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST), programa de becas de licenciatura y de posgrado de la UNAM, becas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), becas académicas del Colegio de México y becas para estudios de posgrado de alta calidad (PROMEP). En la siguiente tabla aparecen los tipos y el número total de becas del sistema educativo mexicano para el nivel superior, correspondientes a los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013 respectivamente (ver tabla 11).

Tabla 11.

Becas del Sistema de Educación Superior mexicano ciclo 2011-2012 y ciclo 2012-2013, cifra en miles (Secretaría de Educación Pública, 2013a)

Tipo	Nivel	Denominación de la beca	Ciclo 2011-2012	Ciclo 2012-2013
		Total	820.342	838.486
Educación Superior	Licenciatura, Normal y Posgrado	Programa (PRONABES)	320.828	336.914
		Becas de excelencia (PRONABES)	55.334	56.602
		Programa becas universitarias	395.997	396.000
		Ramo 33 (FAEB)	8.284	8.284
		Becas DGES	20.520	19.987
		Becas IPN	14.780	14.242
		Becas COFAA-IPN	3.735	3.581
		Becas DGEST	12	730
		Becas UNAM	-	1.332
		Becas UPN	49	42
		Becas Colegio	477	372

de México

Becas PROMEP

326

400

3.4. La educación superior en Yucatán

3.4.1. Orígenes de la educación superior en Yucatán

Ya desde el siglo XVI comenzaron los esfuerzos de civilización y evangelización por parte de los españoles en el territorio de la península mexicana de Yucatán, principalmente a través de la orden franciscana. Los métodos de enseñanza aplicados en las recién fundadas escuelas para indígenas reproducían en parte las formas de instrucción europeas. La formación extraordinaria de algunos mayas en las escuelas franciscanas impulsó la organización de los llamados “estudios de gramática para indios”, que constituyeron el germen de la progresiva implantación de un sistema de educación superior en la provincia de Yucatán (Aguilar, 1998; Quezada, 2010; Quintal & Ramos, 2003).

El establecimiento de los “estudios de gramática para indios” fue el antecedente más genuino del Colegio que fundarían los jesuitas a comienzos del siglo XVII en la ciudad de Mérida. Por la real cédula del 16 de julio del año 1611, el rey concedía licencia al provincial de México para la fundación del Colegio de Mérida. No obstante, la inauguración efectiva no se realizó hasta el mes de mayo del año 1618, luego de un largo proceso en el que se solicitó la aprobación del general de los jesuitas, concedida en 1616, y la aprobación del obispo de Yucatán, requisito legal que se alcanzó a comienzos del año 1618. En poco tiempo, debido a la lejanía de la Universidad de México, el Colegio de

Mérida comenzó a otorgar grados mayores y menores. Como afirma Ramos (2003), la fundación del Colegio Jesuita en la ciudad de Mérida estuvo vinculada de manera estrecha a la gran labor previa de los franciscanos de educar para evangelizar (Quezada, 2010).

En las postrimerías de la colonia, el clero se ocupaba de manera exclusiva de la instrucción pública que existía en la provincia de Yucatán y la educación superior se hallaba fuertemente limitada a la enseñanza de las denominadas ciencias eclesiásticas. Durante esta época, la problemática en torno a la efectiva educación de los indígenas resultaba un asunto cotidiano, cabe destacar, sobre todo en el ámbito de las escuelas de primeras letras, el esfuerzo reformista de los borbones y su apuesta por un tipo de sociedad colonial donde los individuos debían ser instruidos en aras al desarrollo y progreso social. Para quienes lograban concluir con éxito los estudios básicos de lectura y escritura y contaban con respaldo económico, el siguiente paso consistía en procurar ingresar en el instituto de mayor importancia en la provincia: el Seminario Conciliar. Fundado el 24 de marzo del año 1751, el Seminario recibía alumnos de toda la provincia (Santiago, Cámara & Koechert, 2005).

Tan pronto como la Compañía de Jesús se estableció en la provincia de Yucatán en el año 1618, se inaugura el Colegio de San Francisco Javier de Mérida, dirigido por la orden. Por cédula real del 22 de noviembre de 1624, el Colegio de San Francisco Javier fue organizado como universidad, con la licencia para conceder los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor. Asimismo, por real cédula del 20 de abril de año 1711, se autorizó la fundación

del Colegio de San Pedro. Sin duda, la presencia de las órdenes religiosas desempeñó un papel fundamental en la organización, la expansión y la consolidación del sistema educativo mexicano durante la época colonial. Cuando se decretó la expulsión de los jesuitas a mediados del siglo XVIII, la estructura educativa de la provincia de Yucatán se resintió notablemente (Quintal & Aguilar, 2002).

Con el inicio de una nueva etapa de la historia de México, en el año 1824 se erige en Mérida la Universidad Literaria, que, después de una clausura temporal y una posterior rehabilitación en el año 1864, desaparece de forma definitiva ante la creación del Instituto Literario del estado en 1867, momento en que triunfa el liberalismo difundido en la península frente al gobierno imperialista de Maximiliano. En el año 1862 tuvo lugar el primer intento de introducir, con éxito relativo y efímero, la enseñanza laica en Yucatán mediante la creación del Código Civil Universitario. Cabe destacar que el Instituto Literario constituye uno de los antecedentes más próximos de la organización de la educación universitaria en Yucatán que tendrá lugar en el siglo XX.

Además, otro de los antecedentes importantes de la presencia de la institución universitaria en la provincia fue la creación de la Universidad Nacional del Sureste en el año 1922, durante el gobierno del presidente Carrillo Puerto y siendo ministro de educación José Vasconcelos. A lo largo de más de medio siglo de existencia, la universidad sufrió modificaciones en su denominación oficial: en el año 1938 adoptó el nombre de Universidad de Yucatán, en el año 1951 recupera la denominación original y finalmente en 1958 vuelve a llamarse Universidad de Yucatán. Será a comienzos del año

1984 cuando se promulga la ley orgánica que designa el nombre que conserva hasta la actualidad: Universidad Autónoma de Yucatán (Quintal, 1999; Quintal & Aguilar, 2002).

En la siguiente tabla se aprecian por orden cronológico las diversas etapas históricas de la actual Universidad Autónoma de Yucatán, institución de referencia del sistema de educación superior del estado de Yucatán (ver tabla 12).

Tabla 12.

Etapas históricas de la Universidad Autónoma de Yucatán, siglo XVII-XXI (elaboración propia a partir de Quintal & Aguilar, 2002)

Nombre	Período histórico
Real y Pontificia Universidad de San Francisco Javier	1624-1767
Seminario Conciliar de San Ildefonso	1751-hasta la actualidad
Universidad Literaria	1824-1861
Colegio Civil Universitario	1862-1863
Real Universidad Literaria	1864-1867
Instituto Literario	1867-1869
Escuelas Especiales del Estado (Consejo de Instrucción Pública)	1869-1922
Universidad Nacional del Sureste de México	1922-1938 y 1951-1958
Universidad de Yucatán	1938-1951 y 1958-1984

3.4.2. Estado actual de la educación superior en Yucatán

Respecto a la última década, es posible afirmar que el sistema educativo general del estado de Yucatán se enfrenta a circunstancias adversas como la situación económica de la región y la pobreza extrema de un sector significativo de la población. La crisis socioeconómica que vive el país repercute en la estructura de la educación superior del estado, especialmente en los resultados del índice de aprovechamiento y calidad educativa. Atendiendo al panorama nacional y estatal de México, en el Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018 de Yucatán se proclama que, en el marco de proyección hacia una sociedad cada vez más equitativa, la educación superior se erige como el tercer segmento del sistema educativo mexicano indispensable para asegurar el futuro de la economía y propiciar nuevos espacios de oportunidad e innovación para la sociedad yucateca (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013).

La edición de la Ley de Educación del Estado de Yucatán del año 2013, que contiene la actualización y armonización con las disposiciones de la Reforma Educativa aprobada por el Congreso del Estado el 19 de noviembre de 2013, introduce el artículo 58 Bis, que especifica que las instituciones de educación superior deberán procurar el desarrollo continuo de la calidad académica (Ley de Educación del Estado de Yucatán, 2012, 2013).

En lo que respecta a la función social de la educación superior en el estado de Yucatán, el artículo 59 de la citada Ley expresa que debe constituirse como un aporte efectivo al desarrollo armónico social, cultural y

económico de la entidad. Con la finalidad de responder a las necesidades del estado de manera adecuada, se establecen tres funciones dentro del sistema de educación superior: la docencia, la investigación científica y la difusión de la investigación (Ley de Educación del Estado de Yucatán, 2013).

3.4.2.1 Instituciones

El sistema de educación superior del estado de Yucatán cuenta con 69 instituciones educativas, integrado por institutos y universidades tecnológicas, universidades del sector público y del sector privado. Además, existen en la actualidad 11 centros de investigación, de los cuales 7 pertenecen a centros públicos y los 4 restantes corresponden a centros adscritos a universidades. La entidad cuenta con 12 instituciones de educación superior reconocidas por su calidad en el ámbito nacional, principalmente por lograr que más del 70% de su matrícula curse con éxito programas evaluados. Al igual que sucede en muchos otros estados, se aprecian brechas significativas de calidad entre las instituciones públicas y privadas o particulares (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013).

En las Instituciones del sistema público el 41.2% de los programas de técnico superior y licenciatura y el 28.6% de los correspondientes al posgrado se encuentran reconocidos de manera oficial por su calidad, mientras que en el caso de las instituciones particulares sólo están reconocidos un 8.4% de los programas de técnico superior y licenciatura y el nivel de posgrado posee un desafortunado 0% de reconocimiento. Respecto a nivel de posgrado del sistema público, forman parte del Padrón Nacional de Posgrados del Conacyt

41 programas.

Es destacable que Yucatán sea el único estado que ha logrado integrar un Sistema de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico del Estado (SIIDETEX) (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013).

Durante el ciclo escolar 2011-2012 comenzaron sus estudios en el nivel educativo superior del estado de Yucatán 60.953 estudiantes, distribuidos en 716 programas educativos correspondientes a licenciaturas e ingenierías, técnico superior, escuelas normales y programas de posgrado. Asimismo, durante el ciclo escolar 2011-2012, del total de estudiantes adscritos al sistema de educación superior de Yucatán, el 81.7% cursó programas de Licenciatura e Ingeniería, el 5.2% programas de Técnico Superior, el 5.4% programas de Normal Licenciatura y el 7.7% cursó programas correspondientes al sector de Posgrado. La siguiente figura muestra la distribución porcentual de estudiantes por sector en el nivel de educación superior (ver figura 6) (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013).

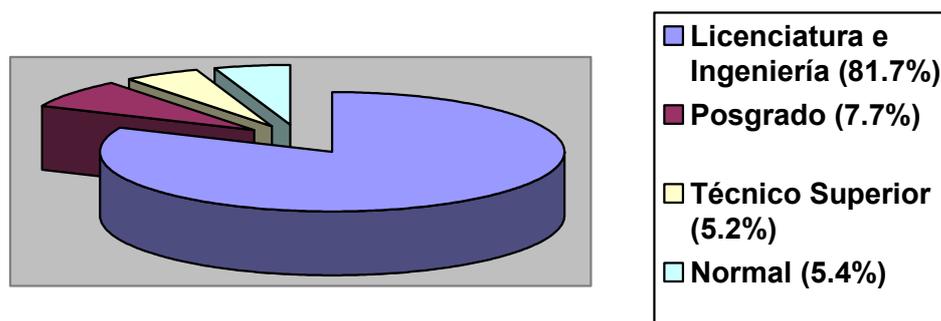


Figura 6. Distribución porcentual de estudiantes nivel educación superior del estado de Yucatán, ciclo escolar 2011-2012 (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013).

3.4.2.2 Programas

De acuerdo con los datos proporcionados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), instancia reconocida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuya labor consiste en llevar a cabo la evaluación diagnóstica de calidad de los programas educativos de Licenciatura y Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado en relación con la acreditación en las disciplinas y la valoración de la eficiencia de las funciones de apoyo en las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas de México, en marzo de 2014 en el estado de Yucatán existía un total de 81 programas evaluados por éstos (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2014).

Los programas evaluados por los Comités Interinstitucionales están distribuidos en las siguientes áreas de conocimiento que conforman el Sistema de Educación Superior: Arquitectura, Diseño y Urbanismo (1), Educación y Humanidades (20), Ciencias Agropecuarias (6), Ciencias de la Salud (15), Ciencias Naturales y Exactas (7), Ciencias Sociales y Administrativas (5), Ingeniería y Tecnología (19). Las tablas que se muestran a continuación señalan la totalidad de programas evaluados por los CIEES en el estado de Yucatán, distribuidos por áreas de conocimiento (ver tablas 13 a 19).

Tabla 13.

Programas evaluados por los CIEES, área Arquitectura, Diseño y Urbanismo (elaboración propia a partir de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2014)

Área Arquitectura, Diseño y Urbanismo

1. Arquitectura

Tabla 14.

Programas evaluados por el CIEES, área Educación y Humanidades (elaboración propia a partir de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2014)

Área Conocimiento de Educación y Humanidades

1. Educación Primaria
2. Educación Primaria Intercultural Bilingüe
3. Educación Media Área Educación Artística
4. Educación Secundaria con Especialidad Español
5. Educación Física
6. Educación Secundaria con Especialidad Matemáticas
7. Educación Secundaria con Especialidad Inglés
8. Educación Secundaria con Especialidad Geografía
9. Educación Secundaria con Especialidad Física
10. Educación Preescolar
11. Docencia
12. Educación
13. Educación Superior

-
14. Educación y Humanidades
 15. Arqueología
 16. Literatura Latinoamericana
 17. Enseñanza del Idioma Inglés
 18. Lingüística y Cultura Maya
 19. Intervención Educativa
 20. Educación Especial (Áreas: Intelectual, Motriz, Visual, Auditiva y Lenguaje)
-

Tabla 15.

Programas evaluados por el CIEES, área Ciencias Agropecuarias (elaboración propia a partir de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2014)

Área Ciencias Agropecuarias

1. Apicultura Tropical
 2. Medicina Veterinaria y Zootecnia
 3. Producción Animal (Reproducción)
 4. Producción Animal (Salud Animal)
 5. Producción Animal Tropical (Nutrición)
 6. Investigación
-

Tabla 16.

Programas evaluados por el CIEES, área Ciencias de la Salud (elaboración propia a partir de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2014).

Área Ciencias de la Salud

1. Anestesiología
 2. Cirugía General
 3. Ginecología y Obstetricia
 4. Medicina del Deporte
 5. Medicina Familiar
 6. Medicina Interna
 7. Pediatría
 8. Ortopedia y Traumatología del Sistema Muscoesquelético
 9. Enfermería
 10. Médico Cirujano
 11. Médico Farmacéutico Biólogo
 12. Rehabilitación
 13. Nutrición
 14. Cirujano Dentista
 15. Ciencias de la Salud
-

Tabla 17.

Programas evaluados por el CIEES, área Ciencias Naturales y Exactas (elaboración propia a partir de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2014)

Área Ciencias Naturales y Exactas

1. Estadística
 2. Enseñanza de las Matemáticas
 3. Matemáticas
 4. Ciencias de la Computación
 5. Biología
 6. Ciencias Químicas
 7. Actuaría
-

Tabla 18.

Programas evaluados por el CIEES, área Ciencias Sociales y Administrativas (elaboración propia a partir de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2014)

Área Ciencias Sociales y Administrativas

1. Ciencias Antropológicas
 2. Economía
 3. Contaduría
 4. Derecho
 5. Psicología
-

Tabla 19.

Programas evaluados por el CIEES, área Ingeniería y Tecnología (elaboración propia a partir de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2014)

Área Ingeniería y Tecnología

1. Ingeniería Electromecánica
2. Ingeniería Civil
3. Ingeniería Electrónica
4. Ingeniería en Sistemas Computacionales
5. Ingeniería Mecánica
6. Ingeniería Química
7. Ingeniería Industrial
8. Ingeniería Bioquímica
9. Ingeniería Eléctrica
10. Ingeniería Física
11. Ingeniería Química Industrial
12. Química Industrial
13. Ingeniería Industrial Logística
14. Ingeniería de Software
15. Mantenimiento Industrial (Técnico Superior)
16. Tecnologías de la Información y Comunicación, Área Sistemas Informáticos (Técnico Superior)
17. Electricidad y Electrónica Industrial (Técnico Superior)
18. Tecnologías de la Información y Comunicación, Área Redes y Telecomunicaciones (Técnico Superior)

19. Procesos de Producción (Técnico Superior)

3.4.2.3. Distribución Geográfica

Según los datos que aporta el Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018 de Yucatán, de los 106 municipios que integran el estado, sólo 13 ofrecen estudios de educación superior, de manera que gran parte de los estudiantes, sobre todo los que residen en aquellos municipios que se encuentran más aislados, debe trasladarse a las ciudades que albergan a las Instituciones de Educación Superior para realizar sus estudios. Cabe destacar que la capital, Mérida, concentra el mayor número de instituciones educativas superiores, así como el grueso de los estudiantes, cuyo porcentaje asciende a 79.7% aproximadamente (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013).

En el estado de Yucatán funcionan 19 universidades públicas y privadas, distribuidas en los municipios de Mérida, Hunucmá, Izamal, Tekax, Valladolid y Tizimín. La mayor parte de las universidades se asienta en la capital, no obstante, resulta frecuente que las universidades cuya sede central se ubica en la ciudad de Mérida cuenten además con otras sedes en diversos municipios. La siguiente tabla muestra el total de las universidades públicas y privadas del estado de Yucatán por municipio (ver tabla 20) (Secretaría de Educación del Estado de Yucatán, 2014; Secretaría de Educación Pública, 2014b).

Tabla 20.

Universidades públicas y privadas del estado de Yucatán, distribución geográfica por municipio (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación del Estado de Yucatán, 2014; Secretaría de Educación Pública, 2014b)

Nombre de la Institución	Municipio	Control
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	Mérida	Público
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Mérida	Público
Universidad Tecnológica Metropolitana	Mérida	Público
Universidad Interglobal	Mérida	Privado
Universidad Latino	Mérida	Privado
Universidad Modelo	Mérida	Privado
Universidad del Mayab	Mérida	Privado
Universidad del Valle de México (UVM)	Mérida	Privado
Universidad Interamericana del Norte (UIN)	Mérida	Privado
Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID)	Mérida	Privado
Universidad Marista de Mérida (UMM)	Mérida	Privado
Universidad Mesoamericana de San Agustín (UMSA)	Mérida	Privado
Universidad TecMilenio	Mérida	Privado
Universidad del Sur	Mérida	Privado
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Hunucmá (Sisal)	Público
Universidad Tecnológica del Centro (UTC)	Izamal	Público
Universidad Interamericana para el Desarrollo	Tizimín	Privado

(UNID)

Universidad Tecnológica Regional del Sur	Tekax	Público
Universidad de Oriente (UNO)	Valladolid	Público
Universidad de Valladolid Yucatán (UVY)	Valladolid	Privado

3.4.2.4. Indicadores

3.4.2.4.1. Absorción

La trayectoria de la educación superior en México durante la última década estuvo marcada por un crecimiento constante en la matrícula total de alumnos, este incremento se produjo principalmente en el tipo de modalidad escolarizada. A nivel nacional, durante el curso 2011-2012 ingresó en el sistema de educación superior el 84.6% de los egresados del ciclo anterior de la educación media superior. Asimismo, la matrícula de la modalidad escolarizada, en el ciclo escolar 2011-2012, fue de 2.932.254 alumnos inscritos, y la modalidad no escolarizada sumó 166.239 alumnos, es decir, la cobertura de la educación superior se elevó a un 32.8%. Por otra parte, resulta un dato interesante que durante el siguiente ciclo escolar 2012-2013 el porcentaje de egresados del ciclo anterior de la educación media superior que logró ingresar en el sistema de educación superior se incrementó y alcanzó un 85.9% (Secretaría de Educación Pública, 2012c; 2013a).

El estado de Yucatán se ajusta al marco que revelan las estadísticas educativas en todo el país. Durante el ciclo escolar 2011-2012, el porcentaje de absorción en el nivel de educación superior fue de 103.4, cifra que supera a la media nacional, estimada en 84.6%. Además, durante el ciclo escolar

mencionado, la cobertura del nivel superior, sin contar con el sector correspondiente al posgrado, fue de 29.2%, cifra que ubica al estado de Yucatán en la posición número 16 de las estadísticas de absorción del nivel superior en el contexto nacional (Secretaría de Educación Pública, 2013b).

De acuerdo con las cifras que proporciona la Secretaría de Educación Pública, el porcentaje estimado de absorción en el nivel educativo superior durante el ciclo escolar 2012-2013 se sitúa en un 99.0%. Es resaltable que, de forma general, en el transcurso de la primera década del siglo XXI, sobre todo a partir del ciclo escolar 2005-2006, el porcentaje de absorción del estado de Yucatán se ha visto incrementado, situación que es posible relacionar con las estrategias y planificación estatales en relación con el acceso y la permanencia de los estudiantes en este nivel educativo (Secretaría de Educación Pública, 2014c).

A modo de ejemplo, durante el curso escolar 2005-2006 el porcentaje de absorción fue de 87.7%, unos años después, durante el curso escolar 2009-2010, el porcentaje ascendía hasta alcanzar el 101.3%, el mayor entre los años 2005 y 2013. La figura que se muestra a continuación ofrece una perspectiva de la tasa de absorción en el nivel educativo superior correspondiente al estado de Yucatán, entre los ciclos escolares 2005-2006 y 2012-2013 respectivamente (ver figura 7) (Secretaría de Educación Pública 2014c).

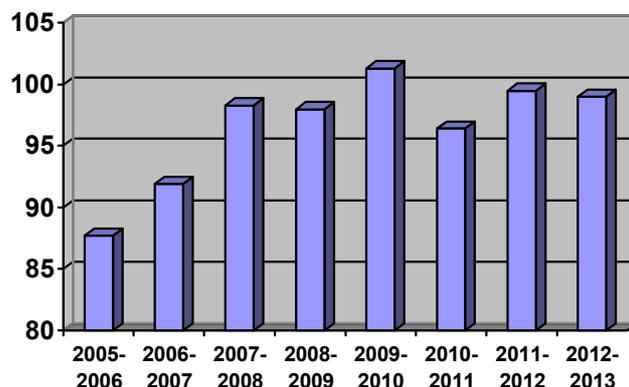


Figura 7. Porcentaje de absorción escolar en educación superior del estado de Yucatán, ciclos escolares 2005-2006 hasta 2012-2013 (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2014c).

3.4.2.4.2. Deserción

Las principales cifras del sistema educativo nacional indican que los niveles de deserción o abandono escolar varían de manera notable de unas localidades a otras, además, es posible identificar diferencias significativas en relación con el género. Las entidades con mayor índice de abandono escolar son Distrito Federal, Morelos, Guanajuato y Coahuila, y las que presentan las tasas más bajas de deserción escolar son Chiapas, Puebla, Tabasco y Tamaulipas. Resulta importante destacar que alrededor del 40% de los estudiantes que ingresan en el nivel educativo superior no llega a concluir sus estudios. En este sentido, siempre atendiendo a las cifras de carácter nacional, se observa que la transición frustrada de la educación media superior al ciclo de la educación superior se estima en 1.454.665 jóvenes, distribuidos por género de la siguiente manera: 1.089.793 mujeres y 364.872 hombres.

Otro dato que revela la situación de la educación superior en México tiene que ver con el ámbito de los estudios trancos, cuya cifra en el nivel superior asciende a 475.114 personas, de los cuales 329.053 son mujeres y 146.060 son hombres (Casas, Arenas, Sender & Ibarra, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2011b).

En el Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018 del estado de Yucatán se informa que la deserción estimada en educación superior, para el ciclo escolar 2011-2012, alcanzó valores cercanos al 9.5%, cifra que se sitúa por encima del promedio nacional, estipulado en el 7.2%. Un recorrido retrospectivo por los niveles de deserción de la última década correspondientes a Yucatán revela que, desafortunadamente, los porcentajes de abandono escolar en el nivel de la educación superior se han mantenido bastante estables en el transcurso de la última década. Durante el curso 2005-2006, la deserción alcanzó un 6.4%. En el curso siguiente, correspondiente al ciclo lectivo 2006-2007, el porcentaje de deserción se redujo hasta un 5.9%. No obstante, durante los dos cursos siguientes, 2007-2008 y 2008-2009, los índices de abandono escolar aumentaron de manera progresiva, situándose en 7.8% y 9.1% respectivamente.

Para el curso 2012-2013, se estimó una tasa de deserción escolar del 6.7% (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013; Secretaría de Educación Pública, 2014c). La siguiente figura refleja los porcentajes de deserción escolar del nivel superior en el estado de Yucatán correspondientes a los últimos 8 cursos escolares (ver figura 8).

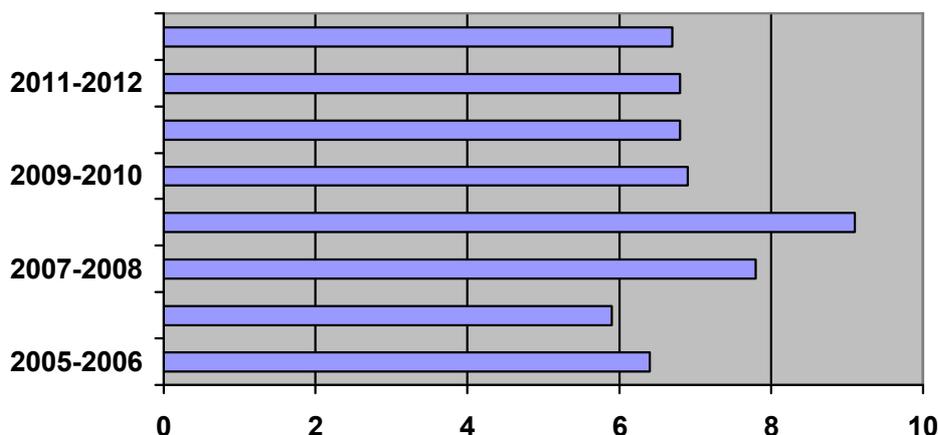


Figura 8. Porcentaje de deserción escolar en educación superior del estado de Yucatán, ciclos escolares 2005-2006 hasta 2012-2013 (elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública, 2014c).

Cabe destacar que tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 como en el Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018 de Yucatán se establecen múltiples estrategias con el objetivo de incrementar la titulación de los estudiantes del nivel superior y lograr una reducción en las tasas de abandono escolar. Respecto a la situación concreta que refleja el estado de Yucatán, se busca principalmente fortalecer los programas de becas y las acciones de acompañamiento en diversas áreas, con la finalidad de promover la retención y el egreso de los estudiantes yucatecos. No obstante, pese a los avances registrados en los últimos años, tanto en el ámbito nacional como estatal, en la expansión y la diversidad del sistema educativo de México, se requiere una revisión profunda de las políticas educativas y de la organización del sistema educativo en todos sus niveles, que atienda a las circunstancias cada vez más

complejas y cambiantes del panorama educativo internacional (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013; Gobierno de la República, 2013).

3.4.2.4.3. Eficiencia Terminal

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el gobierno federal de la república incluye la eficiencia terminal como parte de la Meta Nacional denominada “México con Educación de Calidad”, indicador que permitirá medir la mejora en la calidad de la educación. En el documento citado, la eficiencia terminal se define como un tipo de índice que mide el porcentaje de alumnos que logra concluir sus estudios de forma oportuna en cada nivel educativo, de acuerdo con la duración formal estipulada en cada nivel: 6 años en primaria, 3 en secundaria, 3 en nivel medio superior y 5 en el superior. Además, este indicador refleja los impactos de los índices de reprobación y deserción escolar a lo largo de los diferentes tramos que componen el sistema educativo mexicano y muestra asimismo su capacidad para avanzar en la mejora del flujo escolar (Gobierno de la República, 2013).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública ha definido la eficiencia terminal como la proporción entre el número de alumnos que logran egresar de una misma generación, teniendo en cuenta los parámetros oficiales de duración del plan de estudios. Resulta evidente que la eficiencia terminal se encuentra estrechamente vinculada a los indicadores de absorción, cobertura y deserción dentro del actual sistema educativo nacional de los Estados Unidos Mexicanos, constituyendo tres facetas de un fenómeno complejo en el que se entrelazan factores de diversa índole, como el individual, social e institucional.

En el nivel superior la eficiencia terminal reviste un matiz particular, pues las tasas relacionadas con la deserción, la reprobación y el rezago se refieren a un alumnado que ha logrado sortear con dificultades las exigencias de los niveles anteriores (Domínguez, Sandoval, Cruz & Pulido, 2014; López, Albíter & Ramírez, 2008; Pérez, 2006; Secretaría de Educación Pública, 2012d).

El comportamiento histórico de la eficiencia terminal en educación superior en México se ha mantenido relativamente estable durante los cursos 2010-2011 (71.2%), 2011-2012 (71.2%) y 2012-2013 (71.1%). En relación concreta con el estado de Yucatán, durante el ciclo escolar 2006-2007 egresaron del nivel de educación superior 7.670 estudiantes, de los cuales el 91.1% lo hizo en el nivel de técnico superior universitario, licenciaturas e ingenierías, y el 8.9% egresó del sector de posgrado; asimismo, el total de titulados ascendió a 5.546 estudiantes. Unos años más tarde, durante el ciclo escolar 2011-2012, el número de egresados del nivel superior sumó un total de 10.784 estudiantes, mientras que la cifra de los titulados durante el mismo ciclo escolar fue de 8.424 estudiantes. La distribución por sectores de los egresados, durante el ciclo escolar 2011-2012, fue la siguiente: 86.7% de los estudiantes egresaron de carreras asociadas a los sectores de técnico superior universitario, licenciatura e ingenierías, y el 13.3% egresó de un programa universitario de posgrado (Consejo Estatal de Planeación de Yucatán, 2013).

3.4.3. La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

3.4.3.1. Contexto Nacional y Estatal

Yucatán es uno de los 32 estados que conforman las entidades

federativas de los Estados Unidos Mexicanos. Situada geográficamente en el sureste de México, en la región denominada como la península de Yucatán, tiene por capital la ciudad de Mérida. En la década de 1990, a diferencia del crecimiento exponencial que sufrieron la mayoría de los estados del país, las entidades del sureste experimentaron un crecimiento menos vertiginoso.

Inmersa en los actuales procesos de globalización, con una economía en profunda transformación, Yucatán cuenta con oportunidades para desarrollar actividades económicas que le permitan fortalecer el desarrollo integral de la región (Universidad Autónoma de Yucatán, 2010).

Respecto al panorama educativo trazado en las últimas décadas, la matrícula en el nivel superior se incrementó de 21.029 estudiantes matriculados en el año 1995 a 51.078 alumnos en el año 2007, lo que representa un incremento del 143% en un período de algo más de diez años. El incremento de la matrícula en el nivel de educación superior se asocia a la mejora de la cobertura estatal y a la apertura de nuevas opciones educativas en el sector privado, esfuerzo gubernamental que permitió que en el año 2007 el estado de Yucatán se situara en la posición número 15 a nivel nacional y número 3 a nivel regional, en este indicador educativo. Resulta interesante destacar que la mayor demanda en el nivel de estudios de educación superior se concentra en la zona Metropolitana de la ciudad de Mérida (Universidad Autónoma de Yucatán, 2010).

De acuerdo con el escenario que se proyecta a nivel nacional y estatal, la matrícula de la Universidad Nacional Autónoma de Yucatán se incrementó en un 23.3% en los últimos 13 años. Durante el ciclo escolar 2007-2008, la

matrícula total de estudiantes fue de 17.791, de los cuales 5.333 pertenecían al nivel medio superior y 12.458 al nivel superior. La concentración demográfica de la población del estado en la capital Mérida y las ciudades que componen la zona metropolitana, así como una demanda que se prevé cada vez mayor en educación media superior y superior, dirige la atención de la UADY en esta área geográfica, sin descuidar la ampliación de su cobertura a otras regiones más alejadas de la capital (Universidad Autónoma de Yucatán, 2010).

Para responder con pertinencia a las demandas que imponen los complejos procesos de globalización en los que se ve inmersa la universidad mexicana, y a las nuevas necesidades educativas que se presentan a nivel estatal y regional, resulta indispensable que la UADY atienda a una serie de factores sociales, políticos y económicos que en definitiva condicionan su función en la sociedad. Precisamente, el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Yucatán 2010-2020 se centra en dar respuesta a los retos que supone una universidad de cara al siglo XXI. En este sentido, la UADY se organiza en torno a una serie de ejes rectores que orientan el quehacer de la comunidad universitaria y que contemplan una determinada misión, visión y filosofía educativa (Universidad Autónoma de Yucatán, 2010).

3.4.3.2. Misión, Visión y Filosofía Educativa

La Misión de la UADY, como institución pública, se centra en la formación integral y humanista de las personas en un marco de apertura a todos los campos del conocimiento, así como a todos los sectores de la sociedad. Fundamenta sus acciones en valores universales y en el rescate y

preservación de la cultura nacional y local, impulsando la transformación de la comunidad yucateca. Como institución educativa perteneciente al sistema de educación superior de México, incorpora cuatro principios básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a convivir. Entre los valores que orientan la labor socio-educativa de la UADY, se encuentran la equidad y la calidad, la responsabilidad social universitaria, el rigor académico, la legalidad, la ética y el respeto (Universidad Autónoma de Yucatán, 2010).

La filosofía educativa de la institución gira en torno a unos principios fundamentales, entre los que destacan los siguientes: la educación será fundamentalmente humanística, la educación es el desarrollo del individuo como persona, educar no es incorporar desde el exterior, sino propiciar el crecimiento interior de los estudiantes, el interés por la totalidad del ser humano en tanto que sujeto de su propio proceso de educación. Finalmente, los ejes rectores de la acción de la universidad son la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, el humanismo, el espíritu crítico, el servicio, la multiculturalidad, la práctica de innovación, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros (Universidad Autónoma de Yucatán, 2010).

3.4.3.3. Estructura y organización

La Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Yucatán expresa en el artículo 1 que la entidad es una institución de enseñanza superior, Autónoma por ley, descentralizada del estado, con plena capacidad y personalidad jurídica. Por otra parte, el artículo 3 de la Ley expone los fines de la

universidad: formar profesionales de acuerdo con las necesidades de la entidad y de la nación, fomentar y realizar investigación científica y humanística y extender los beneficios de la cultura al resto de la comunidad. En el artículo 5 se encuentran las diversas funciones encomendadas a la universidad, que pueden resumirse de la siguiente manera: la docente, la investigadora, la difusora y la de servicio (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Yucatán, 1984).

En relación con la estructura de la UADY, el artículo 8 de la Ley Orgánica de la institución señala que la universidad cumplirá las múltiples funciones asignadas por medio de Facultades y Escuelas Profesionales, Escuelas Preparatorias, Institutos y Centros de Investigación, además de Direcciones, Departamentos y otras dependencias y organismos análogos. Además, la Ley detalla en el artículo 9 que el Estatuto General y sus Reglamentos serán los que definan y determinen el funcionamiento y la organización general de todas las dependencias que resulten necesarias para el desarrollo de las funciones de la universidad. Por último, el artículo 10 de la Ley se refiere de forma exclusiva al gobierno de la UADY, dejando constancia de que las autoridades universitarias se reducen a El Consejo Universitario, El Rector y los Directores de Facultades, Escuelas, Institutos y Centros (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Yucatán, 1984).

3.4.3.4. Facultades y Programas Universitarios

La Universidad Autónoma de Yucatán imparte en la actualidad estudios de educación media superior y superior en el estado de Yucatán. A comienzos

de la década de 1980 las escuelas de la universidad se convirtieron en facultades, con la incorporación de los estudios de posgrado. Hoy la Universidad Autónoma de Yucatán cuenta con 15 facultades y tres escuelas preparatorias, distribuidas en 5 campus universitarios que funcionan en sitios clave de la geografía de Yucatán. Resulta interesante mencionar que la institución ofrece el mayor número de programas de licenciatura (43) y de posgrado (56) de toda la región; la matrícula global de la universidad hacia el año 2010 fue de 20.147 alumnos (Canto & Aguilar, 2002; Fuentes, Castillo, Rosado & Echeverría, 2012).

En la siguiente tabla aparecen las facultades que integran la Universidad Autónoma de Yucatán, distribuidas por Campus Universitarios, así como la oferta académica que ofrecen en el nivel de Licenciatura, Maestría y Doctorado (ver tabla 21).

Tabla 21.

Oferta educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán, Campus por áreas, Facultades y Programas de Estudio del nivel Licenciatura, Maestría y Doctorado (Universidad Autónoma de Yucatán, 2014)

Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia

Licenciaturas: Agroecología, Biología Marina, Biología, Medicina Veterinaria y

Zootecnia

Maestrías: Maestría en Producción Ovina Tropical, Maestría en Ciencias sobre el Manejo y Conservación de Recursos Naturales Tropicales

Doctorado en Ciencias Agropecuarias

Campus de Ciencias Exactas e Ingenierías

Facultad de Ingeniería

Licenciaturas: Ingeniería en Energías Renovables, Ingeniería Civil, Ingeniería en Mecatrónica, Ingeniería Física

Maestrías: Maestría en Ingeniería y Doctorado en Ingeniería

Facultad de Ingeniería Química

Licenciaturas: Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Biotecnología, Ingeniería Industrial Logística, Química Industrial, Ingeniería Química Industrial

Maestrías: Maestría en Administración de Operaciones, Maestría en Ciencias Alimentarias

Facultad de Matemáticas

Licenciaturas: Ingeniería de Software, Ingeniería en Computación, Actuaría, Ciencias de la Computación, Enseñanza de las Matemáticas, Matemáticas

Maestrías: Maestría en Ciencias de la Computación, Maestría en Ciencias Matemáticas

Campus de Ciencias de la Salud

Facultad de Enfermería

Licenciaturas: Trabajo Social, Enfermería

Maestrías: Maestría en enfermería con énfasis en Cuidados Intensivos, Enfermería Pediátrica o Gestión

Facultad de Medicina

Licenciaturas: Médico Cirujano, Nutrición, Rehabilitación

Maestrías: Maestría en Ciencias de la Salud

Facultad de Odontología

Licenciaturas: Cirujano Dentista

Maestrías: Maestría en Odontología Infantil

Facultad de Química

Licenciaturas: Química, Químico Farmacéutico Biólogo

Maestrías: Maestría en Ciencias Químicas

Campus Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Antropológicas

Licenciaturas: Antropología Social, Arqueología, Comunicación Social,

Historia, Literatura Latinoamericana, Turismo

Maestrías: Maestría en Ciencias Antropológicas

Facultad de Contaduría y Administración

Licenciaturas: Administración de Tecnologías de Información, Contaduría

Pública, Mercadotecnia y Negocios Internacionales

Maestrías: Maestría en Administración, Maestría en Administración Tributaria,

Maestría en Finanzas, Maestría en Gestión de la Mercadotecnia

Facultad de Educación

Licenciaturas: Educación, Enseñanza del Idioma Inglés

Maestrías: Maestría en Administración de Organizaciones Educativas,

Maestría en Innovación Educativa, Maestría en Investigación Educativa, Maestría en

Orientación y Consejo Educativos

Facultad de Derecho

Licenciaturas: Derecho

Maestrías: Maestría en Derecho

Facultad de Economía

Licenciaturas: Comercio Internacional, Economía

Maestrías: Maestría en Gobierno y Políticas Públicas

Facultad de Psicología

Licenciaturas: Psicología

Maestrías: Maestría en Psicología Aplicada

Campus de Arquitectura, Arte y Diseño

Facultad de Arquitectura

Licenciaturas: Artes Visuales, Diseño del Hábitat, Arquitectura

Maestrías: Maestría en Arquitectura, Maestría en Diseño Urbano Ambiental

3.4.3.5. Modelo Educativo para la Formación Integral

Con la finalidad de responder de forma eficaz al compromiso social de la universidad y, una vez más, teniendo presente las tendencias globales y nacionales en el ámbito de la educación, la UADY propuso hace algunos años la actualización de su Modelo Educativo y Académico (MEyA), dando origen al nuevo Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI). El Modelo Educativo para la Formación Integral de la UADY contiene la fundamentación teórica y filosófica que sustenta la actualización del MEyA y ofrece los lineamientos para el diseño de los planes y programas de estudio. Desde sus orígenes como institución, la UADY ha colocado en el centro de la formación a la persona como núcleo de su preocupación y justificación de su labor académica (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012).

Precisamente, los programas educativos que se han puesto en marcha en las últimas décadas han tenido como objetivo principal promover sujetos libres y autónomos, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes. De conformidad con el legado histórico, social y humanista de la Universidad Autónoma de Yucatán, se establecieron los 13 lineamientos básicos del MEFI. A modo de ejemplo se mencionan a continuación los siguientes, que reflejan de forma propicia el carácter general del conjunto de lineamientos: a) la educación se centra en la persona, b) la educación se centra en la persona que aprende, c) los programas educativos fomentan el desarrollo de las competencias en los alumnos tanto para el ejercicio de una profesión como para la vida (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012).

Finalmente, merece la pena subrayar la importancia del Modelo Educativo para la formación Integral de la Universidad Autónoma de Yucatán, en el marco de las inquietudes de estudio que se abordan en el presente trabajo y en la medida de que aportan una información significativa acerca de la filosofía institucional y su disposición e interés en la formación integral de los estudiantes basada en una serie de valores considerados como universales. En este sentido, el MEFI constituye la propuesta de la universidad para promover la formación integral de sus estudiantes bajo una filosofía humanista, filosofía que considera la dignidad y los derechos humanos como criterios indispensables de los valores y normas que orientan las acciones de una vida plena (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012).

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

Planteamiento de la investigación y método

4.1. Planteamiento de la investigación

Autores como Delors (1994), Ezcámez, García & Jover (2008) y Ruiz (1986) defienden una perspectiva educativa basada en competencias y en el desarrollo y formación del ser humano a partir de una educación integral que brinde conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para enfrentarse a las situaciones de la vida diaria, tomar decisiones responsables y adaptarse a los constantes cambios actuales.

Por otro lado, Bedmar & Montero (2013), Beltrán (2013), Chaves (2002), Giroux (2012), Mazadiego (2005) y Ramos (2007) hacen hincapié en que la preocupación educativa sobre la formación moral en la escuela sigue nutriendo un debate intenso en la filosofía, la pedagogía, la psicología y los medios masivos de comunicación. No se trata de una moda, sino de una inquietud por responder a un fenómeno real en la mayor parte de países del mundo, la de mejorar la posesión de un cuerpo de valores por parte de la juventud que haga de ésta mejores ciudadanos y futuros líderes de un cambio social basado en el respeto y la tolerancia.

De este modo, la educación en valores es actualmente una de las áreas educativas más interesantes y un campo que exige una profunda reflexión y discusión. Como respuesta a esta necesidad, el presente trabajo de tesis doctoral se plantea ahondar en la percepción que sobre los diferentes valores posibles tienen los jóvenes universitarios, enmarcando la investigación en el contexto local y educativo de la ciudad de Mérida, (Yucatán, México).

Este trabajo se suma a otros llevados a cabo también sobre valores en estudiantes universitarios latinoamericanos, tales como los de Beltrán, Torres, Beltrán & García (2005), Benois (2011), Bolívar (2005), Boroel, Pineda & González (2009), Canto & Benois (2009), Elexpuru, Villardón & Yániz (2013), Hirsch & Torres (2013), Luna, Valle & Osuna (2010), Macias & Macias (2004), Osuna & Luna (2008), Pomares & Molina (2010), y Sabido (2004).

En función del contexto teórico descrito, la presente investigación trata de dar respuesta a interrogantes como:

- el tipo de educación en valores que los jóvenes de la Universidad Autónoma de Yucatán perciben;
- la actitud hacia conductas establecidas como normas de convivencia social;
- las creencias respecto a tópicos considerados valores universales;
- si es posible establecer predicciones a partir del conocimiento de algunos de estos valores;
- si existen correlaciones entre las diferentes dimensiones de valores.

4.2. Objetivos

Objetivo general

Describir la percepción sobre valores que tienen los estudiantes de Licenciatura de una universidad pública del Estado de Yucatán (México) e identificar posibles relaciones entre estos valores.

Objetivos específicos

1. Identificar la jerarquía de valores que poseen los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán.
2. Determinar si existen diferencias significativas en la jerarquía de valores de los estudiantes en función de las variables sexo, trabajo y semestre en el que estudian.
3. Determinar si existen diferencias significativas en la jerarquía de valores de los estudiantes en función del área de conocimiento y la licenciatura en la que estudian.
4. Identificar si existe relación entre los valores afectivos y los valores morales.
5. Identificar si existen agrupamientos en las dimensiones de valores como consecuencia de posibles correlaciones entre los diferentes valores.

4.3. Método

El diseño de este trabajo responde a un tipo de estudio descriptivo y correlacional, de carácter transeccional o transversal, y en el que el propósito principal es indagar acerca de la percepción y jerarquía de valores de un grupo de participantes (estudiantes de Licenciatura de una universidad de Mérida, Yucatán, México).

Se trata de una investigación cuantitativa en la que se han recolectado datos en un solo momento. Pretende describir variables y analizar su incidencia e interrelación.

Según Hernández, Fernández & Baptista (2010), los estudios descriptivos sirven para especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación entre dos o más variables de interés para la investigación; a través de ellos se pueden establecer ciertas predicciones, aunque sea de manera incipiente.

4.3.1. Análisis realizados

Los datos obtenidos en esta investigación cumplen con las características fundamentales para ser analizados mediante un análisis de regresión: las variables, aunque no son métricas, se manejan en escala numérica o pueden convertirse a numéricas y no son manipuladas, sino simplemente medidas; se

identifica claramente una variable criterio y una variable predictora; y hay sospechas de relación entre ambas (Catena, Ramos & Trujillo, 2003).

Es importante recordar que los resultados serán representativos de las poblaciones de referencia bajo los supuestos de normalidad, linealidad, independencia e igualdad de varianzas, por lo que se realizará la comprobación de supuestos.

Para la última interrogante planteada en este trabajo, se propone un análisis multivariado, ya que estadísticamente se estudia de manera simultánea muchas variables para distintos fines. Según Peña (2002), Cuadras (2007), y Catena, Ramos & Trujillo (2003), el análisis multivariante es la parte de la estadística que estudia, analiza, representa e interpreta los datos que resulten de observar un número $p > 1$ de variables estadísticas sobre una muestra de n individuos.

Las técnicas multivariadas son aplicables en diversos contextos de investigación y su uso y explicación dependen precisamente de ese contexto en que se apliquen. Son útiles cuando se ha medido más de una variable dependiente, particularmente si hay correlación entre las medidas. El análisis es Factorial con el método de Componentes Principales. Las variables no se estandarizarán debido a que la escala de medida es igual para todas, y, por lo tanto, se trabajará con la matriz de varianzas y covarianzas. A través de tablas de resúmenes, pesos de componentes y totales de varianzas explicadas, así como gráficos de sedimentación, dispersión y pesos de componentes se presentarán estos los resultados de estos análisis.

4.3.2. Población y muestra

La población objeto de estudio en este trabajo está constituida por 11.636 estudiantes de las 40 licenciaturas ubicadas en las 15 Facultades que conforman la Universidad Autónoma de Yucatán –UADY- (Mérida, México).

Para la determinación de la muestra, se partió de una agrupación de Facultades en cinco grupos de áreas de conocimiento (conglomerados), que a su vez permitieron la agrupación de alumnos y Licenciaturas.

El método de muestreo elegido es el probabilístico por conglomerados y se utilizó con tres unidades diferentes:

1. Unidad primaria: campo de conocimiento.
2. Unidad secundaria: Facultad.
3. Unidad terciaria: Licenciatura.

Se usó como estrategia secundaria, para la selección de las unidades, el denominado muestreo *al azar simple* mediante un sistema de lotería.

Tomando como base la población en cada campo o área de conocimiento, se calculó el porcentaje de representatividad del número total de alumnos del conglomerado respecto al porcentaje que representa esta cantidad sobre la población total de la UADY, para determinar cuántos estudiantes de ese campo debían estar presentes en la muestra.

El cálculo del porcentaje del número de Facultades del conglomerado respecto al total de Facultades de la universidad y el cálculo del porcentaje del

número total de Licenciaturas del conglomerado respecto al porcentaje que representa esa cantidad sobre el total de Licenciaturas de la UADY estableció cuántas Facultades y titulaciones de cada campo significan representatividad en la población, finalizando así la conformación de la muestra.

De la unidad primaria se seleccionaron los cinco campos de conocimiento existentes en la UADY: Ciencias Biológicas y Agropecuarias; Ingeniería y Ciencias Exactas; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales; Arquitectura, Arte y Diseño.

De la unidad secundaria se seleccionaron aleatoriamente ocho Facultades de los campos de conocimiento mencionados: Arquitectura, Antropología, Contaduría y Administración, Derecho, Ingeniería Química, Matemáticas, Odontología, y Medicina Veterinaria y Zootécnia.

De la tercera unidad, finalmente, salieron seleccionadas once Licenciaturas: Artes Visuales, Administración de Tecnologías de Información, Comunicación Social, Contaduría Pública, Derecho, Enseñanza de las Matemáticas, Ingeniería Química Industrial, Licenciatura Química Industrial, Mercadotecnia y Negocios Internacionales, Odontología, y Médico Veterinario Zootecnista.

4.3.3. Participantes

La muestra de participantes quedó configurada por 3.013 estudiantes universitarios pertenecientes a todos los semestres de las 11 Licenciaturas seleccionadas, con una edad media de 21 años, siendo el 47.4% hombres (1427) y el 52.6% mujeres (1586).

La distribución por facultad, licenciatura y semestre, diferenciados de acuerdo al sexo, se presentan en las tablas siguientes (ver tablas 22, 23 y 24).

Tabla 22.

Distribución por Facultad y sexo

Facultad	Hombres	Mujeres	Total
Antropología	44	55	99
Arquitectura	40	55	95
Contaduría y Administración	618	687	1305
Derecho	286	334	620
Ingeniería Química	146	97	243
Matemáticas	47	53	100
Odontología	124	177	301
Veterinaria	122	128	250
Total	1427	1586	3013

Tabla 23.

Distribución por Licenciatura y sexo

Licenciatura	Hombres	Mujeres	Total
Comunicación social	44	55	99
Artes visuales	40	55	95
Contaduría	380	470	850
Mercadotecnia	159	186	345
Administración de tecnologías	79	31	110
Derecho	286	334	620
Ingeniería químico industrial	118	54	172
Química industrial	28	43	71
Enseñanza de las matemáticas	47	53	100
Odontología	124	177	301
Médico veterinario zootecnista	122	128	250
Total	1427	1586	3013

Como se aprecia en la tabla anterior, excepto en las carreras de administración de tecnologías y de ingeniería químico industrial, en donde la matrícula es duplicada por los hombres, en las nueve licenciaturas restantes el sexo femenino supera ligeramente a los estudiantes varones.

Asimismo, cabe indicar que las titulaciones de UADY pueden tener ciclos formativos diferentes, por lo tanto, en la muestra los hay de 8 y de 10 semestres (ver tabla 24).

Tabla 24.

Distribución por semestre y licenciatura

Licenciatura	Semestre										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Comunicación social	0	34	0	32	0	4	0	29	0	0	99
Artes visuales	22	8	9	15	11	12	4	9	3	2	95
Contaduría	150	68	64	76	77	100	66	83	72	94	850
Mercadotecnia	60	29	25	29	33	39	38	28	30	34	345
Administración de tecnologías	20	9	11	10	12	9	4	15	9	11	110
Derecho	0	162	0	114	0	101	0	136	0	107	620
Ingeniería químico industrial	0	76	9	38	0	20	5	9	0	15	172
Química industrial	0	29	0	15	0	13	0	14	0	0	71
Enseñanza de las matemáticas	0	20	5	18	0	27	0	30	0	0	100
Odontología	0	82	0	92	1	59	0	51	0	16	301
Médico veterinario zootecnista	0	61	0	60	1	59	0	32	0	37	250
Total	252	578	123	499	135	443	117	436	114	316	3013

Puesto que la colecta de la información se realizó en el semestre par del ciclo escolar, aquellas licenciaturas que tienen una única inscripción no reportan estudiantes en los semestres impares.

4.4. Instrumento

El instrumento utilizado en este trabajo de investigación está compuesto por dos partes, la primera, con el propósito de caracterizar a los estudiantes seleccionados en la muestra y principalmente para obtener información con respecto a variables importantes como la edad, sexo o semestre cursado, consta de un bloque de información general de 16 preguntas, de las cuales tres contienen opciones graduales de respuesta, una es de respuesta dicotómica y 12 son de respuesta libre (ver anexo 1). La segunda parte consiste en el “Test de Reacción Valorativa” de García (1976), adaptado y utilizado por Casares (1995), Casares y Collado (1998), y, posteriormente, por el grupo de investigación de la Universidad de Granada (España) “Valores Emergentes y Educación Social” (Álvarez, Rodríguez y Lorenzo, 2007) (ver anexo 2).

El modelo axiológico en el cual se fundamenta el cuestionario empleado es el de educación integral de Gervilla (2000). Este modelo sintetiza y relaciona el concepto de persona con el conjunto de valores y anti valores generados en cada una de sus dimensiones y susceptibles de ser realizados o rechazados a través de la acción educativa. La propuesta de Gervilla descansa en un concepto de totalidad, atendiendo a una educación completa y a un desarrollo armónico de todas y cada una de sus facultades y dimensiones, así como de los valores que derivan de ellas (Álvarez, Rodríguez y Lorenzo, 2007).

Con base en esta concepción, el grupo de investigación de la universidad de Granada “Valores Emergentes y Educación Social” (HUM.580) reelaboró un

instrumento que incluye diez tipos de valores básicos: corporales, intelectuales, afectivos, individuales, estéticos, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos (Casares, 1995, citado por Álvarez, Rodríguez y Lorenzo, 2007).

La versión final del cuestionario está formada por 25 términos o expresiones en cada categoría que tuvieron las puntuaciones más altas y homogéneas en la técnica de calificación de palabras, procedimiento realizado por jueces expertos (ver tabla 25).

Tabla 25.

Categoría de valores (Álvarez, 2007)

Valores	Número de ítem
Valores corporales	1 – 25
Valores intelectuales	26 – 50
Valores afectivos	51 – 75
Valores estéticos	76 – 100
Valores individuales	101 – 125
Valores morales	126 – 150
Valores sociales	151 – 175
Valores ecológicos	176 – 200
Valores instrumentales	201 – 225
Valores religiosos	226 - 250

Ante la batería de palabras-valores de la tabla anterior, las alternativas de respuesta son cinco:

1. MA = Muy Agradable
2. A = Agradable
3. I = Indiferente
4. D = Desagradable
5. MD = Muy Desagradable

La puntuación de la categoría de valor se obtiene a través de la sumatoria de cada alternativa de respuesta. Esto es, cuántas respuestas MA tuvieron, cuántas A, cuántas I, cuántas D, y, finalmente, cuántas MD. Posteriormente, se realizan las siguientes operaciones:

1. Multiplicar por 2 el resultado obtenido de MA.
2. Multiplicar por 1 el resultado obtenido de A.
3. Multiplicar por 0 el resultado obtenido de I.
4. Multiplicar por -1 el resultado obtenido por D.
5. Multiplicar por -2 el resultado obtenido por MD.

Sumando el resultado de estas multiplicaciones se obtiene la puntuación final por categoría. Teniendo las diez puntuaciones, se procede a jerarquizarlas de mayor a menor para establecer las preferencias individuales (por estudiante) o

colectivas (por Licenciatura, Facultad o área de conocimiento), dependiendo de los análisis que se deseen realizar.

La interpretación de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario es la siguiente:

Dado que, para cada valor, la mayor puntuación positiva es 50 y la mayor puntuación negativa es -50, la reacción del sujeto será más favorable mientras más se acerque al 50 y más desfavorable cuanto más se aproxime a -50. El cero y las puntuaciones cercanas a cero pueden significar indiferencia (Álvarez, 2007).

4.4.1. Criterios de calidad del instrumento

Como criterios de calidad del instrumento de recogida de datos, se utilizaron los parámetros de validez y fiabilidad. La validez de contenido del instrumento se garantiza mediante la verificación del empleo efectivo de éste en investigaciones anteriores (Álvarez et al., 2012; Casado & Sánchez-Gey, 1999; Rodríguez et al., 2008). En cuanto a la validez criterial, ésta se calculó estableciendo una correlación entre cada uno de los 250 ítems con el total de la prueba, resultando un predominio de correlaciones estadísticamente significativas, con niveles de confianza del 95%.

La fiabilidad se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con un resultado de .96.

4.5. Procedimiento

En primer lugar, se mantuvo una reunión con el funcionario responsable de la oficina de Investigación y Posgrado de la UADY, al que se le presentó el proyecto desarrollado y la solicitud de colaboración para la aplicación del instrumento en las Facultades seleccionadas en la muestra. La colaboración consistía en enviar un correo con la información correspondiente a los directores de las Escuelas participantes, con el fin de que éstos colaboraran en el estudio.

Con la anuencia del funcionario citado, se procedió a solicitar audiencias en cada Facultad con el Director, Secretario Académico o Coordinador de la carrera, con la finalidad de establecer comunicación directa e integrar un cronograma y un plan de trabajo individual con cada una de ellas, dependiendo de las características, grupos y horarios de los estudiantes.

El proyecto tuvo muy buena aceptación por su naturaleza y el tema de investigación y todos los directivos solicitaron que al término de la misma, cuando los resultados pudieran ser divulgados, se les hiciera llegar un informe con la información referente a sus estudiantes.

Se iniciaron las aplicaciones del cuestionario en las distintas Facultades, durando este proceso 16 semanas. Apoyaron el trabajo de colecta de la información ocho personas colaboradoras, dependiendo de los turnos de clase de las diferentes carreras.

De las Licenciaturas participantes en el estudio, Artes Visuales, Contaduría, Mercadotecnia, Administración de Tecnologías de la Información, Ingeniería

Químico Industrial, y Química Industrial tuvieron un mayor grado de complejidad en la aplicación de los test, debido a sus programas flexibles, (cuáles), en las cuales los estudiantes escogen sus asignaturas independientemente del semestre que cursen. Esto hizo particularmente complicado ubicar a los participantes en las aulas, pues además de que éstos pueden incorporarse en cualquier horario, comparten el salón de clases simultáneamente con otras licenciaturas de la misma facultad e incluso de otras facultades.

En algunas escuelas se estuvieron administrando los cuestionarios en horarios entre las 7:00 y las 22:00 horas. Los días inhábiles del calendario oficial de la Secretaría de Educación Pública que no fueron otorgados por la Universidad a su comunidad educativa se aprovecharon para permanecer en las Facultades hasta 15 horas consecutivas. La doctoranda participó en todas las aplicaciones.

Las estrategias de aplicación fueron *ex profeso* para cada Facultad y se resumen de la siguiente manera. Se etiquetaron las Escuelas en uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete y ocho, para guardar su anonimato.

El plan de acción en la Escuela uno fue propuesto por la coordinación de la carrera, en donde, después de analizar el proyecto, se envió un calendario con días y horarios de aplicación. En el último momento, hubo cambios por la disponibilidad de los docentes en los grupos propuestos. Algunos cuestionarios se contestaron vía *on line*, debido a que el programa formativo contempla la no presencialidad en algunos semestres.

En la Escuela dos la Secretaría Académica concedió el permiso de manera escrita e informó mediante un correo electrónico a todos los docentes de la carrera de la importancia de su colaboración; esto permitió aplicar el cuestionario con cierta autonomía, pues bastó con identificarse para permitir el acceso al aula. El programa de la Licenciatura de esta Escuela pertenece al plan flexible.

La mayor de las Escuelas de la muestra es la número tres y en ella se localizan tres Licenciaturas. Esta Escuela tiene varios turnos y se requirió de un tratamiento diferente para acceder a las aulas. En previa cita con la Secretaria académica se acordó publicar en la cartelera escolar un “*Aviso a todos los profesores*”, mediante el cual se les informó de la investigación, las Licenciaturas de esta escuela seleccionadas en la muestra y las fechas en las que se estaría administrando el instrumento para la colecta de la información. Asimismo, los coordinadores de las carreras se encargaron de hacer llegar al profesorado el mismo aviso, a fin de estar prevenidos en caso de que a los estudiantes se les encuestara en el horario de su asignatura. La complejidad y el tamaño de la Escuela requirió de varias semanas de aplicación, en las cuales se fueron alternando los turnos para abarcar todos los semestres. Aquí los tres planes de estudio pertenecen al modelo flexible.

La Escuela cuatro solicitó un oficio firmado para formalizar la aplicación. Los directivos propusieron horario y día y el suministro del instrumento se hizo con la compañía de un académico de la Facultad comisionado para tal fin.

Dos Licenciaturas de la Escuela cinco estuvieron en la muestra, por lo que fue necesaria una semana para completar la colecta en ésta. Los maestros de los grupos fueron avisados por la Secretaría académica a través del teléfono y los horarios fueron matutinos y vespertinos. El plan de estudios en esta Escuela es flexible, lo que dificultó filtrar a los estudiantes de las Licenciaturas seleccionadas.

El cronograma y el calendario de aplicación de la Escuela seis fueron determinados por el coordinador de la carrera. La distribución de los grupos se hizo de acuerdo con la disponibilidad de alumnos y docentes, ya que se unieron varios salones para hacer más eficiente la aplicación.

El protocolo de admisión para la Escuela siete necesitó de un proceso de gestión interno más riguroso, en donde después de varias entrevistas con funcionarios escolares se acordó un cronograma de trabajo de manera conjunta con las autoridades académicas y los investigadores. La naturaleza de la carrera implicaba aquí un consumo mayor del tiempo de los estudiantes fuera de las aulas, en laboratorios, clínicas y residencias hospitalarias, con lo cual fue requerido más apoyo de las autoridades para obtener el llenado de los instrumentos. El proceso se alargó considerablemente en el tiempo y fue necesario que personal de la Escuela se involucrara en esta fase de la investigación, para garantizar un resultado satisfactorio.

En la Escuela ocho el director solicitó que fueran ellos los que llevaran a cabo la colecta en sus aulas o en sus espacios comunes, a lo cual se accedió para no entorpecer ni contravenir la programación escolar. La organización por salones

de los distintos semestres estuvo a cargo del Secretario administrativo y el Coordinador de la carrera.

El instrumento se administró a los estudiantes entrando a las aulas en horario de clase, intentando de esta manera garantizar el mayor número de audiencias posible. Tras una breve presentación del estudio por la investigadora principal, se explicaba la forma de llenado del instrumento, aún cuando de manera individual cada uno trae su instructivo, y, por último, se agradecía la colaboración de los participantes.

Hubo diferencias en el tiempo del llenado del cuestionario, principalmente entre Escuelas. En promedio, éste duró 25 minutos.

4.6. Preparación de la base de datos para el análisis de resultados

Previamente al análisis de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario, se hizo una revisión de todos los datos de los instrumentos recolectados en la matriz de análisis, con el fin de detectar posibles errores en la colecta y captura de los mismos que a través técnicas estadísticas pueden ser subsanados.

Al concluir el primer filtro, se identificaron datos atípicos, conocidos estadísticamente como *outliers*, en dos registros de edad y en una puntuación otorgada a los valores instrumentales. La verificación de la información correcta se realizó en la fuente primaria, es decir, en los cuestionarios, corrigiendo de manera inmediata los casos encontrados.

Posteriormente, se hizo la revisión de los datos ausentes o valores perdidos, encontrándose que en las diez dimensiones de valores había casos de este tipo, aunque de manera muy dispersa y heterogénea. Al cuantificar el impacto potencial que pudieran ejercer estas ausencias en los análisis posteriores, se determinó que éstos no afectaban a la representatividad de los resultados, puesto que se trataba de una proporción mínima. Los valores que mayores datos ausentes tuvieron fueron los religiosos, con 99 respuestas no proporcionadas de una muestra de 3.013 participantes, y los que menos tuvieron fueron los afectivos, con únicamente 5 (ver tabla 26).

Tabla 26.

Valores ausentes reemplazados por variable de resultado

Variable de resultado (Valores)	Número de	
	valores perdidos reemplazados	Número de casos válidos
Corporales	15	3013
Intelectuales	20	3013
Afectivos	5	3013
Estéticos	14	3013
Individuales	31	3013
Morales	36	3013

Sociales	27	3013
Ecológicos	34	3013
Instrumentales	95	3013
Religiosos	99	3013

En un intento por establecer qué método estadístico era el mejor para reemplazar los valores perdidos, se evaluaron tres técnicas en el programa Statistical Package for Social Science (SPSS), encontrándose que con todas ellas se obtenían los mismos resultados. Las técnicas utilizadas fueron ‘Mediana de puntos cercanos’, ‘Media de puntos cercanos’ e ‘Interpolación’.

Al finalizar el análisis exploratorio, se migraron los datos a hojas de cálculo de Excel para verificar que no existieran celdas con caracteres nulos, eliminar columnas -que para efectos de este estudio no son necesarias- y dejar la información completa y preparada para iniciar los análisis correspondientes. La base de datos lista se exportó a los programas SPSS versión 21.0 y Statgraphic Centurión.

RESULTADOS

Capítulo 5

Resultados

Como se indicó en el capítulo 4, para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre valores, se ha utilizado el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), en su versión 21.0, y el programa Statgraphics Centurión. Los análisis realizados son:

1. Estadísticos descriptivos del conjunto de respuestas al test en función de todas las categorías de valores.
2. Prueba Λ de Wilks, para evaluar si los grupos difieren entre sí de manera significativa. El estadístico Lambda de Wilks mide las desviaciones que se producen dentro de cada grupo respecto a las desviaciones totales sin distinción de grupos.
3. Prueba MANOVA para significación de comparación entre las variables criterio (las diez dimensiones de valores) con las de identificación: sexo, trabajo, semestre, área de conocimiento y licenciatura.
4. La relación o dependencia de alguna variable con respecto a las otras variables se analiza a través de un Modelo de Regresión, ya que si se tiene

una combinación lineal entre ellas puede ser predecible el comportamiento de alguno de los valores en función de otros.

5. Análisis Factorial con el método de Componentes Principales. Las variables no se estandarizan debido a que la escala de medida es igual para todas. Por lo tanto, se trabaja con la matriz de varianzas y covarianzas. Se utilizan tablas de resúmenes, pesos de componentes y totales de varianzas explicadas, así como gráficos de sedimentación, dispersión y pesos de componentes para presentar estos resultados.

Tomando como base los datos obtenidos del cuestionario administrado, este capítulo 5 comienza con el análisis de los perfiles descriptivos de los estudiantes participantes. Posteriormente, se presentan los análisis estadísticos realizados con el resto de variables de estudio, dando respuesta a los interrogantes y objetivos planteados en la investigación.

5.1. Perfiles descriptivos de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán

En esta sección se incorporan las variables que permiten describir las características esenciales de los participantes. Las áreas que se exploran son la personal, la familiar y la escolar.

Los estudiantes de la universidad pública en la que se ha realizado esta investigación tienen 21 años en promedio, el 83.0% nació en el estado de

Yucatán y la mayoría vive con ambos padres. La tabla y figura siguientes desagregan la información con más detalle (ver tabla 25 y figura 9).

Tabla 25.

Lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento	Frecuencia	Porcentaje
Yucatán	2501	83.0
Otro estado	495	16.4
Otro país	17	0.6
Total	3013	100

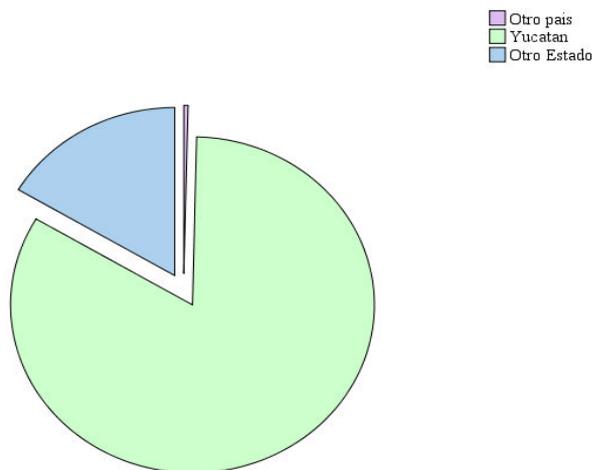


Figura 9. Lugar de nacimiento

Un importante número de estudiantes proviene de otros lugares del territorio nacional y, con los proyectos de movilidad que muchas universidades mexicanas han adoptado para sus alumnos, se ha incrementado la diversidad

cultural y étnica en las aulas. La familia a la que pertenecen los participantes representa otro aspecto importante a definir (ver tabla 26).

Tabla 26.

Tipo de familia

¿Con quién vives?	Frecuencia	Porcentaje
Papá	62	2.1
Mamá	571	19.0
Con ambos padres	1906	63.3
Con ninguno de los padres	449	14.9
Sólo	25	0.8
Total	3013	100

El 63.3% de estos jóvenes universitarios pertenece a familias nucleares, en donde cohabitan con ambos padres. En segunda posición queda ubicada la familia uniparental o monoparental, compuesta por la presencia de la madre como cabeza o jefa de familia. El tercer puesto, por su frecuencia, es aquel en que los universitarios manifiestan vivir sin ninguno de sus padres. Este porcentaje de respuestas es similar al otorgado por los jóvenes que indicaron haber nacido en otros estados de la república mexicana.

Otra variable representativa para caracterizar a las familias de los universitarios de la UADY es el número de hermanos que integra el núcleo familiar, siendo el porcentaje mayoritario de tres hermanos (ver tabla 27).

Tabla 27.

Número de hermanos

Número de hermanos	Frecuencia	Porcentaje
0	3	0.1
1	130	4.3
2	784	26.0
3	1256	41.7
4	525	17.4
5	161	5.3
6	74	2.5
7	44	1.5
8	19	0.6
9	10	0.3
10	5	0.2
11	1	0.0
12	1	0.0
Total	3013	100

En el rango de 1 a 4 hermanos se acumula el 89.5% de las respuestas, aunque también es destacable que los límites abarquen desde ser hijo único hasta tener una docena de hermanos.

Para conocer si existe mayor incidencia en el número de miembros dependiendo si el universitario es hombre o mujer, se incorporó la variable sexo al análisis, obteniéndose los siguientes resultados (ver tabla 28).

Tabla 28.

Número de hermanos clasificados por sexo

Hermanos	Hombre	Mujer	Total
	<i>f</i>	<i>f</i>	
0	2	1	3
1	62	68	130
2	379	405	784
3	590	666	1256
4	243	282	525
5	76	85	161
6	35	39	74
7	24	20	44
8	7	12	19
9	4	6	10
10	4	1	5
11	1	0	1
12	0	1	1
Total	1427	1586	3013

De manera general, parece que en todos los casos hay más hermanos para los estudiantes del sexo femenino que para los del masculino. La diferencia proporcional mayor se da en cuatro hermanos, que representa el 53.7% para las alumnas y el 46.3% para los alumnos. En promedio, para el grupo de 1 a 5 hermanos, el rango de las diferencias porcentuales es de 5.38 puntos.

En la siguiente figura (ver figura 10) se aprecia el comportamiento de estas dos variables.

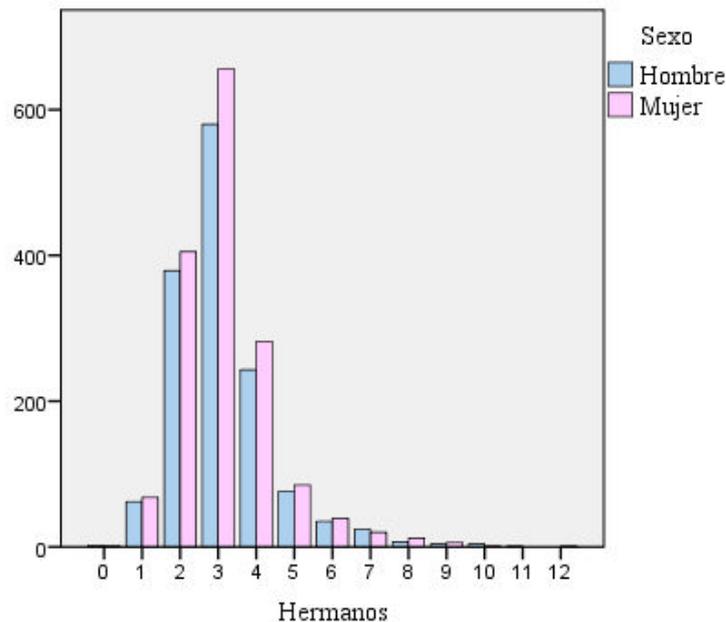


Figura 10. Número de hermanos de los estudiantes desagregados por sexo.

Cabe recordar que la muestra se compone en un 47.4% por hombres y en un 52.6% de mujeres, por lo tanto, no hay diferencias en la distribución de hermanos entre hombres y mujeres, considerando que el porcentaje del estudiantado femenino es superior al masculino en 5.2 puntos porcentuales.

Tampoco las hay en relación con la licenciatura que estudian, aunque el rango mayor se dio en las titulaciones correspondientes a la facultad de contaduría y administración, específicamente en la carrera de mercadotecnia y administración (desde 1 hasta 12 hermanos) y en la de contador público (de 1 a 11). Le siguen en ese mismo orden las del campus de ciencias exactas: ingeniería químico industrial (0 a 10), y empatadas de 1 a 10 las licenciaturas de enseñanza de las matemáticas y la de química industrial.

La *moda* para la variable *número de hermanos* por licenciatura es el rango 1 – 7 hermanos (ver figura 11).

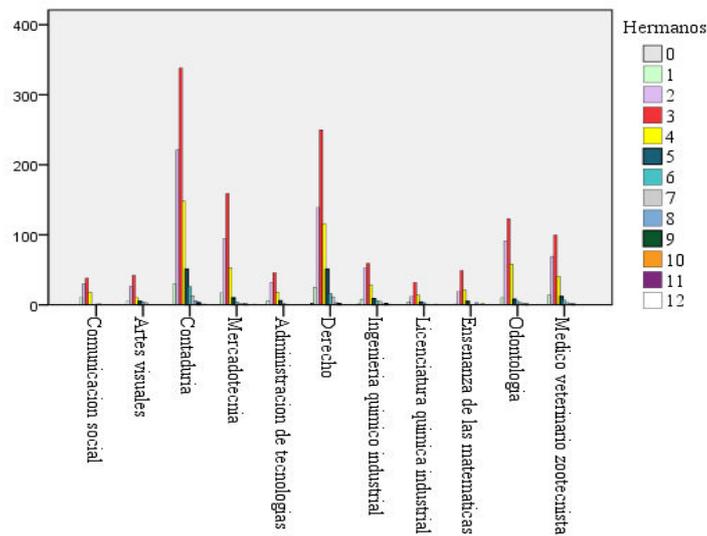


Figura 11. Número de hermanos según licenciatura que estudian

Todas las licenciaturas tuvieron estudiantes que manifestaron entre uno y cuatro hermanos. Las titulaciones en las cuales indican ser hijos únicos son las de derecho e ingeniería química industrial.

Con respecto a los grados escolares del padre y de la madre, hay menos padres en los niveles bajos y más en los altos, en comparación con las madres, cuyo comportamiento estadístico es a la inversa (ver tabla 29).

Tabla 29.

Nivel de estudios de los padres

Nivel de estudios	Padre	Madre
	<i>f</i>	<i>f</i>
Sin estudios	65	95
Primaria	348	480
Secundaria	444	527
Carrera técnica	204	419
Medio superior	550	551
Técnico superior	4	2
Licenciatura	1058	812
Especialidad	26	13
Maestría	179	96
Doctorado	30	13
No sé	105	5
Total	3013	3013

El porcentaje mayoritario para ambos grupos es en licenciatura, aunque para los padres constituye un 35.1% y para las madres el 26.9%.

Carreras cortas a las que se ingresa con estudios de educación básica, como secretaria, contador privado y puericultura, representan más del doble para las madres, en tanto que en los posgrados están a la mitad con respecto a los padres. En donde ambos coinciden en número es en el nivel que antecede a la educación superior, puesto que al menos hace dos décadas ingresaban más hombres que mujeres a estudios universitarios o superiores.

En forma global, la variable trabajo indica que seis de cada diez estudiantes se dedican exclusivamente a estudiar (ver tabla 30 y figura 12).

Tabla 30.

Número de estudiantes que trabajan

¿Trabajas?	Frecuencia	Porcentaje
Si	1158	38.5
No	1855	61.5
Total	3013	100



Figura 12. Porcentaje de estudiantes universitarios que trabajan.

La clasificación por sexo de los estudiantes que manifestaron trabajar de manera simultánea al estudio y los que no trabajan indica que 51.7% de los que hacen ambas cosas son mujeres y el 48.3% hombres. De igual forma, son más las mujeres que no trabajan, representando un 53.2%, en comparación con su contraparte masculina, con el 46.8% (ver tabla 31 y figura 13).

Tabla 31.

Estudiantes que trabajan, clasificados por sexo

Trabajo	Hombre	Mujer	Total
Si	559	599	1158
No	868	987	1855
Total	1427	1586	3013

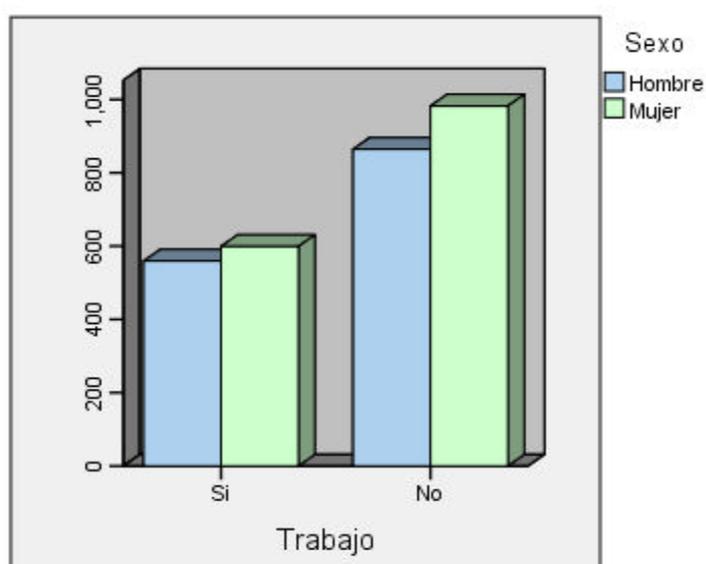


Figura 13. Estudiantes que trabajan, clasificados por sexo

Las licenciaturas con mayor incidencia de estudiantes que trabajan son las del área económico-administrativo, seguidas muy de cerca por las de sociales (ver figura 14).

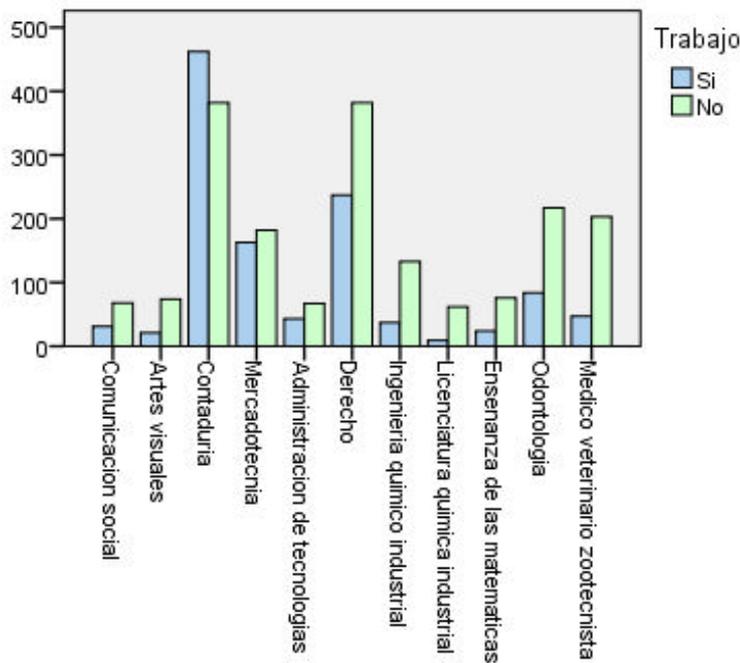


Figura 14. Estudiantes, por licenciatura, que trabajan

El 54.7% de los estudiantes de contaduría manifestó trabajar y estudiar al mismo tiempo, lo mismo indicaron los alumnos de las licenciaturas en mercadotecnia, con un 47.3%, administración y tecnologías de la información, 39.1%, y los de derecho, 38.3%. Los universitarios con menor índice de empleo son los de las licenciaturas química industrial, 12.7%, medicina veterinaria y zootecnia, 18.8%, y los de ingeniería químico industrial, 21.8%.

El cruce de las variables trabajo, licenciatura y sexo evidencian en cuáles de las titulaciones hay más mujeres trabajando y en cuáles más hombres (ver figura 15).

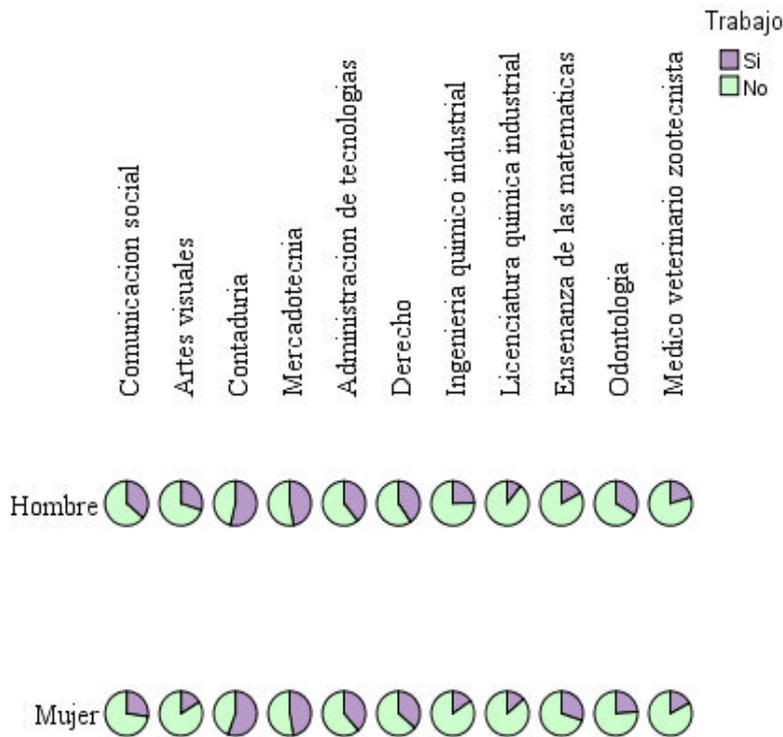


Figura 15. Desagregado de estudiantes que trabajan, por licenciatura y por sexo

En las carreras en las cuales más hombres indicaron estar empleados fueron comunicación social, artes visuales, ingeniería química industrial y odontología. En tanto que para la licenciatura en la enseñanza de las matemáticas, mayoritariamente son las mujeres las que están inmersas en el mercado laboral. En las seis titulaciones restantes la diferencia entre el sexo masculino y femenino que trabajan no es significativa.

Los resultados indican que existe una relación directamente proporcional entre las variables trabajo y semestre. A mayor grado de avance en la carrera mayor número de estudiantes que trabajan (ver figura 16).

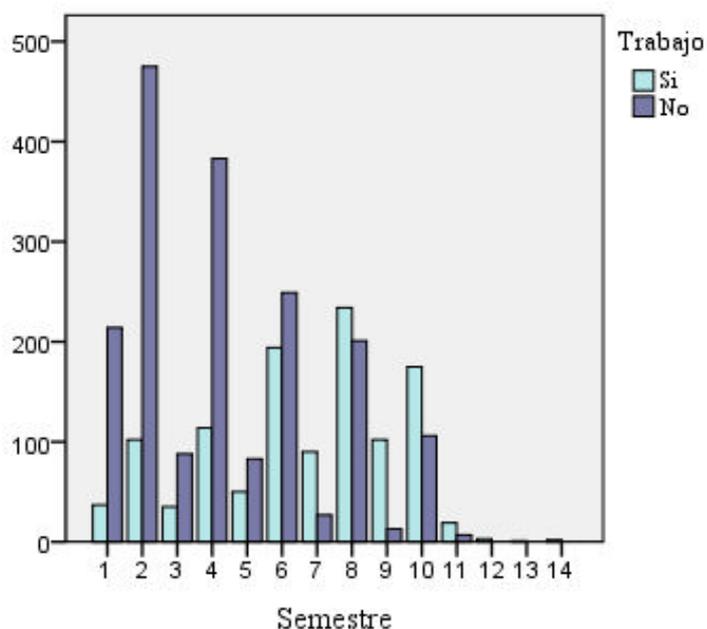


Figura 16. Relación entre las variables semestre y trabajo

En los primeros semestres, la frecuencia de los estudiantes que trabaja es proporcionalmente menor que los que no lo hacen; sin embargo, esta proporción se va equilibrando a medida que se avanza en los semestres, hasta alcanzar la inversión de esta tendencia en el séptimo.

Es importante recordar que algunas de estas carreras pertenecen a programas académicos que imparten planes de estudio flexibles, por lo que aunque el ciclo formativo es de 8 y 10 semestres, hay estudiantes que para completar sus créditos cursan o se inscriben en asignaturas que corresponden a determinados bloques, sin que esto signifique que pertenecen a semestres mayores a su ciclo. Sin embargo, los alumnos los contabilizan como tal. Es por eso que en la figura 10 aparecen semestres del once al catorce.

Los turnos en los que se encuentran estudiando los universitarios de la UADY se clasifican en matutino, vespertino y mixto (ver tabla 32 y figura 17).

Tabla 32.

Distribución de estudiantes por licenciatura y turno

	Turno			Total
	Matutino	Vespertino	Mixto	
Comunicación social	94	1	4	99
Artes visuales	15	1	79	95
Contaduría	296	198	356	850
Mercadotecnia	107	100	138	345
Administración de tecnologías	51	24	35	110
Derecho	277	343	0	620
Ingeniería químico industrial	124	30	18	172
Licenciatura química industrial	45	17	9	71
Enseñanza de las matemáticas	41	51	8	100
Odontología	261	5	35	301
Médico veterinario zootecnista	226	14	10	250
Total	1537	784	692	3013

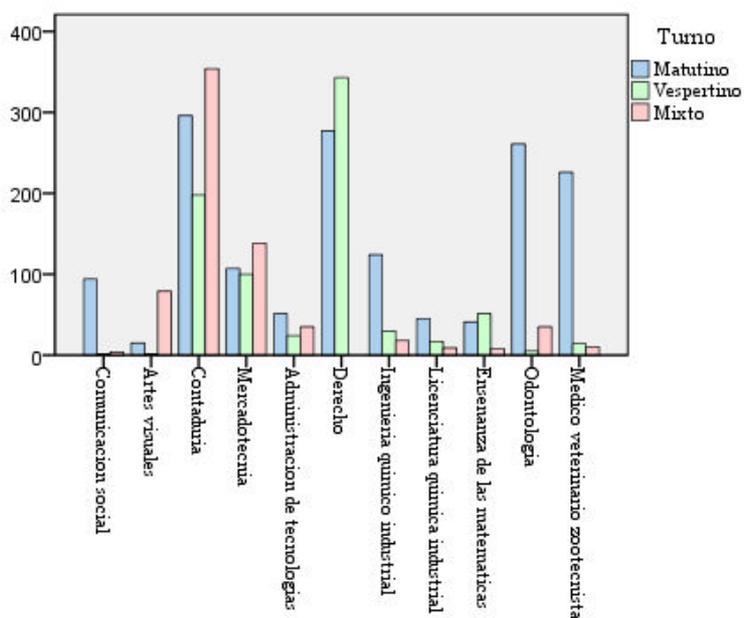


Figura 17. Distribución de estudiantes por licenciatura y turno

La frecuencia de las respuestas indica que el 51.0% de los alumnos acude a la facultad por la mañana, el 26.0% únicamente por la tarde, y un 23.0% en ambos turnos. Las carreras en donde mayoritariamente se acude en horario matutino y vespertino son contaduría y mercadotecnia. Estos datos concuerdan con lo manifestado en la variable trabajo, ya que las mismas titulaciones indican estudiar y trabajar simultáneamente. La única licenciatura que imparte clases en sólo dos turnos es la de derecho.

Las medidas de tendencia central coinciden también en el turno matutino, como se muestra en la siguiente tabla (ver tabla 33 y figura 18).

Tabla 33.

Mediana y moda de la variable turno

N	3013
Mediana	Matutino (1)
Moda	Matutino (1)

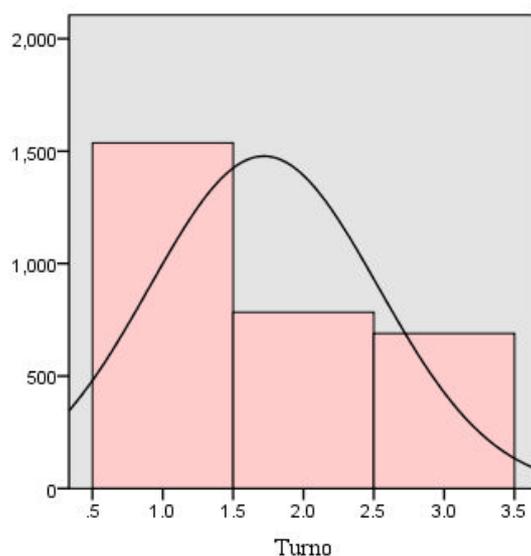


Figura 18. Medidas de tendencia central de la variable turno

Al ser una variable nominal, carece de sentido estadístico obtener la media aritmética. En este conjunto de datos ordenados la mediana refleja que en el percentil 50 está ubicado el turno matutino, y la curtosis de esta distribución de frecuencias indica que es unimodal.

Para identificar si existe vinculación o tendencia en algún turno específico de las licenciaturas en el cual se dé mayor prevalencia de estudiantes que trabajan, se asociaron las tres variables de contexto: trabajo, turno y licenciatura (ver figura 19).

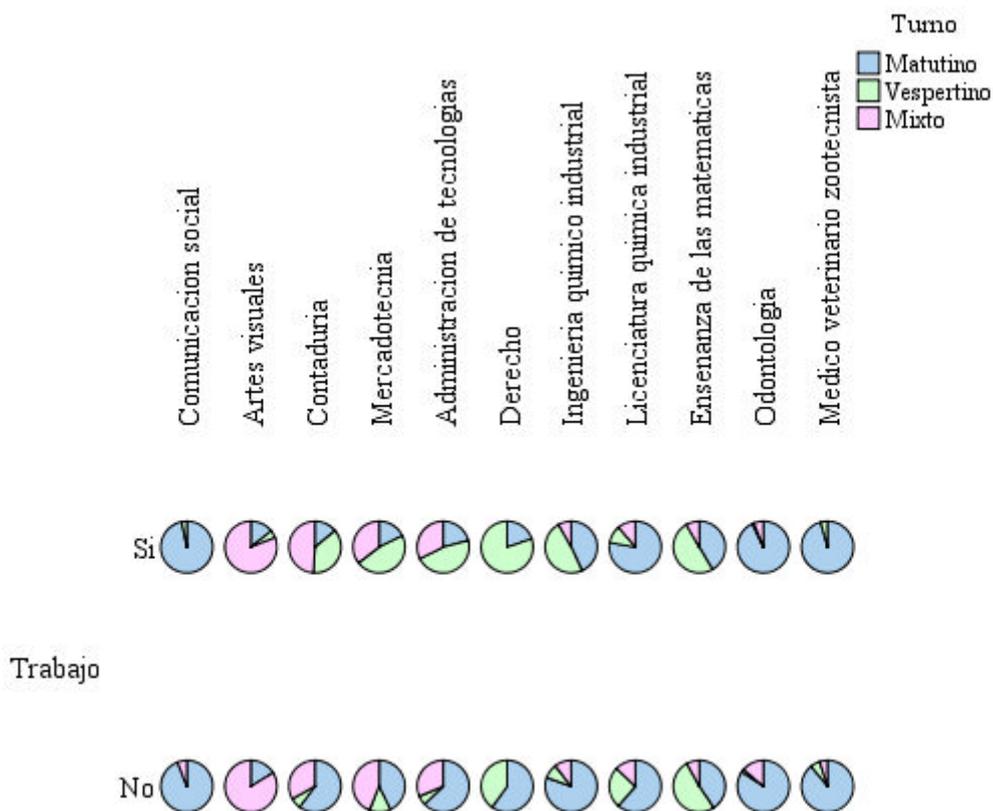


Figura 19. Estudiantes que trabajan, por licenciatura y turno

La relación entre las variables *trabajo*, *turno* y *licenciatura* muestra que los universitarios que trabajan estudian mayoritariamente en turnos vespertinos, en tanto que los que no trabajan acuden a la escuela preferentemente por la mañana. En las licenciaturas en donde mejor se ejemplifica esta situación es en derecho, administración de tecnologías, y mercadotecnia. En la titulación enseñanza de las matemáticas el turno en el que estudian los alumnos parece no influir en si trabajan o no, ya que guardan la misma proporción entre unos y otros.

Los resultados de cómo están distribuidos los tres turnos en los semestres de las once carreras se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 34).

Tabla 34.

Distribución de turnos por semestre

Semestre	Turno			Total
	Matutino	Vespertino	Mixto	
1	242	0	10	252
2	531	1	46	578
3	92	0	31	123
4	380	1	117	498
5	21	0	113	134
6	132	136	177	443
7	3	30	84	117
8	99	272	65	436
9	0	85	30	115
10	37	259	19	315
Total	1537	784	692	3013

En los primeros cuatro semestres la matrícula estudiantil se concentra en el turno matutino, siendo que el 41.3% de los alumnos acuden a la escuela en ese horario. En los siguientes tres semestres (quinto, sexto y séptimo) fueron más los estudiantes que manifestaron asistir a la facultad en doble turno que los que únicamente iban a clases en uno de ellos, y durante los últimos semestres, a partir del octavo, el 71.1% de los universitarios inscritos en esos cursos indicaron estar en las aulas recibiendo instrucción por las tardes.

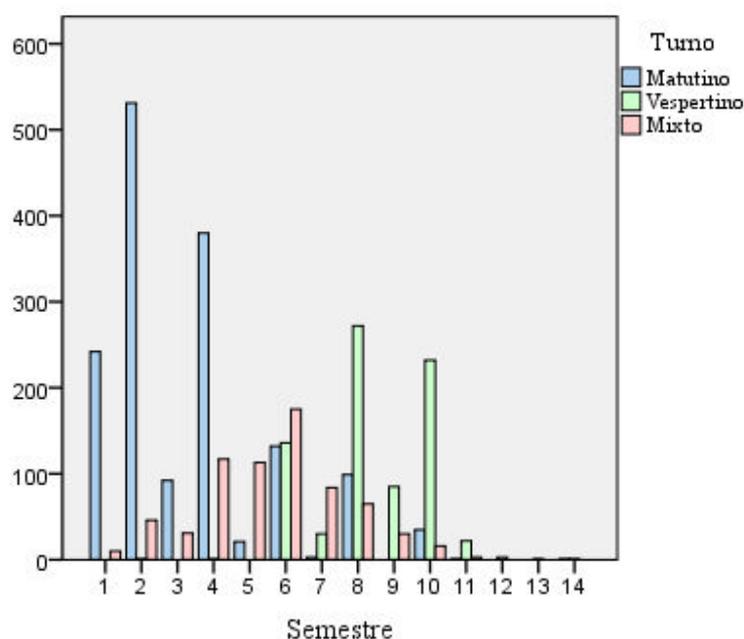


Figura 20. Cruce de variables Semestre vs Turno

Existe congruencia entre estos resultados con los obtenidos en el análisis de las variables *semestre – trabajo*. En los primeros semestres es predominante la concurrencia en el turno matutino y en los intermedios aparecen con mayor amplitud los mixtos, hasta dar paso, en los últimos semestres, a la asistencia mayoritaria en el turno vespertino. Anteriormente se

mencionó que es mayor el número de estudiantes que trabajan conforme cursan semestres más avanzados de la carrera.

5.2. Resultados en función de las respuestas globales de elección de valores

Se compararon las puntuaciones medias obtenidas por los universitarios para cada área o categoría de valores (corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos), derivando como medias más altas las de los valores morales (40.21), valores afectivos (37.84), valores individuales (36.62) y valores ecológicos (36.41). Por otra parte, los valores marcados con menor puntuación fueron los valores sociales (24.41) y los valores religiosos (17.82) (ver figura 21).

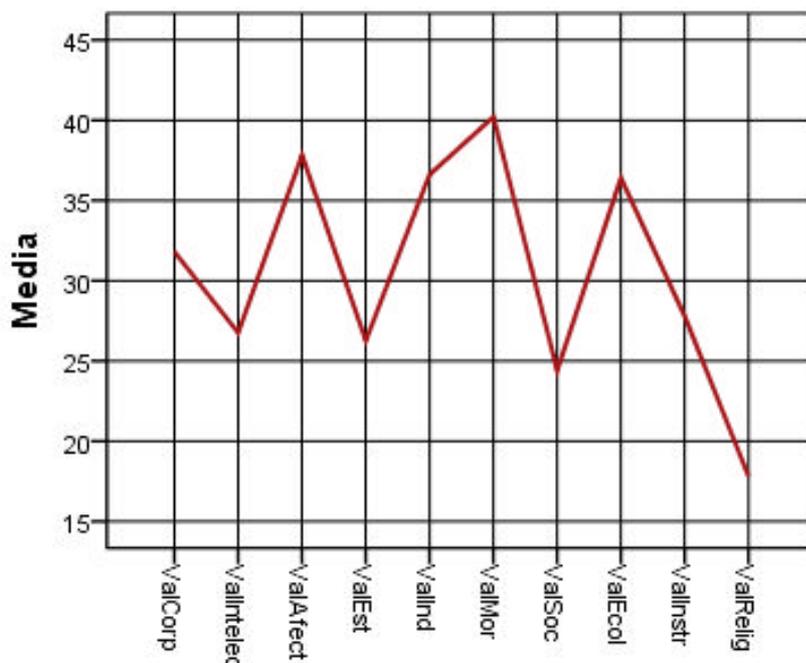


Figura 21. Línea de las medias de los valores

En la siguiente tabla (ver tabla 35) se presentan las puntuaciones medias en orden descendente, desviación estándar y coeficiente de variación de los 10 valores utilizados en el cuestionario aplicado.

Tabla 35.

Resumen estadístico para cada valor

Valores	Media	Desviación Estándar	Coeficiente de variación (%)
Morales	40.21	9.9	24.8
Afectivos	37.84	10.0	26.5
Individuales	36.62	10.5	28.6
Ecológicos	36.41	11.6	31.9
Corporales	31.81	7.8	24.4
Instrumentales	27.78	11.6	41.6
Intelectuales	26.75	11.1	41.5
Estéticos	26.26	12.5	47.8
Sociales	24.41	13.1	53.9
Religiosos	17.82	17.7	99.4

El rango para todas las dimensiones es el mismo (-50 a 50), sin embargo, el coeficiente de variación indica que los valores con mayor dispersión son los religiosos, con un porcentaje cercano al 100%. Por otra parte, aún cuando los valores morales fueron los que obtuvieron la media más alta, son los corporales los que tienen menor variabilidad en sus respuestas (ver figura 22).

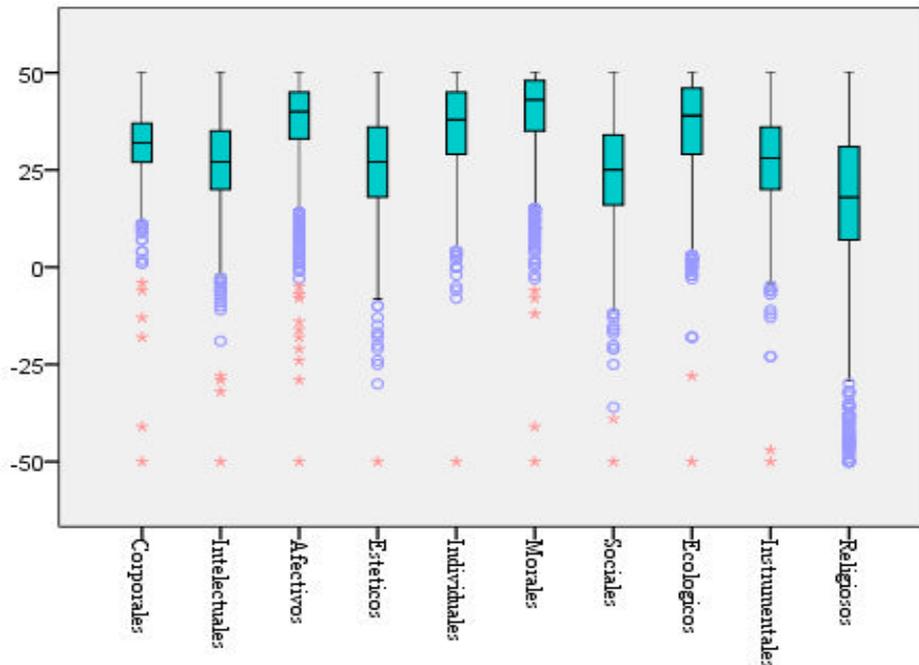


Figura 22. Gráfico de caja y bigote de los valores

La comparación de muestras de las 10 dimensiones de valores se realizó a través del Análisis de Varianza (ANOVA), el cual divide los datos en dos componentes, uno entre los grupos y el otro dentro de los grupos (ver tabla 36).

Tabla 36.

Análisis de varianza de los 10 valores, inter e intragrupo

Fuente	Suma de Cuadrados	<i>gl</i>	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Entre grupos	1.38405E6	9	153784.	1093.32	.0000*
Intra grupos	4.23661E6	30120	140.658		
Total (Corr.)	5.62066E6	30129			

* *P* <.05

La prueba F de la tabla 36 indica que el *p-valor* es estadísticamente significativo; es decir, la varianza de los conjuntos de valores difieren entre sí. Dicho de otro modo, las medias de los valores corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos son significativamente diferentes entre ellas, con un nivel del 95% de confianza.

Para determinar qué medias de las 10 dimensiones de valores son diferentes entre sí, se realizan pruebas de múltiples rangos que indican qué par de ellas difieren. El método utilizado para discriminar entre las medias es el de Diferencia Mínima Significativa (LSD por sus siglas en inglés) de Fisher. Con este método existe un riesgo del .05 al decir que cada par de medias es significativamente diferente, cuando la diferencia real es igual a 0 (ver tabla 37).

Tabla 37.

Prueba de múltiples rangos de Fisher

Valores	Casos	Media	Grupos Homogéneos
Religiosos	3013	17.82	X
Sociales	3013	24.41	X
Estéticos	3013	26.26	X
Intelectuales	3013	26.75	X
Instrumentales	3013	27.78	X
Corporales	3013	31.81	X
Ecológicos	3013	36.41	X
Individuales	3013	36.61	X
Afectivos	3013	37.84	X
Morales	3013	40.21	X

Método: LSD con 95% de confianza.

La superposición de las cruces en la tabla 37 muestra que existen dos grupos de pares de medias que son homogéneas, lo cual sugiere que existen coincidencias en las respuestas de los valores estéticos e intelectuales, y en las de los ecológicos con los individuales.

Para descartar posibles errores, se hizo la comparación con la prueba de Tukey, obteniéndose los mismos datos. Esto otorga consistencia estadística a los resultados (ver tabla 38).

Tabla 38.

Prueba HSD de Tukey

Valores	Casos	Media	Grupos Homogéneos
Religiosos	3013	17.82	X
Sociales	3013	24.41	X
Estéticos	3013	26.26	X
Intelectuales	3013	26.75	X
Instrumentales	3013	27.78	X
Corporales	3013	31.81	X
Ecológicos	3013	36.41	X
Individuales	3013	36.62	X
Afectivos	3013	37.84	X
Morales	3013	40.21	X

Método: HSD con 95% de confianza

Se corroboran los datos obtenidos en la prueba de múltiples rangos de Fisher: hay homogeneidad en las respuestas de los valores estéticos e intelectuales y en los ecológicos e individuales.

5.3. Resultados de las pruebas de Análisis de Varianza Multivariado en las variables criterio y de identificación

5.3.1. Variable sexo.

A través de la prueba Λ de Wilks para muestras independientes, se determina si existe significancia entre las medias de los valores con respecto a la variable sexo, obteniéndose que estadísticamente sí existen diferencias significativas ($p < .05$) en la percepción entre hombres y mujeres (ver tabla 39).

Tabla 39.

Análisis de Varianza Multivariados con la variable sexo

Efecto		Valor	F	Sig.
Sexo	Lambda de Wilks	.863	47.73	.000*

* $<.05$

Dado que hubo significancia, se requiere obtener los Intervalos de confianza con la finalidad de conocer en qué vectores de medias de los valores que reportan diferencias entre los sexos masculino y femenino hay diferencias. Un acercamiento a estas diferencias se presenta en el análisis de varianza de una vía, el cual muestra que para los valores corporales, intelectuales, individuales y sociales es indistinto el sexo de los estudiantes universitarios, no así para los valores afectivos, estéticos, morales, ecológicos, instrumentales y religiosos, los cuales son percibidos de manera diferente dependiendo si son hombres o mujeres (ver tabla 40).

Tabla 40.

Análisis de varianza de una vía (pruebas de los efectos entre sujetos)

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sexo	Valores Corporales	2.032	1	2.032	.034	.854
	Valores Intelectuales	20.679	1	20.679	.167	.682
	Valores Afectivos	3312.952	1	3312.952	33.409	.000*
	Valores Estéticos	24291.777	1	24291.777	162.783	.000*
	Valores Individuales	295.370	1	295.370	2.686	.101
	Valores Morales	5764.103	1	5764.103	59.131	.000*
	Valores Sociales	12.315	1	12.315	.071	.790
	Valores Ecológicos	6302.199	1	6302.199	47.224	.000*
	Valores Instrumentales	2021.893	1	2021.893	15.189	.000*
	Valores Religiosos	31129.751	1	31129.751	102.595	.000*

*<.05

La comprobación de esta diferencia se obtiene con los intervalos simultáneos del 95% de confianza de Bonferroni entre las dos muestras poblacionales, hombres y mujeres, y en este caso para los valores afectivos, estéticos, morales, ecológicos, instrumentales y religiosos.

A fin de obtener la suma de cuadrados residual entre los grados de libertad correspondiente a la variable sexo, se calcula la Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados de los residuos, misma que proporciona el *i*-ésimo elemento diagonal utilizado en cada intervalo (ver tabla 41).

Tabla 41.

Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos

	Corp	Intelec	Afect	Est	Ind	Mor	Soc	Ecol	Instr	Relig	
Covarianza	Corporales	60.357	34.242	36.498	37.865	36.937	31.918	36.945	33.401	37.734	25.926
	Intelectuales	34.242	123.526	31.035	56.336	58.231	54.770	73.477	51.478	34.686	41.643
	Afectivos	36.498	31.035	99.163	50.027	43.225	49.106	53.851	39.404	41.048	60.602
	Estéticos	37.865	56.336	50.027	149.228	62.942	52.410	69.501	60.852	54.869	44.060
	Individuales	36.937	58.231	43.225	62.942	109.955	67.811	73.629	57.004	51.177	36.113
	Morales	31.918	54.770	49.106	52.410	67.811	97.480	79.640	58.759	39.464	63.239
	Sociales	36.945	73.477	53.851	69.501	73.629	79.640	173.046	76.058	62.465	84.713
	Ecológicos	33.401	51.478	39.404	60.852	57.004	58.759	76.058	133.452	47.858	44.945
	Instrumentales	37.734	34.686	41.048	54.869	51.177	39.464	62.465	47.858	133.117	54.150
	Religiosos	25.926	41.643	60.602	44.060	36.113	63.239	84.713	44.945	54.150	303.425

Basado en la suma de cuadrados tipo III

Las medias de las 10 dimensiones de valores diferenciadas por sexo se presentan a continuación (ver tabla 42).

Tabla 42.

Media de los valores clasificados según sexo

Valores	Sexo	Media	N
Corporales	Hombre	31.83	1427
	Mujer	31.78	1586
Intelectuales	Hombre	26.67	1427
	Mujer	26.83	1586
Afectivos	Hombre	36.73	1427
	Mujer	38.83	1586
Estéticos	Hombre	23.26	1427
	Mujer	28.95	1586
Individuales	Hombre	36.29	1427
	Mujer	36.91	1586
Morales	Hombre	38.75	1427
	Mujer	41.52	1586

Sociales	Hombre	24.34	1427
	Mujer	24.47	1586
Ecológicos	Hombre	34.89	1427
	Mujer	37.78	1586
Instrumentales	Hombre	28.65	1427
	Mujer	27.01	1586
Religiosos	Hombre	14.43	1427
	Mujer	20.87	1586

Se aplicó la siguiente fórmula para calcular los Intervalos de Confianza de Bonferroni para dos muestras poblacionales:

$$(\bar{x}_{1i} - \bar{x}_{2i}) \pm t_{n_1+n_2-2} \left(\frac{\alpha}{2(p)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) S_{ii}} \quad (5.1)$$

donde:

\bar{x}_1 = media de los valores en la muestra de hombres

\bar{x}_2 = media de los valores en la muestra de mujeres

n_1 = tamaño de muestra de hombres

n_2 = tamaño de muestra de mujeres

S_{ii} = suma de cuadrados y productos cruzados residual de la variable sexo

Sustituyendo para los valores afectivos:

$$(36.73 - 38.83) \pm t_{1427 + 1586 - 2} (0.05 / 2 \times 10) \sqrt{(1/1427 + 1/1586)} 99.163$$

$$(-2.1) \pm t_{(3011)(0.0025)} \sqrt{(0.00133)} 99.163$$

$$(-2.1) \pm (2.81) (0.3634)$$

$$-2.1 \pm 1.021$$

$$[-3.12, -1.08]$$

El resultado es consistente con el ANOVA realizado, pues manifiesta que existen diferencias significativas en las respuestas que proporcionaron los hombres y las mujeres en los valores afectivos. El signo negativo indica que el sexo femenino otorgó puntuaciones más altas en esta dimensión de valores.

Haciendo el cálculo para los valores estéticos, se obtiene:

$$(23.26-28.95) \pm (2.81) \sqrt{(0.00133)} 149.228$$

$$(-5.69) \pm (2.81) (0.4455)$$

$$[-6.94, -4.44]$$

En los valores morales:

$$(38.75-41.52) \pm (2.81) \sqrt{(0.00133)} 97.480$$

$$(-2.77) \pm (2.81) (0.36)$$

$$[-3.78, -1.76]$$

Para los ecológicos:

$$(34.89-37.78) \pm (2.81) \sqrt{(0.00133)} 133.452$$

$$(-2.89) \pm (2.81) (0.42)$$

$$[-4.07, -1.71]$$

En los instrumentales:

$$(28.65-27.01) \pm (2.81) \sqrt{(0.00133)} 133.117$$

$$(1.64) \pm (2.81) (0.42)$$

$$[0.458, 2.82]$$

Y por último, en los religiosos:

$$(14.43-20.87) \pm (2.81) \sqrt{(0.00133)} 303.425$$

$$(-6.44) \pm (2.81) (0.635)$$

$$[-8.23, -4.66]$$

Los Intervalos de Confianza de Bonferroni son congruentes con los resultados proporcionados por el análisis de varianza, es decir, los hombres y las mujeres estudiantes de licenciatura perciben y califican de diferente manera éstas seis dimensiones de valores. Los únicos cuyas puntuaciones son mayores en los hombres, en comparación con las mujeres, son los valores instrumentales. Los afectivos, estéticos, morales, ecológicos y religiosos reciben calificaciones más altas de las mujeres.

5.3.2. Variable trabajo.

Con respecto a la variable trabajo, se obtiene el valor del estadístico lambda para conocer su significación (ver tabla 43).

Tabla 43.

Análisis de Varianza Multivariado de la variable trabajo

Efecto		Valor	F	Sig.
Trabajo	Lambda de Wilks	.982	5.377	.000*

*<.05

El valor de lambda indica que la variabilidad total es debida a las diferencias entre grupos, es decir, que estadísticamente hay diferencias en las respuestas de los universitarios que además de estudiar trabajan, en contraste con los que no trabajan.

El análisis de varianza determina en cuáles de los valores se obtuvieron diferencias, resultando que en cuatro dimensiones el valor crítico es menor a

alpha .05. Los valores en los cuales el ANOVA arroja significancia son los afectivos, individuales, instrumentales y religiosos (ver tabla 44).

Tabla 44.

Pruebas de los efectos entre sujetos (variable trabajo)

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	<i>gl</i>	Media cuadrática	F	Sig.
Trabajo	Corporales	202.654	1	202.654	3.354	.067
	Intelectuales	11.485	1	11.485	.093	.760
	Afectivos	1758.588	1	1758.588	17.606	.000*
	Estéticos	16.673	1	16.673	.106	.745
	Individuales	1507.202	1	1507.202	13.764	.000*
	Morales	145.430	1	145.430	1.462	.227
	Sociales	10.482	1	10.482	.061	.806
	Ecológicos	10.486	1	10.486	.077	.781
	Instrumentales	548.553	1	548.553	4.112	.043*
Religiosos	3375.792	1	3375.792	10.846	.001*	

*<.05

Sin embargo, al comprobar estas diferencias a través de los intervalos de confianza simultáneos, no se obtienen los mismos resultados para los valores instrumentales. Es por ello que se realiza el cálculo para los valores que manifiestan significancia y para los cercanos al valor de alpha.

Recordando la fórmula de los Intervalos de Confianza de Bonferroni para dos muestras independientes:

$$(\bar{x}_{1i} - \bar{x}_{2i}) \pm t_{n_1+n_2-2} \left(\frac{\alpha}{2(p)} \right) \sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) S_{ii}} \quad (5.1)$$

donde:

\bar{x}_1 = media de los valores en la muestra de los estudiantes que trabajan

\bar{x}_2 = media de los valores en la muestra de los estudiantes que no trabajan

n_1 = tamaño de muestra de los estudiantes que trabajan

n_2 = tamaño de muestra de los estudiantes que no trabajan

S_{ii} = suma de cuadrados y productos cruzados residual de la variable trabajo
(es el i -ésimo elemento diagonal de la matriz de SCPC de los residuos)

Para los cálculos correspondientes, se obtiene la matriz SCPC residual y las medias muestrales de las diez dimensiones de los valores estudiados (ver tablas 45 y 46).

Tabla 45.

Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados (SCPC) de los residuos

	Corp	Intelec	Afect	Est	Ind	Mor	Soc	Ecol	Instr	Relig	
Covarianza	Corporales	60.415	34.275	36.348	37.855	36.838	31.889	37.050	33.411	37.773	25.758
	Intelectuales	34.275	123.396	31.255	56.604	58.103	54.780	73.336	51.853	34.608	42.336
	Afectivos	36.348	31.255	99.885	52.994	43.141	50.532	54.129	40.929	39.914	63.275
	Estéticos	37.855	56.604	52.994	157.363	63.835	56.398	69.635	64.982	52.481	53.136
	Individuales	36.838	58.103	43.141	63.835	109.503	68.035	73.556	57.743	50.564	36.470
	Morales	31.889	54.780	50.532	56.398	68.035	99.457	79.725	61.028	38.240	67.772
	Sociales	37.050	73.336	54.129	69.635	73.556	79.725	173.041	76.402	62.528	85.528
	Ecológicos	33.411	51.853	40.929	64.982	57.743	61.028	76.402	135.505	47.019	49.772
	Instrumentales	37.773	34.608	39.914	52.481	50.564	38.240	62.528	47.019	133.416	50.454
	Religiosos	25.758	42.336	63.275	53.136	36.470	67.772	85.528	49.772	50.454	311.235

Basado en la suma de cuadrados tipo III

Tabla 46.

Media de los valores clasificados según variable trabajo

Valores	Trabajo	Media	N
Corporales	Si	32.13	1158
	No	31.60	1855
Intelectuales	Si	26.66	1158
	No	26.79	1855
Afectivos	Si	38.80	1158

	No	37.23	1855
	Si	26.36	1158
Estéticos	No	26.21	1855
	Si	37.51	1158
Individuales	No	36.05	1855
	Si	40.48	1158
Morales	No	40.03	1855
	Si	24.33	1158
Sociales	No	24.45	1855
	Si	36.49	1158
Ecológicos	No	36.37	1855
	Si	28.33	1158
Instrumentales	No	27.45	1855
	Si	19.19	1158
Religiosos	No	17.02	1855

Sustituyendo para los valores corporales:

$$(32.13-31.60) \pm t_{1158+1846-2} (0.05/2*10) \sqrt{(1/1158 + 1/1846)} 60.415$$

$$(0.53) \pm t_{(3002)} (0.0025) \sqrt{(0.00140)} 60.415$$

$$(0.53) \pm (2.81) (0.291)$$

$$[-0.29, 1.35]$$

La diferencia entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan no es estadísticamente significativa, ya que en el intervalo de confianza está incluido el cero. Esto corrobora el resultado obtenido en la prueba de los efectos inter-sujetos, en donde se tiene un valor crítico ligeramente superior al $\alpha=.05$, pero suficiente para determinar que no hay diferencias en las respuestas de las muestras para los valores corporales.

Para los valores afectivos:

$$(38.80-37.23) \pm (2.81) \sqrt{(0.00140)} 99.885$$

$$(1.57) \pm (2.81) (0.374)$$

$$[0.519, 2.62]$$

Los resultados evidencian que existen diferencias significativas entre los universitarios que trabajan y los que no trabajan en los valores afectivos; otorgaron calificaciones más altas los que estudian y trabajan simultáneamente.

En los individuales:

$$(37.51-36.05) \pm (2.81) \sqrt{(0.00140)} 109.503$$

$$(1.46) \pm (2.81) (0.392)$$

$$[0.36, 2.56]$$

Hay diferencias significativas entre las puntuaciones que otorgan a los valores individuales los estudiantes que trabajan versus los que no trabajan, siendo más altas las que provienen de la muestra de los universitarios que trabajan.

Para los valores instrumentales:

$$(28.33-27.45) \pm (2.81) \sqrt{(0.00140)} 133.416$$

$$(0.88) \pm (2.81) (0.432)$$

$$[-0.334, 2.09]$$

A pesar de que en el análisis de varianza se obtuvo un *p-valor* menor a alpha, en el intervalo de confianza está incluido el cero, por lo que se determina que no hay diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes que trabajan y los que no, en los valores instrumentales.

En los valores religiosos:

$(19.19-17.02) \pm (2.81) \sqrt{(0.00140)} 311.235$

2.17 ± 1.855

[0.315, 4.025]

Se observa que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos de las muestras poblacionales entre los estudiantes que trabajan y los que no para los valores corporales, intelectuales, estéticos, morales, sociales, ecológicos e instrumentales. Sin embargo, si es diferente la percepción de los universitarios que trabajan en los valores afectivos, individuales y religiosos. En los tres casos, otorgaron puntuaciones más altas los estudiantes que trabajan en comparación con los que no trabajan.

5.3.3 Variable semestre.

Las once licenciaturas muestreadas están organizadas en ciclos de ocho y diez semestres. Para conocer si existen diferencias significativas en la percepción de valores de los estudiantes en función del semestre que cursan, se recodificó esta variable por grupos, constituyéndose de la siguiente manera:

Grupo 1 = 1º y 2º semestres.

Grupo 2 = 3º, 4º, 5º y 6º semestres.

Grupo 3 = 7º ≥ semestres.

Esta agrupación obedece a razones de trayecto formativo más que cognitivas o de maduración psicoemocional, pues lo que se busca es

determinar si en su tránsito por la escuela los jóvenes universitarios perciben de manera diferente las diez dimensiones de valores. De esta manera, la transformación de la variable semestre queda como se indica en la siguiente tabla (ver tabla 47).

Tabla 47.

Tamaño de muestra para la nueva variable 'grupo de semestres'

		N
	1	830
Grupo de Semestres	2	1200
	3	983

Los trayectos quedan configurados en tres clasificaciones:

- Los de inicio de carrera (primer y segundo semestres).
- Los de medio ciclo (del tercer al sexto semestre).
- Los de término de la licenciatura (del séptimo en adelante).

La prueba estadística Λ de Wilks para muestras independientes determina si existe significancia entre las medias de los valores con respecto a la variable *grupo de semestres* (ver tabla 48).

Tabla 48.

Análisis de varianza multivariado (MANOVA), efecto 'grupo de semestres'

Efecto		Valor	F	Sig.
Grupo de semestres	Lambda de Wilks	.977	3.512	.000*

*<.05

El estadístico lambda indica que sí hay diferencias significativas en la percepción de valores entre los estudiantes universitarios según el semestre que cursen ($p < .05$). Dada esta significancia, se establece como necesario conocer en cuáles de los valores y los grupos de semestres existen estadísticamente diferencias. El análisis de varianza de los valores con respecto al semestre presenta un acercamiento a estas diferencias (ver tabla 49).

Tabla 49.

Prueba de los efectos entre – sujetos para la variable ‘grupo de semestres’

Origen	Variable dependiente (Valores)	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Grupo de Semestres	Corporales	241.9	2	120.9	2.006	.135
	Intelectuales	2245.2	2	1122.6	9.140	.000*
	Afectivos	326.8	2	163.4	1.631	.196
	Estéticos	246.6	2	123.3	.784	.457
	Individuales	404.4	2	202.2	1.839	.159
	Morales	273.7	2	136.8	1.378	.252
	Sociales	1697.6	2	848.8	4.919	.007*
	Ecológicos	990.8	2	495.4	3.663	.026*
	Instrumentales	304.8	2	152.4	1.140	.320
	Religiosos	2577.8	2	1288.9	4.118	.016*

* $< .05$

Los datos indican que los valores intelectuales, sociales, ecológicos y religiosos fueron calificados de manera diferente por los universitarios, según el grupo de semestres al que pertenecieran.

A través de los intervalos de confianza de Bonferroni para más de dos muestras es posible saber en cuál de estos grupos se perciben en mayor o menor grado cada dimensión de valor. El *i*-ésimo elemento diagonal necesario para cada intervalo se proporciona en la matriz suma de cuadrados residual de la variable grupo de semestres (ver tabla 50).

Tabla 50.

Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados de los residuos, variable grupo de semestres

	Corp	Intelec	Afect	Est	Ind	Mor	Soc	Ecol	Instr	Relig
Corporales	60.297	34.386	36.440	37.756	36.895	31.927	37.100	33.323	37.858	25.625
Intelectuales	34.386	122.828	30.992	56.504	58.116	54.646	72.867	51.307	34.479	41.964
Afectivos	36.440	30.992	100.188	52.931	43.447	50.512	53.850	40.748	40.250	63.739
Estéticos	37.756	56.504	52.931	157.266	63.750	56.316	69.664	64.827	52.613	52.967
Individuales	36.895	58.116	43.447	63.750	109.955	68.197	73.574	57.268	50.988	36.849
Morales	31.927	54.646	50.512	56.316	68.197	99.336	79.540	60.653	38.304	67.679
Sociales	37.100	72.867	53.850	69.664	73.574	79.540	172.544	75.965	62.272	85.093
Ecológicos	33.323	51.307	40.748	64.827	57.268	60.653	75.965	135.261	46.745	49.214
Instrumentales	37.858	34.479	40.250	52.613	50.988	38.304	62.272	46.745	133.732	51.786
Religiosos	25.625	41.964	63.739	52.967	36.849	67.679	85.093	49.214	51.786	313.011

Basado en la suma de cuadrados tipo III

Y las medias de los grupos 1, 2 y 3 se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 51).

Tabla 51.

Medias de la variable grupo de semestres

Valores	Grupo de Semestres	Media
	1	31.39
Corporales	2	31.83
	3	32.12
	1	27.96
Intelectuales	2	25.83
	3	26.87
	1	37.83
Afectivos	2	37.49
	3	38.27
	1	26.17
Estéticos	2	25.99
	3	26.65
	1	36.61
Individuales	2	36.23
	3	37.09
	1	40.58
Morales	2	39.86
	3	40.32
	1	25.54
Sociales	2	23.68
	3	24.33
	1	36.54
Ecológicos	2	35.76
	3	37.10
	1	28.25
Instrumentales	2	27.76
	3	27.43
	1	16.99
Religiosos	2	17.32
	3	19.14

Las combinaciones que se utilizan en el cálculo de los IC para cada par de vectores de medias de los valores es el siguiente:

Grupo 1 → Grupo 2 Grupo 2 → Grupo 3
 ↘ Grupo 3

La fórmula para los intervalos simultáneos de Bonferroni con 95% de confianza para más de dos muestras:

$$\left(\bar{x}_{ki} - \bar{x}_{li}\right) \pm t_{n-g} \left(\frac{\alpha}{pg(g-1)} \right) \sqrt{\frac{w_{ii}}{n-g} \left(\frac{1}{n_k} + \frac{1}{n_l} \right)} \quad (5.2)$$

donde:

\bar{x}_{ki} = media de la k-ésima muestra en la i-ésima dimensión de valores

\bar{x}_{li} = media de la l-ésima muestra en la i-ésima dimensión de valores

g = número de grupos que se comparan ($g = 1, 2, 3$ grupo de semestres)

p = variables dependientes ($p=1, 2, 3, \dots, 10$ dimensiones de valores)

n = tamaño de la muestra

n_k = tamaño de la k-ésima muestra de estudiantes

n_l = tamaño de la l-ésima muestra de los estudiantes

w_{ii} = es el i-ésimo elemento diagonal de la matriz residual de SCPC

Los resultados de los 30 pares de IC se muestran en las tablas 52, 53 y 54.

Tabla 52.

Intervalos de confianza de Bonferroni. Diferencia de medias, grupos 1 y 2

Valores	Diferencia de medias grupo 1 vs grupo 2	
	Límite Inferior	Límite Superior
Corporales	-1.42	.54
Intelectuales	.72	3.54*
Afectivos	-0.93	1.61
Estéticos	-1.41	1.77
Individuales	-0.95	1.71
Morales	-0.77	2.21
Sociales	-0.11	3.82
Ecológicos	-0.96	2.52
Instrumentales	-1.24	2.22
Religiosos	-2.98	2.32

* Diferencias significativas al 95% de confianza

Los datos muestran que para los grupos de inicio y de medio semestre existen diferencias estadísticamente significativas solamente en los valores intelectuales, puntuando más alto los primeros. Palabras como aprender, asignatura, biblioteca, ciencia, conocimiento, estudiar, investigar, leer y pensar fueron calificadas como de mayor agrado por estudiantes de primer y segundo semestre en comparación con los de semestres intermedios.

El comparativo entre los primeros y últimos semestres se muestra a continuación (ver tabla 53).

Tabla 53.

Intervalos de confianza de Bonferroni. Diferencia de medias, grupos 1 y 3

Valores	Diferencia de medias	
	Límite Inferior	Límite Superior
Corporales	-1.76	.30
Intelectuales	- .37	2.55
Afectivos	-1.76	.88
Estéticos	-2.13	1.17
Individuales	-1.86	.90
Morales	-1.05	1.57
Sociales	- .52	2.94
Ecológicos	-2.09	.97
Instrumentales	- .70	2.34
Religiosos	-4.48	.18

* Diferencias significativas al 95% de confianza

No hay diferencias estadísticas significativas entre los grupos de estudiantes inscritos en primer y segundo semestre y los que cursan del séptimo en adelante en ninguna de las diez dimensiones de valores. Los alumnos que están iniciando sus estudios y los que están de salida perciben y califican de manera similar a los valores corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos. Los resultados de las respuestas de los semestres intermedios en comparación de los últimos se encuentran en la siguiente tabla (ver tabla 54).

Tabla 54.

Intervalos de confianza de Bonferroni. Diferencia de medias grupos 2 y 3

Valores	Diferencia de medias grupo 2 vs grupo 3	
	Límite Inferior	Límite Superior
Corporales	-1.23	1.23
Intelectuales	-2.38	.30
Afectivos	-1.99	.43
Estéticos	-2.18	.86
Individuales	-2.13	.41
Morales	-1.66	.75
Sociales	-2.24	.94
Ecológicos	-2.75	.07
Instrumentales	-1.07	1.73
Religiosos	-3.45	- .19*

* Diferencias significativas al 95% de confianza

Los valores religiosos son los únicos en los cuales se indican diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de tercer, cuarto, quinto y sexto semestres, en contraposición a los del séptimo en adelante, manifestando mayor agrado estos últimos hacia conceptos relativos a la divinidad y religiosidad.

Sintetizando los resultados de la variable semestre, aún cuando el análisis de varianza arrojó significancia para los valores intelectuales, sociales, ecológicos y religiosos, al obtenerse los intervalos de confianza se encuentra que existe homogeneidad en las respuestas de los estudiantes de todos los semestres hacia los valores corporales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, e instrumentales, y se encuentran diferencias

estadísticamente significativas en la percepción de los universitarios en los valores intelectuales y religiosos.

5.3.4. Variable área de conocimiento.

La Universidad Autónoma de Yucatán distribuye sus programas educativos en cinco áreas de conocimiento y todas coinciden en tener en el nivel más alto de la escala a los valores morales y en el más bajo a los valores religiosos. Jerarquizando las áreas, tomando como base los valores morales, se observa que los universitarios de salud son los que manifiestan poseer mayor grado de moralidad, y los de arquitectura, arte y diseño el menor grado de dicho valor: salud (42.08), sociales, económicas y administrativas (40.37), biológicas y agropecuarias (39.52), ingenierías y ciencias exactas (38.68), y arquitectura, arte y diseño (38.29). Con respecto al valor con menor puntuación, el religioso, se obtiene que los estudiantes coinciden en los resultados anteriores, otorgando los de salud la mayor puntuación y los de arquitectura, arte y diseño la menor: salud (20.65), sociales (18.44), ingenierías y ciencias exactas (16.16), biológicas y agropecuarias (14.89), y arquitectura, arte y diseño (9.48).

Los demás valores varían en cuanto al posicionamiento jerárquico según el área de conocimiento. Así, para determinar si existe significancia entre las medias de los valores con respecto a ésta variable, se usó la prueba estadística Λ de Wilks para muestras independientes, obteniéndose que estadísticamente si existen diferencias significativas ($p < .05$) (ver tabla 55).

Tabla 55.

Análisis de varianza multivariado, efecto área de conocimiento

Efecto	Valor	F	Sig.
Área de Conocimiento	.900	8.010	.000*
Lambda de Wilks			

* < .05

La comparación múltiple entre las variables área de conocimiento y valores se realiza a través de los intervalos de Bonferroni, con un 95% de confianza, para conocer en qué par de vectores de medias existen diferencias estadísticamente significativas de acuerdo a cada dimensión de valor.

Considerando las 5 áreas de conocimiento con p-variables igual a 10, se utiliza la siguiente fórmula:

$$(\bar{x}_{ki} - \bar{x}_{li}) \pm t_{n-g} \left(\frac{\alpha}{pg(g-1)} \right) \sqrt{\frac{w_{ii}}{n-g} \left(\frac{1}{n_k} + \frac{1}{n_l} \right)} \quad (5.2)$$

donde:

\bar{x}_{ki} = media de la k-ésima muestra en la i-ésima dimensión de valores

\bar{x}_{li} = media de la l-ésima muestra en la i-ésima dimensión de valores

g = número de grupos que se comparan ($g = 1, 2, \dots, 5$ áreas de conocimientos)

p = variables dependientes ($p = 1, 2, 3, \dots, 10$ dimensiones de valores)

n = tamaño de la muestra

n_k = tamaño de la k-ésima muestra de estudiantes

n_l = tamaño de la l-ésima muestra de los estudiantes

w_{ii} = es el i-ésimo elemento diagonal de la matriz residual de SCPC

Las comparaciones entre medias de áreas de conocimiento (AC) se realizan de acuerdo con el siguiente esquema:



Diez comparaciones de pares por diez dimensiones de valores es igual a 100 intervalos de confianza.

Los identificadores de cada área de conocimiento y su tamaño muestral son presentados a continuación, siendo un total de 3013 estudiantes distribuidos en las cinco áreas (ver tabla 56).

Tabla 56.

Agrupación de los estudiantes por área de conocimiento

	Muestra	Área de conocimiento	N
	1	Arquitectura, Arte y Diseño	95
	2	Biológicas y Agropecuarias	250
Área de Conocimiento	3	Ingenierías y Ciencias Exactas	343
	4	Salud	301
	5	Sociales, Económicas y Administrativas	2024

Las medias de las muestras por cada dimensión de valor y área de conocimiento requeridas para los cálculos se concentran en la siguiente tabla 57, mismas que servirán para obtener los intervalos correspondientes.

Tabla 57.

Medias de los valores por área de conocimiento

	Área de Conocimiento	Media
Corporales	Arquitectura, Arte y Diseño	29.72
	Biológicas y Agropecuarias	32.13
	Ingenierías y Ciencias Exactas	30.02
	Salud	33.97
	Sociales, Económicas y Administrativas	31.84
	Total	31.81
Intelectuales	Arquitectura, Arte y Diseño	25.08
	Biológicas y Agropecuarias	27.98
	Ingenierías y Ciencias Exactas	27.77
	Salud	27.66
	Sociales, Económicas y Administrativas	26.37
	Total	26.75

Capítulo 5.		Resultados
Afectivos	Arquitectura, Arte y Diseño	34.65
	Biológicas y Agropecuarias	36.30
	Ingenierías y Ciencias Exactas	35.13
	Salud	41.08
	Sociales, Económicas y Administrativas	38.15
	Total	37.84
Estéticos	Arquitectura, Arte y Diseño	30.99
	Biológicas y Agropecuarias	25.49
	Ingenierías y Ciencias Exactas	22.42
	Salud	29.52
	Sociales, Económicas y Administrativas	26.29
	Total	26.26
Individuales	Arquitectura, Arte y Diseño	37.62
	Biológicas y Agropecuarias	36.29
	Ingenierías y Ciencias Exactas	33.85
	Salud	38.94
	Sociales, Económicas y Administrativas	36.73
	Total	36.62
Morales	Arquitectura, Arte y Diseño	38.29
	Biológicas y Agropecuarias	39.52
	Ingenierías y Ciencias Exactas	38.68
	Salud	42.08
	Sociales, Económicas y Administrativas	40.37
	Total	40.21
Sociales	Arquitectura, Arte y Diseño	19.49
	Biológicas y Agropecuarias	23.49
	Ingenierías y Ciencias Exactas	21.86
	Salud	25.20
	Sociales, Económicas y Administrativas	25.06
Ecológicos	Total	24.41
	Arquitectura, Arte y Diseño	36.87
	Biológicas y Agropecuarias	39.30
	Ingenierías y Ciencias Exactas	35.13
	Salud	38.17

Capítulo 5.		Resultados
Instrumentales	Sociales, Económicas y Administrativas	35.99
	Total	36.41
	Arquitectura, Arte y Diseño	23.46
	Biológicas y Agropecuarias	28.33
	Ingenierías y Ciencias Exactas	25.52
	Salud	29.83
	Sociales, Económicas y Administrativas	28.00
	Total	27.78
	Arquitectura, Arte y Diseño	9.48
	Biológicas y Agropecuarias	14.89
Religiosos	Ingenierías y Ciencias Exactas	16.16
	Salud	20.65
	Sociales, Económicas y Administrativas	18.44
	Total	17.82

El i-ésimo elemento diagonal utilizado en cada intervalo se obtiene de la suma de cuadrados residual entre los grados de libertad correspondiente a la variable área de conocimiento, proporcionado en la Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados de los residuos.

Tabla 58.

Matriz Suma de Cuadrados y Productos Cruzados residual de la variable área de conocimiento

	Corp	Intelec	Afect	Est	Ind	Mor	Soc	Ecol	Instr	Relig	
Covarianza	Corporales	59.441	34.152	35.079	36.676	35.972	31.087	35.974	32.720	36.583	24.432
	Intelectuales	34.152	123.144	31.243	57.117	58.541	54.957	73.783	51.260	34.502	41.907
	Afectivos	35.079	31.243	97.894	51.187	42.024	49.217	52.179	40.500	38.455	61.266
	Estéticos	36.676	57.117	51.187	153.949	61.752	55.356	69.035	64.019	51.609	52.638
	Individuales	35.972	58.541	42.024	61.752	108.699	67.426	72.813	56.798	49.914	36.112
	Morales	31.087	54.957	49.217	55.356	67.426	98.706	78.797	60.506	37.338	66.201

Capítulo 5.

Resultados

Sociales	35.974	73.783	52.179	69.035	72.813	78.797	171.296	76.193	60.929	82.506
Ecológicos	32.720	51.260	40.500	64.019	56.798	60.506	76.193	134.367	46.021	49.906
Instrumentales	36.583	34.502	38.455	51.609	49.914	37.338	60.929	46.021	132.271	49.463
Religiosos	24.432	41.907	61.266	52.638	36.112	66.201	82.506	49.906	49.463	309.797

Basado en la suma de cuadrados tipo III

Por la cantidad de cálculos necesarios para obtener los 100 intervalos de confianza, únicamente se presentan los resultados en la siguiente matriz de comparaciones múltiples (ver tabla 59).

Tabla 59.

Intervalos de Confianza de Bonferroni con 95% de confianza. Diferencia entre medias en la variable área de conocimiento

	Corporal		Intelectual		Afectivos		Estéticos		Individual		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrument		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Arq Vs Biol	-5.02	.2	-6.6	.9	-5.04	1.7	1.3	5.5*	-2.2	4.9	-4.6	2.1	-8.4	.4	-6.4	1.5	-8.8	-9.7*	-11.4	.5
Arq Vs Ings	-2.8	2.2	-6.3	.9	-3.7	2.7	4.5	12.6*	.4	7.2*	-3.6	2.8	-6.6	1.9	-2.04	5.5	-5.8	1.7	-12	-.9*
Arq Vs Salud	-6.8	-1.7*	-6.2	1.1	-9.7	-3.2*	-2.6	5.6	-4.8	2.1	-7	-.5*	-10	-1.4*	-5.1	2.5	-10.	-2.6*	-17	-5.3*
Arq Vs Soc	-4.4	.15	-4.6	2.0	-6.4	-.6*	1.04	8.5*	-2.2	4.0	-5	.8	-9.4	-1.7*	-2.5	4.3	-7.9	-1.1*	-14	-3.8*
Biol Vs Ings	.3	3.9*	-2.4	2.8	-1.1	3.5	.2	6.0*	.00	4.9*	-1.5	3.2	-1.4	4.7	1.5	6.9*	.1	5.5*	-5.4	2.8
Biol Vs Salud	-3.7	.01	-2.3	2.9	-7.2	-2.4*	-7	-1.1*	-5.2	-.1*	-5	-.2*	-4.8	1.4	-1.7	3.9	-4.3	1.3	-10	-1.5*
Biol Vs Soc	-1.2	1.7	-.5	3.7	-3.7	.01	-3.1	1.5	-2.4	1.5	-2.7	1.0	-4.0	.9	1.1	5.5*	-1.8	2.5	-6.9	-.2*
Ings Vs Salud	-5.7	-2.2*	-2.3	2.6	-8.1	-3.7*	-9.8	-4.3*	-7.4	-2.8*	-5.6	-1.2*	-6.2	-.4*	-5.6	-.5*	-6.9	-1.8*	-8.4	-.6*
Ings Vs Soc	-3.1	-.6*	-.4	3.2	-4.6	-1.4*	-5.9	-1.8*	-4.6	-1.2*	-3.3	-.1*	-5.3	-1.0*	-2.8	1.0	-4.4	-.6*	-5.2	.6
Salud Vs Soc	.8	3.5*	-.6	3.2	1.2	4.6*	1.1	5.2*	.4	4.0*	-.01	3.4	-2.1	2.4	.17	4.2*	-.2	3.8	-.84	5.3

* p< .05

Los valores donde se obtienen más pares de muestras con diferencias estadísticamente significativas son los estéticos. Les siguen los valores afectivos, individuales, instrumentales y religiosos, con seis pares de muestras cada uno, corporales con cinco, y por último los morales, sociales y ecológicos, con cuatro binas de muestras significativamente diferentes.

Los únicos valores en los cuales no se encontraron diferencias estadísticamente significativas -independientemente del área de estudio- son los intelectuales. Así, con independencia del área de estudio, los estudiantes universitarios otorgaron puntajes homogéneos a los valores que están asociados a la capacidad racional humana de entender, razonar o comprender, por ejemplo, leer, escribir, estudiar y aprender.

Arquitectura, Arte y Diseño califica de manera diferente y superior a los valores estéticos, en comparación a sus compañeros de Biológicas y Agropecuarias, Ingenierías y Ciencias Exactas, y Sociales, Económicas y Administrativas. No ocurre así con los estudiantes de Salud, con los que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Sí hubo significancia en las comparaciones con los estudiantes de Biológicas y Agropecuarias en los valores instrumentales, puntuando más alto en los alumnos de ésta última área. Con respecto a las Ingenierías y Ciencias Exactas, coincidieron en sus calificaciones otorgadas en siete conjuntos, y en tres de ellos no, manifestando mayor agrado sobre los valores estéticos y los individuales y menor agrado en los religiosos.

En el área de la salud se observó mayor número de diferencias, ya que en los valores corporales, afectivos, morales, sociales, instrumentales y

religiosos se encontró significancia. Algo similar a lo observado con los estudiantes de Sociales, Económicas y Administrativas, quienes otorgaron mayores calificaciones a los valores afectivos, sociales, instrumentales y religiosos.

Los estudiantes de ciencias biológicas y agropecuarias manifestaron tener diferencias con sus colegas de ingeniería, ciencias exactas y salud, en cinco dimensiones de valores; con los de sociales, económicas y administrativas y de arquitectura, arte y diseño, en dos. En comparación con los de ingeniería, donde hubo significancia, otorgaron calificaciones más altas, siendo a la inversa con los de salud, ya que sistemáticamente calificaron más bajo que ellos.

Los universitarios del área de ingenierías y ciencias exactas coincidieron en su percepción hacia los valores en mayor medida con sus compañeros de arquitectura, arte y diseño. Sólo en tres dimensiones de valores se observaron diferencias estadísticamente significativas: en los estéticos, en los individuales y en los religiosos. Estos estudiantes manifestaron mayoritariamente diferencias con los de ciencias de la salud, no coincidiendo en nueve dimensiones; de hecho, sólo otorgan respuestas homogéneas a las de sus colegas en los valores intelectuales.

Los estudiantes de las disciplinas de salud manifestaron tener valores afectivos más altos, significativamente diferentes, a todos los universitarios de las demás áreas de conocimiento. Así, en las comparaciones múltiples reiteradamente se observaron puntajes superiores. En otros valores que

también destacaron fue en los morales, corporales, estéticos y religiosos, otorgando calificaciones más altas que los otros estudiantes.

5.3.5. Variable licenciatura.

Esta variable, por su complejidad, se presenta de una manera diferente para su análisis e interpretación, buscando la mayor claridad y sencillez posible en su explicación. De manera general, se ha calculado si existen diferencias estadísticamente significativas entre las once licenciaturas, a través de análisis de varianza multivariado. En los casos en que así ha sido, se analizó cada licenciatura con las diez restantes, para saber en qué par de éstas existen diferencias. En este sentido, se obtuvo una matriz que concentra los intervalos de confianza de 11 titulaciones (cada par de ellas) por las 10 dimensiones de valores: $(11 \cdot 10) \cdot 10 = 1100$ IC. La figura 23 representa el proceso (ver figura 23).

	COMUNICACIÓN SOCIAL	ARTES VISUALES	CONTADURÍA	MERCADOTECNÍA	ADMINISTRACIÓN DE TECNOLOGÍAS	DERECHO	INGENIERÍA QUÍMICO INDUSTRIAL	LICENCIATURA QUÍMICA INDUSTRIAL	ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS	ODONTOLOGÍA	MÉDICO VETERINARIO ZOOTECNISTA
COMUNICACIÓN SOCIAL		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ARTES VISUALES	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
CONTADURÍA	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
MERCADOTECNÍA	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
ADMINISTRACIÓN DE TECNOLOGÍAS	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
DERECHO	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
INGENIERÍA QUÍMICO INDUSTRIAL	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
LICENCIATURA QUÍMICA INDUSTRIAL	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
ODONTOLOGÍA	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
MÉDICO VETERINARIO ZOOTECNISTA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Figura 23. Matriz de intervalos de confianza de 11 titulaciones respecto a las 10 dimensiones de valores

A continuación se presenta la clasificación de las licenciaturas por tamaño muestral (ver tabla 60).

Tabla 60.

Agrupamiento de los estudiantes por licenciatura

	Muestra	Licenciatura	N
	1	Comunicación social	99
	2	Artes visuales	95
	3	Contaduría	850
	4	Mercadotecnia	345
	5	Administración de tecnologías	110
Licenciatura	6	Derecho	620
	7	Ingeniería químico industrial	172
	8	Licenciatura química industrial	71
	9	Enseñanza de las matemáticas	100
	10	Odontología	301
	11	Médico veterinario zootecnista	250

Se realizó una prueba Λ de Wilks para muestras independientes con el fin de determinar si existe significancia entre las medias de los valores con respecto a la variable licenciatura (ver tabla 61).

Tabla 61.

Análisis de varianza multivariado (MANOVA), efecto licenciatura

Efecto		Valor	F	Sig.
Licenciatura	Lambda de Wilks	.778	7.663	.000

p<.05

Dado este resultado de sí significancia, se procede al cálculo de los intervalos de confianza de Bonferroni para cada par de medias de las licenciaturas, ordenando los resultados en matrices de comparaciones múltiples por titulación. Éstos son presentados en los apartados siguientes.

5.3.5.1. Comunicación Social.

La licenciatura en Comunicación Social es de las más recientes de la Facultad de Ciencias Antropológicas. Tiene su inicio como Centro de Estudios Mayas creado en 1960 y luego como Centro de Estudios Antropológicos en el período de tiempo entre 1966 y 1970. Posteriormente, se convierte en la Escuela de Ciencias Antropológicas, no adquiriendo el rango de Facultad hasta 1986. Con apenas nueve generaciones egresadas de sus aulas, se ha posicionado como la de mayor demanda de esta Facultad, superando a las titulaciones tradicionales como antropología y arqueología.

La tabla 62 resume los resultados de la carrera de Comunicación Social, en comparación con las otras diez licenciaturas participantes en la muestra.

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 62.

Intervalos de Confianza de Bonferroni con 95% de confianza. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Comunicación Social)

Comunicación Social versus	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos		
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	
Artes Visuales	-1.1	6.2	-2.7	7.7	-2.3	7.2	-6.8	4.8	-5.2	4.6	-4.6	4.8	-3.7	8.5	-5.2	5.9	-3.8	7.1	-15.4	1.1	
Contaduría	-1.6	3.8	-1.6	6.1	-4.3	2.7	1.7	10.3*	-1.5	5.8	-5.1	1.9	-5.8	3.3	-2.3	5.8	-6.7	1.4	-23.4	-11.2*	
Mercadotecnia	-2.1	3.7	-.03	8.3	-4.9	2.6	-1.9	7.3	-2.9	4.9	-4.2	3.2	-5.6	4.1	-2.8	6.0	-6.6	2.0	-21.5	-8.4*	
Administración de Tecnologías	-3.4	3.7	-2.6	7.5	-5.8	3.3	2.0	13.2*	-3.2	6.3	-5.0	4.1	-6.2	5.6	-3.4	7.3	-8.2	2.4	-22.1	-6.2*	
Derecho	-3.3	2.3	-5.7	2.2	-5.1	2.0	-3.5	5.3	-5.5	1.9	-7.4	-.3*	-12.7	-3.5*	-3.7	4.6	-8.2	.05	-24.4	-11.9*	
Ingeniería Químico Industrial	-.7	5.8	-4.6	4.6	-1.4	6.9	2.8	13.1*	-1.2	7.5	-4.0	4.3	-5.5	5.3	-2.7	7.0	-6.9	2.7	-19.3	-4.8*	
Química Industrial	-2.8	5.2	-7.2	4.1	-3.3	6.9	-.2	12.5	-2.3	8.4	-5.0	5.2	-6.6	6.6	-5.1	6.9	-6.3	5.6	-22.5	-4.6*	
Enseñanza de las Matemáticas	-1.1	6.1	-4.6	5.7	-3.9	5.4	2.1	13.6*	-.5	9.3	-5.9	3.4	-5.7	6.4	-2.6	8.3	-2.9	7.9	-25.4	-9.1*	
Odontología	-4.6	1.3	-4.3	4.2	-7.8	-.2*	-4.3	5.2	-5.6	2.4	-7.5	.1	-8.2	1.6	-5.4	3.5	-9.2	-.3*	-25.0	-11.7*	
Veterinaria y Zootecnia	-2.9	3.2	-4.7	3.9	-3.1	4.7	-.3	9.3	-3.1	5.1	-5.0	2.8	-6.6	3.5	-6.6	2.5	-7.8	1.3	-19.4	-5.8*	

*<.05

Los estudiantes de la licenciatura en comunicación social no manifiestan diferencias significativas en los valores corporales, intelectuales, individuales y ecológicos, respecto a sus compañeros de las otras diez licenciaturas. En los afectivos e instrumentales indican significancia con los alumnos de odontología, otorgando puntuaciones por debajo de las de ellos, algo muy similar a lo observado con sus colegas de derecho en los valores morales y sociales, ya que manifiestan menor agrado en estos dos valores.

En los valores que destacan éstos universitarios son en los estéticos, pues otorgan puntuaciones más altas en el arte, la belleza, la música, la poesía, la pintura, el cine, el teatro, la novela, la literatura y las expresiones artísticas, que los estudiantes de contaduría, administración de tecnologías de la información, ingeniería químico industrial y enseñanza de las matemáticas.

La característica más notoria de los estudiantes de comunicación social es el desagrado que indican tener hacia los valores religiosos, lo que los sitúa en este sentido por debajo de contaduría, mercadotecnia, administración de tecnologías de la información, derecho, ingeniería químico industrial, licenciatura química industrial, enseñanza de las matemáticas, odontología, y medicina veterinaria y zootecnia. Con la única carrera que no se evidencian diferencias significativas en sus respuestas -con respecto a la percepción de los valores religiosos- es con artes visuales.

5.3.5.2. Artes Visuales.

La licenciatura en artes visuales pertenece a la Facultad de arquitectura y es la única que en la muestra representa al área de arquitectura, arte y diseño.

La siguiente tabla (ver tabla 63) indica los resultados comparativos de esta titulación con respecto a las demás.

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 63.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Artes visuales)

Artes Visuales versus	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-6.2	1.1	-7.8	2.7	-7.2	2.3	-4.8	6.9	-4.6	5.2	-4.8	4.6	-8.5	3.7	-5.9	5.2	-7.1	3.8	-1.1	15.4
Contaduría	-4.3	1.3	-4.2	3.6	-6.8	.33	2.6	11.4*	-1.3	6.1	-5.3	1.9	-8.3	.94	-2.8	5.6	-8.4	-.16*	-16.3	-3.9*
Mercadotecnia	-4.8	1.2	-2.6	5.8	-7.4	.26	-1.0	8.4	-2.7	5.3	-4.4	3.2	-8.1	1.8	-3.2	5.7	-8.3	.48	-14.4	-1.1*
Administración de Tecnologías	-6.0	1.2	-5.2	5.0	-8.3	.95	2.9	14.3*	-2.9	6.7	-5.2	4.0	-8.7	3.2	-3.8	6.9	-9.9	.80	-15.0	1.1
Derecho	-5.9	-.24*	-8.3	-.26*	-7.6	-.36*	-2.5	6.4	-5.3	2.3	-7.6	-.37*	-15.2	-5.8*	-4.2	4.3	-9.9	-1.5*	-17.3	-4.7*
Ingeniería Químico Industrial	-3.3	3.3	-7.2	2.1	-3.9	4.5	3.8	14.2*	-.98	7.8	-4.2	4.2	-7.9	2.9	-3.1	6.7	-8.6	1.1	-12.2	2.5
Química Industrial	-5.4	2.6	-9.8	1.6	-5.8	4.5	.81	13.6*	-2.1	8.7	-5.2	5.1	-9.1	4.3	-5.5	6.6	-7.9	4.0	-15.4	2.6
Enseñanza de las Matemáticas	-3.7	3.6	-7.2	3.2	-6.4	3.0	3.0	14.7*	-.22	9.6	-6.1	3.3	-8.2	4.0	-3.0	8.0	-4.6	6.3	-18.3	-1.8*
Odontología	-7.3	-1.2*	-6.9	1.7	-10.3	-2.6*	-3.3	6.3	-5.4	2.7	-7.7	.08	-10.7	-7*	-5.8	3.2	-10.9	-1.9*	-17.9	-4.4*
Veterinaria y Zootecnia	-5.5	.66	-7.3	1.5	-5.6	2.3	.60	10.4*	-2.8	5.5	-5.2	2.7	-9.1	1.1	-7.1	2.2	-9.5	-.28*	-12.3	-1.5

*<.05

Los estudiantes de la licenciatura en artes visuales presentan diferencias significativas con sus pares de nueve titulaciones en al menos una dimensión de valor y solamente con los de comunicación social no manifiestan tener ninguna diferencia. Es decir, los universitarios que estudian artes visuales y comunicación social, estadísticamente, no tienen diferencias en sus respuestas con respecto a su percepción de los valores corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos.

Con los que manifiestan mayores diferencias son con lo de derecho, ya que otorgan puntuaciones por debajo de ellos en los valores corporales, intelectuales, afectivos, morales, sociales, instrumentales y religiosos. Le siguen en ese orden los de odontología, con los que presentan diferencias significativas en cinco dimensiones de valores: corporales, afectivos, sociales, instrumentales y religiosos. En todos ellos exhiben menor puntuación.

Se distinguen los alumnos de la carrera de artes visuales por poseer un agrado superior en todo lo armonioso, el arte y la belleza. Éstos estudiantes otorgan puntuaciones sobresalientes a los valores estéticos, alcanzando diferencias estadísticamente significativas con sus pares de contaduría, administración de tecnologías de la información, ingeniería químico industrial, licenciatura química industrial, enseñanza de las matemáticas, y medicina veterinaria y zootecnia. En los valores que muestran mayor desagrado son, en primer lugar, los religiosos, y en segunda posición los instrumentales: a la

expresión de lo divino y lo material le asignan puntuaciones menores que sus colegas universitarios.

5.3.5.3. Contaduría.

La licenciatura en contaduría es la que alberga mayor matrícula de las 11 carreras analizadas. Tiene el mérito de ser el plantel más grande de la Universidad Autónoma de Yucatán, tras 52 años de su fundación. Sus resultados se presentan en la siguiente tabla 64.

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 64.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Contaduría)

Contaduría versus	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-3.8	1.6	-6.1	1.6	-2.7	4.3	-10.3	-1.7*	-5.7	1.5	-1.9	5.1	-3.3	5.8	-5.8	2.3	-1.4	6.7	11.2	23.4*
Artes Visuales	-1.3	4.3	-3.6	4.2	-3.3	6.8	-11.4	-2.6*	-6.1	1.3	-1.9	5.3	-.94	8.3	-5.6	2.8	.16	8.4*	3.9	16.3*
Mercadotecnia	-1.9	1.3	-.43	4.2	-2.4	1.8	-5.9	-.72*	-3.3	1.1	-.99	3.2	-2.2	3.2	-2.6	2.3	-2.1	2.8	-1.3	6.0
Administración de Tecnologías	-3.5	1.7	-3.5	3.9	-3.8	2.9	-2.5	5.7	-4.0	2.9	-2.2	4.4	-3.4	5.3	-3.7	4.1	-4.1	3.6	-2.7	8.9
Derecho	-2.9	-.21*	-5.9	-2.1*	-2.5	.98	-7.2	-2.9*	-5.7	-2.1*	-4.0	-.55*	-9.1	-4.6*	-3.3	.74	-3.4	.59	-3.9	2.2
Ingeniería Químico Industrial	-.65	3.6	-5.3	.81	.77	6.3*	-1.5	5.4	-1.9	3.9	-1.0	4.5	-2.4	4.7	-2.8	3.6	-2.7	3.7	.46	10.1*
Química Industrial	-3.0	3.3	-8.3	.72	-1.5	6.7	-4.9	5.2	-3.3	5.2	-2.4	5.7	-4.0	6.5	-5.6	3.9	-2.4	7.0	-3.4	10.8
Enseñanza de las Matemáticas	-1.3	4.1	-5.5	2.2	-1.9	4.9	2.5	6.1	-1.3	5.9	-3.1	3.8	-2.9	6.1	-2.9	5.2	1.1	9.1*	-6.0	6.2
Odontología	-4.5	-1.0*	-4.7	.16	-5.4	-1.0*	-8.3	-2.8*	-6.0	-1.4*	-4.3	.11	-4.9	.81	-5.3	-.10*	-4.7	.46	-4.9	2.8
Veterinaria y Zootecnia	-2.8	.92	-5.2	.02	-.79	3.9	-4.5	1.4	-3.6	1.4	-1.9	2.8	-3.4	2.7	-6.6	-1.0*	-3.3	2.2	.56	8.8*

* < .05

Los universitarios de Contaduría muestran homogeneidad en las respuestas con sus compañeros de administración de tecnologías de la información y con la licenciatura química industrial, al no presentar diferencias significativas en las diez dimensiones de valores estudiadas. Con los que se indican mayoritariamente diferencias son con los de derecho, ya que otorgan puntuaciones por debajo de ellos en los valores corporales, intelectuales, estéticos, morales, sociales e individuales, y con odontología en los corporales, afectivos, estéticos, individuales y ecológicos. En todos ellos presentan, también, menores puntuaciones que sus pares estudiantes de odontología.

En los valores que expresan tener menor agrado es en los estéticos, por debajo de los estudiantes de comunicación social, artes visuales, mercadotecnia, derecho y odontología. Por el contrario, exteriorizan mayor agrado que los alumnos de comunicación social, artes visuales, ingeniería químico industrial, y medicina veterinaria y zootecnia en los valores religiosos.

En cada dimensión de valor existe al menos una diferencia estadísticamente significativa con alguna de las otras diez carreras: intelectuales, morales, sociales, con una licenciatura; corporales, afectivos, individuales, ecológicos e instrumentales, con dos; religiosos con cuatro licenciaturas; y estéticos con cinco de las diez titulaciones.

5.3.5.4. Mercadotecnia.

La carrera de mercadotecnia pertenece a la Facultad de contaduría y administración, al igual que contaduría y administración de tecnologías de la información. La percepción de valores de éstos jóvenes en comparación con los otros estudiantes se presentan a continuación (ver tabla 65).

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 65.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Mercadotecnia)

Mercadotecnia versus	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-3.7	2.1	-8.3	.03	-2.6	4.7	-7.3	1.9	-4.9	2.9	-3.2	4.2	-4.1	5.6	-5.9	2.8	-2.0	6.6	8.4	21.5*
Artes Visuales	-1.2	4.8	-5.8	2.6	-.26	7.4	-8.4	1.0	-5.3	2.7	-3.2	4.4	-1.8	8.1	-5.7	3.2	-.48	8.3	1.1	14.4*
Contaduría	-1.3	1.9	-4.2	.43	-1.8	2.4	.72	5.9*	-1.1	3.3	-3.2	.99	-3.2	2.2	-2.3	2.6	-2.8	2.1	-6.0	1.3
Administración de Tecnologías	-3.4	2.2	-5.7	2.3	-3.7	3.5	.45	9.4*	-3.2	4.3	-3.6	3.6	-4.2	5.1	-3.9	4.6	-4.8	3.6	-5.5	7.1
Derecho	-2.9	.46	-8.3	-3.4*	-2.6	1.8	-4.5	.97	-5.1	-.48*	-5.6	-1.2*	-10.2	-4.5*	-3.7	1.5	-4.3	.79	-7.1	.63
Ingeniería Químico Industrial	-.60	4.2	-7.5	-.73*	.77	6.9*	1.5	9.1*	-1.1	5.3	-2.4	3.7	-3.3	4.6	-3.0	4.2	-3.4	3.7	-2.5	8.3
Química Industrial	-2.9	3.7	-10.4	-.93*	-1.4	7.2	-1.8	8.8	-2.4	6.5	-3.7	4.9	-4.8	6.3	-5.7	4.3	-3.0	7.0	-6.2	8.8
Enseñanza de las Matemáticas	-1.2	4.6	-7.7	.56	-1.9	5.6	.54	9.8*	-.49	7.3	-4.5	2.9	-3.8	5.9	-3.1	5.6	.44	9.1*	-8.8	4.3
Odontología	-4.5	-.44*	-7.0	-1.3*	-5.5	-.29*	-5.4	.97	-5.3	.09	-5.8	-6*	-5.9	.81	-5.6	.52	-5.5	.56	-7.9	1.1
Veterinaria y Zootecnia	-2.7	1.5	-7.5	-1.5*	-.83	4.6	-1.6	5.2	-2.8	2.8	-3.4	2.1	-4.4	2.7	-6.8	-.45*	-4.1	2.2	-2.4	7.1

* < .05

En la comparación de medias de la licenciatura en mercadotecnia con las otras carreras se observan diferencias significativas en los valores con algunas de ellas, siendo el más frecuente el de los valores intelectuales, y en segundo lugar los estéticos. En aquellos que se relacionan con el aprender, la ciencia, el conocimiento, el enseñar y el estudiar, la inteligencia, la reflexión, los libros y la universidad, los estudiantes de mercadotecnia manifestaron menor agrado que los de derecho, ingeniería químico industrial, licenciatura química industrial, odontología y veterinaria, en tanto que para los valores que representan el arte, la belleza y lo estético calificaron más alto que los alumnos de contaduría, administración de tecnologías, ingeniería químico industrial, y enseñanza de las matemáticas.

Las titulaciones con las que se indican mayor número de diferencias son la de derecho y odontología, con cuatro dimensiones de valores en cada una, aunque sólo coinciden en ambas los intelectuales y los morales. Reiteradamente, en la comparación con éstas dos licenciaturas, califican más bajo los alumnos de mercadotecnia en todos aquellos valores donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Los valores en donde mostraron homogeneidad con sus pares en 9 de las 10 dimensiones fueron los corporales, los individuales, los sociales, los ecológicos, y los instrumentales. Es decir, éstos valores sólo presentaron diferencias en las comparaciones con una licenciatura. En los religiosos revelaron diferencias con los estudiantes de comunicación social y artes visuales, en los morales con los de

Tesis doctoral: Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán.

Capítulo 5.

Resultados

derecho y odontología, y en los afectivos con ingeniería químico industrial y odontología.

5.3.5.5. Administración de tecnologías de la información.

Los resultados de la licenciatura en administración de tecnologías de la información se presentan a continuación (ver tabla 66).

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 66.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Administración de Tecnologías)

Administración de tecnologías vs	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-3.7	3.4	-7.5	2.6	-3.3	5.8	-13.2	-1.9*	-6.3	3.2	-4.1	5.0	-5.6	6.2	-7.3	3.4	-2.4	8.2	6.2	22.1*
Artes Visuales	-1.2	6.0	-5.0	5.2	-9.5	8.3	-14.3	-2.9*	-6.7	2.9	-4.0	5.2	-3.2	8.7	-6.9	3.8	-.80	9.9	-1.1	15.0
Contaduría	-1.7	3.5	-3.9	3.5	-2.9	3.8	-5.7	2.5	-2.9	4.0	-4.4	2.2	-5.3	3.4	-4.1	3.7	-3.6	4.1	-8.9	2.7
Mercadotecnia	-2.8	3.4	-2.3	5.7	-3.5	3.7	-9.4	-.45*	-4.3	3.2	-3.6	3.6	-5.1	4.2	-4.6	3.9	-3.6	4.8	-7.1	5.5
Derecho	-3.3	2.0	-7.9	-.43*	-3.7	3.1	-10.9	-2.5*	-6.9	.19	-6.8	-.01*	-12.2	-3.4*	-5.5	2.5	-5.1	2.8	-9.9	1.9
Ingeniería Químico Industrial	-.70	5.5	-6.9	2.0	-.08	7.9	-4.6	5.3	-2.7	5.7	-3.4	4.6	-4.9	5.4	-4.5	4.9	-3.9	5.4	-4.9	9.1
Química Industrial	-2.8	4.9	-9.5	1.6	-1.9	8.0	-7.6	4.8	-3.8	6.7	-4.4	5.6	-6.2	6.8	-6.9	4.8	-3.2	8.4	-8.2	9.3
Enseñanza de las Matemáticas	-1.2	5.2	-6.9	3.1	-2.6	6.5	-5.4	5.9	-1.9	7.6	-5.3	3.8	-5.3	6.5	-4.4	6.2	.10	10.6*	-11.0	4.9
Odontología	-4.7	1.0	-6.6	1.6	-6.4	.88	-11.7	-2.6*	-7.0	.64	-6.8	.45	-7.7	1.8	-7.2	1.4	-6.1	2.4	-10.6	2.2
Veterinaria y Zootecnia	-2.9	2.9	-6.9	1.3	-1.8	5.8	-7.8	1.6	-4.5	3.4	-4.4	3.1	-6.1	3.6	-8.4	.41	-4.7	4.0	-5.0	8.1

*<.05

Los estudiantes de administración de tecnologías de la información indican poco agrado hacia los valores estéticos, pues en el 50% de las comparaciones que se realizaron con las otras licenciaturas otorgaron puntuaciones inferiores a los otros universitarios. Las carreras con las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas fueron comunicación social, artes visuales, mercadotecnia, derecho, y odontología.

Con la licenciatura que mayores diferencias se obtuvo es con derecho, mostrando que en los valores intelectuales, estéticos, morales y sociales, sus compañeros de campus expresan superioridad en preferencia.

En general, los alumnos de administración de tecnologías no manifiestan muchas diferencias con los estudiantes de las otras diez licenciaturas en todas las dimensiones de valores. En los estéticos, intelectuales, morales, sociales, instrumentales y religiosos se encuentran diferencias con una licenciatura, y en los corporales, afectivos, individuales y ecológicos, con ninguna.

Las carreras en donde se revela homogeneidad en las respuestas son: contaduría, ingeniería químico industrial, licenciatura química industrial, y medicina veterinaria y zootecnia.

El análisis de las diferencias significativas indica que los únicos valores en que los estudiantes de administración de tecnologías manifestaron un agrado superior son en los instrumentales y los religiosos.

5.3.5.6. Derecho.

La licenciatura en Derecho es de la más antiguas que existen en el estado de Yucatán. Sus antecedentes datan de 1824, cuando se funda la primera cátedra de Jurisprudencia en la Universidad Literaria de Yucatán, que con los años se convierte en la Universidad Autónoma de Yucatán. La facultad de Derecho alberga una única licenciatura, la que se ha tenido aquí en cuenta para los análisis realizados (ver tabla 67).

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 67.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Derecho)

Derecho versus	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-2.3	3.3	-2.2	5.9	-2.0	5.1	-5.3	3.5	-1.9	5.5	.33	7.4*	3.5	12.7*	-4.6	3.7	-.05	8.2	11.9	24.4*
Artes Visuales	.24	5.9*	.26	8.3*	.36	7.6*	-6.4	2.5	-2.3	5.3	.37	7.6*	5.8	15.2*	-4.3	4.2	1.5	9.9*	4.7	17.3*
Contaduría	.21	2.9*	2.1	5.9*	-.98	2.5	2.9	7.2*	2.1	5.7*	.55	4.0*	4.6	9.1*	-.74	3.3	-.59	3.4	-2.2	3.9
Mercadotecnia	-.50	2.9	3.4	8.3*	-1.8	2.6	-.97	4.5	.48	5.1*	1.2	5.6*	4.5	10.2*	-1.5	3.7	-.79	4.3	-6.3	7.1
Administración de tecnologías	-2.0	3.3	.43	7.9*	-3.1	3.7	2.5	10.9*	-.19	6.9	.01	6.8*	3.4	12.2*	-2.5	5.5	-2.8	5.1	-1.9	9.9
Ingeniería Químico Industrial	.84	5.3*	-1.4	4.9	1.4	7.1*	3.5	10.5*	1.9	7.9*	.18	6.8*	4.4	11.7*	-1.6	5.0	-1.4	5.2	1.2	11.0*
Química Industrial	-1.5	4.9	-4.4	4.8	-.75	7.5	.15	10.3*	.52	9.1*	-.14	8.1	2.8	13.4*	-4.4	5.3	-1.1	8.5	-2.6	11.8
Enseñanza de las Matemáticas	.25	5.8*	-1.6	6.2	-1.3	5.8	2.5	11.3*	2.5	9.9*	-.92	6.2	3.9	13.0*	-1.7	6.6	2.4	10.6*	-5.2	7.2
Odontología	-3.0	.60	-.86	4.3	-4.8	-.14*	-3.3	2.4	-2.2	2.6	-2.1	2.5	1.8	7.8*	-4.1	1.3	-3.4	2.0	-4.2	3.9
Veterinaria y Zootecnia	-1.3	2.6	-1.4	4.1	-.13	4.8	.51	6.6*	.25	5.4*	.30	5.2*	3.4	9.7*	-5.4	.37	-2.0	3.7	1.3	9.9*

*<.05

Los estudiantes de la licenciatura en derecho son los que más diferencias presentan con los alumnos de las otras diez carreras, existiendo en todas estas diferencias significancia estadística.

Se acentúa en este caso el predominio de los valores sociales, sobre los que los estudiantes de derecho manifiestan superioridad de puntajes cuando se les compara con sus pares de todas las demás titulaciones. Le siguen por prelación los morales, indicando diferencias estadísticas con los alumnos de comunicación social, artes visuales, contaduría, mercadotecnia, administración de tecnologías de la información, ingeniería químico industrial y veterinaria y zootecnia. Reiteradamente, se señalan puntajes más altos en todas ellas. Lo mismo ocurre con los valores estéticos e individuales, pues otorgan calificaciones más altas que sus compañeros de contaduría, mercadotecnia, administración de tecnologías de la información, ingeniería químico industrial, la licenciatura química industrial, enseñanza de las matemáticas, y medicina veterinaria y zootecnia. Excepto en el caso de administración de tecnologías (estéticos) y mercadotecnia (individuales), con todas las demás titulaciones coinciden en las diferencias hacia estos dos valores.

En los valores corporales, intelectuales, y religiosos presentan una relación estadísticamente significativa con cuatro licenciaturas; en los afectivos con tres; y en los instrumentales con dos. En los únicos valores en que no revelan diferencias estadísticamente significativas con respecto a las otras diez titulaciones es con los ecológicos.

En todas las diferencias que se encontraron en las comparaciones, solamente con odontología y en los valores afectivos los estudiantes de derecho indican menos agrado.

Con las licenciaturas que mayores diferencias se encontraron son con artes visuales (corporales, intelectuales, afectivos, morales, sociales, instrumentales y religiosos) e ingeniería químico industrial (corporales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales y religiosos) en siete dimensiones de valores. Le siguen contaduría con seis (corporales, intelectuales, estéticos, individuales, morales y sociales); enseñanza de las matemáticas (corporales, estéticos, individuales, sociales e instrumentales); veterinaria y zootecnia (estéticos, individuales, morales, sociales y religiosos) con 5; mercadotecnia (intelectuales, individuales, morales y sociales) y administración de tecnologías de la información (intelectuales, estéticos, morales y sociales) con 4.

Con la que presenta mayor homogeneidad esta carrera es con odontología, ya que sólo en dos dimensiones de valores se evidencian diferencias (afectivos y sociales).

5.3.5.7. Ingeniería Química Industrial.

Esta ingeniería pertenece al campus de ingeniería y ciencias exactas de la Universidad Autónoma de Yucatán. Forma parte de la Facultad de ingeniería química, fundada en 1977, al igual que otras 4 carreras. El campus lo comparten las Facultades de Ingeniería (civil, energías renovables, mecatrónica y física),

Tesis doctoral: Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán.

Capítulo 5.

Resultados

Ingeniería Química (alimentos, biotecnología, industrial logística, y química industrial), y Matemáticas (actuaría, ciencias de la computación, enseñanza de las matemáticas, ingeniería de software, ingeniería en computación, y matemáticas).

La siguiente tabla (ver tabla 68) muestra los resultados obtenidos en la comparación de medias de ingeniería química industrial con las otras diez licenciaturas participantes en este trabajo.

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 68.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Ingeniería Química Industrial)

Ingeniería química industrial versus	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-5.8	.67	-4.6	4.6	-6.9	1.4	-13.1	-2.8*	-7.5	1.2	-4.3	4.0	-5.3	5.5	-7.0	2.7	-2.7	6.9	4.8	19.3*
Artes Visuales	-3.3	3.3	-2.1	7.2	-4.5	3.9	-14.2	-3.8*	-7.8	.98	-4.2	4.2	-2.9	7.9	-6.7	3.2	-1.1	8.6	-2.5	12.2
Contaduría	-3.6	.65	-.81	5.3	-6.3	-.77*	-5.4	1.5	-3.9	1.9	-4.5	1.0	-4.7	2.4	-3.6	2.8	-3.7	2.7	-10.1	-46*
Mercadotecnia	-4.2	.60	.73	7.5*	-6.9	-.77*	-9.1	-1.9*	-5.3	1.1	-3.7	2.4	-4.6	3.3	-4.2	3.0	-3.8	3.4	-8.3	2.5
Administración de tecnologías	-5.5	.70	-1.9	6.9	-7.9	.08	-5.3	4.6	-5.7	2.7	-4.6	3.4	-5.4	4.9	-4.9	4.5	-5.4	3.9	-9.1	4.9
Derecho	-5.3	-.84*	-4.9	1.4	-7.1	-1.4*	-10.5	-3.5*	-7.9	-1.9*	-6.9	-1.2*	-11.7	-4.4*	-5.0	1.6	-5.2	1.4	-11.1	-1.2*
Química Industrial	-4.9	2.2	-6.7	3.6	-5.5	3.7	-7.5	3.9	-4.9	4.8	-4.6	4.6	-5.9	6.1	-6.7	4.2	-3.6	7.2	-9.7	6.5
Enseñanza de las Matemáticas	-3.3	3.2	-4.0	5.1	-6.1	2.1	-5.2	5.0	-3.0	5.6	-5.5	2.7	-4.9	5.8	-4.2	5.5	-.19	9.4	-12.4	2.0
Odontología	-6.7	-1.8*	-3.5	3.4	-9.9	-3.6*	-11.4	-3.6*	-8.0	-1.5*	-6.9	.68*	-7.3	.85	-6.8	.58	-6.2	1.0	-11.8	-.83*
Veterinaria y Zootecnia	-4.9	.13	-3.9	3.2	-5.2	1.3	-7.5	.55	-5.5	1.3	-4.5	1.9	-5.7	2.7	-8.0	-.41*	-4.9	2.7	-6.3	5.1

*<.05

Los alumnos de ingeniería química industrial presentan diferencias significativas en nueve de las diez dimensiones de valores, siendo la excepción los valores instrumentales. En donde más se indican éstas diferencias es en los valores estéticos, con cinco licenciaturas, y en los afectivos y religiosos, con cuatro. En los únicos valores en los que no muestran diferencias estadísticamente significativas respecto a sus compañeros universitarios es en aquellos que tienen que ver con los recursos materiales y financieros, tales como el dinero, banco, herencia y riqueza.

En las 22 comparaciones donde se revelan éstas diferencias se muestran diferencias estadísticamente significativas en los valores religiosos con los estudiantes de comunicación social y en los intelectuales con mercadotecnia. En este tipo de valores los alumnos de ingeniería química industrial otorgaron puntuaciones más altas. En las 20 comparaciones restantes mostraron puntajes por debajo de sus colegas universitarios.

La licenciatura con la que más frecuencia aparecen diferencias es derecho: en los valores corporales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales y religiosos. La segunda posición por diferencias es con odontología, coincidiendo éstas en los mismos valores que con derecho, excepto en los sociales.

Los estudiantes del campus de ingeniería y ciencias exactas no manifiestan diferencias en ninguna dimensión de valores entre las Facultades del propio campus. Con la única otra titulación externa a este campus con la que se señala

esta misma homogeneidad es con administración de tecnologías de la información.

5.3.5.8. Licenciatura Química Industrial.

Los resultados de los análisis comparativos de la licenciatura química industrial se muestran en la siguiente tabla (ver tabla 69).

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 69.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Química Industrial)

Química industrial versus	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-5.2	2.8	-4.1	7.2	-6.9	3.3	-12.5	.15	-8.4	2.3	-5.2	5.0	-6.6	6.6	-6.9	5.1	-5.6	6.3	4.6	22.5*
Artes Visuales	-2.6	5.4	-1.6	9.8	-4.5	5.8	-13.6	-.81*	-8.7	2.1	-5.1	5.2	-4.3	9.1	-6.6	5.5	-4.0	7.9	-2.6	15.4
Contaduría	-3.3	3.0	-.72	8.3	-6.7	1.5	-5.2	4.9	-5.2	3.3	-5.7	2.4	-6.5	4.0	-3.9	5.6	-7.0	2.4	-10.8	3.4
Mercadotecnia	-3.7	2.9	.93	10.4*	-7.2	1.4	-8.8	1.8	-6.5	2.4	-4.9	3.7	-6.3	4.8	-4.3	5.7	-6.9	3.0	-8.8	6.2
Administración de tecnologías	-4.9	2.8	-1.5	9.5	-8.0	1.9	-4.8	7.6	-6.7	3.8	-5.6	4.4	-6.8	6.2	-4.8	6.9	-8.4	3.2	-9.3	8.2
Derecho	-4.9	1.5	-4.8	4.4	-7.5	.75	-10.3	-.15*	-9.1	-.52*	-8.1	.14	-13.4	-2.8*	-5.3	4.4	-8.5	1.1	-11.8	2.6
Ingeniería Química Industrial	-2.2	4.9	-3.6	6.7	-3.7	5.5	-3.9	7.5	-4.8	4.9	-4.6	4.6	-6.1	5.9	-4.2	6.7	-7.2	3.6	-6.5	9.7
Enseñanza de las Matemáticas	-2.6	5.3	-3.6	7.7	-6.2	4.0	-4.6	7.9	-3.9	6.7	-6.4	3.7	-6.3	6.9	-4.0	7.9	-3.1	8.7	-12.5	5.3
Odontología	-6.2	.50	-3.3	6.3	-10.2	-1.5*	-11.1	-.35*	-9.2	-.12*	-8.1	.56	-8.9	2.3	-6.9	3.3	-9.4	.63	-12.4	2.8
Veterinaria y Zootecnia	-4.5	2.4	-3.7	6.1	-5.5	3.4	-7.2	.38	-6.6	2.6	-5.6	3.2	-7.3	4.2	-8.1	2.2	-8.0	2.2	-6.7	8.7

*<.05

Éstos estudiantes manifiestan diferencias estadísticamente significativas en los valores intelectuales (con mercadotecnia), afectivos (con odontología), estéticos (con artes visuales, derecho, y odontología), individuales (con derecho y odontología), sociales (con derecho) y religiosos (con comunicación social). En los valores corporales, morales, ecológicos e instrumentales no expresan ninguna diferencia con respecto a sus colegas universitarios.

Con las licenciaturas que observan mayor número de diferencias son con derecho y odontología, y en ambas se encuentran los valores estéticos e individuales.

Las titulaciones con las que no se indican diferencias estadísticas son con contaduría, administración de tecnologías de la información, medicina veterinaria y zootecnia, ingeniería química industrial, y con enseñanza de las matemáticas, estas dos últimas de su mismo campus.

5.3.5.9. Enseñanza de las Matemáticas.

La carrera de enseñanza de las matemáticas pertenece a la Facultad de matemáticas, fundada el 26 de octubre de 1960. Los resultados de sus comparaciones se presentan a continuación (ver tabla 70).

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 70.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Enseñanza de las matemáticas)

Enseñanza de las matemáticas vs	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-6.1	1.1	-5.7	4.6	-5.4	3.9	-13.6	-2.1*	-9.3	.47	-3.4	5.9	-6.4	5.7	-8.3	2.6	-7.9	2.9	9.1	25.4*
Artes Visuales	-3.6	3.7	-3.2	7.2	-3.0	6.4	-14.7	-3.0*	-9.6	.22	-3.3	6.1	-4.0	8.2	-8.0	3.0	-6.3	4.6	1.8	18.3*
Contaduría	-4.1	1.3	-2.2	5.5	-4.9	1.9	-6.1	2.5	-5.9	1.3	-3.8	3.1	-6.1	2.9	-5.2	2.9	-9.1	-1.1*	-6.2	6.0
Mercadotecnia	-4.6	1.2	-5.6	7.7	-5.6	1.9	-9.8	-5.4*	-7.3	4.9	-2.9	4.5	-5.9	3.8	-5.6	3.1	-9.1	-4.4*	-4.3	8.8
Administración de tecnologías	-5.9	1.2	-3.1	6.9	-6.5	2.6	-5.9	5.4	-7.6	1.9	-3.8	5.3	-6.5	5.3	-6.2	4.4	-10.6	-1.0*	-4.9	11.0
Derecho	-5.8	-2.5*	-6.2	1.6	-5.8	1.3	-11.3	-2.5*	-9.9	-2.5*	-6.2	.92	-13.0	-3.9*	-6.6	1.7	-10.6	-2.4*	-7.2	5.2
Ingeniería Química Industrial	-3.2	3.3	-5.1	4.0	-2.1	6.1	-5.0	5.2	-5.6	3.0	-2.7	5.5	-5.8	4.9	-5.5	4.2	-9.4	.19	-2.0	12.4
Química Industrial	-5.3	2.6	-7.7	3.6	-4.0	6.2	-7.9	4.6	-6.7	3.9	-3.7	6.4	-6.9	6.3	-7.9	4.0	-8.7	3.1	-5.3	12.5
Odontología	-7.2	-1.3*	-4.8	3.6	-8.5	-9.3*	-12.1	-2.7*	-9.9	-2.1*	-6.2	1.4	-8.5	1.3	-8.2	.65	-11.6	-2.8*	-7.8	5.5
Veterinaria y Zootecnia	-5.4	.66	-5.2	3.4	-3.9	3.9	-8.2	1.5	-7.4	.69	-3.8	4.8	-6.9	3.1	-9.5	-3.6*	-10.2	-1.2*	-2.2	11.4

*<.05

En las comparaciones realizadas entre las puntuaciones medias de los estudiantes de las 11 licenciaturas se observa que los alumnos de enseñanza de las matemáticas muestran menor agrado en los valores instrumentales (con respecto a contaduría, mercadotecnia, administración de tecnologías de la información, derecho, odontología, y medicina veterinaria y zootecnia) y en los estéticos (con comunicación social, artes visuales, mercadotecnia, derecho, y odontología). En los valores corporales e individuales indican tener menos agrado que los de derecho y odontología, no así en los valores religiosos, en los cuales éstos estudiantes otorgan mayor puntaje que sus compañeros de comunicación social y artes visuales. En los afectivos, sociales y ecológicos expresan diferencias con odontología, derecho y veterinaria, respectivamente. Los valores en los que no se evidencian diferencias estadísticamente significativas con los otros universitarios son los intelectuales y los morales.

Con las carreras que mayores diferencias presentan estos estudiantes son derecho y odontología, y éstas se dan en los valores corporales, estéticos, individuales e instrumentales. Comunicación social y artes visuales coinciden en diferencias en los valores estéticos y religiosos, en los primeros por declarar menos agrado y en los segundos mayor nivel de agrado que sus pares.

Con mercadotecnia y medicina veterinaria hay diferencias en los valores instrumentales con las dos carreras, y en los estéticos y ecológicos respectivamente.

Se exteriorizan diferencias con contaduría y con administración de tecnologías de la información, coincidentemente en los valores instrumentales.

Las únicas titulaciones en las que no exhiben ninguna diferencia son con sus compañeros de campus: ingeniería química industrial y la licenciatura química industrial.

5.3.5.10. Odontología.

Esta licenciatura pertenece al campus de la salud y es la única que imparte la Facultad de odontología. Sus resultados se presentan a continuación (ver tabla 71).

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 71.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Odontología)

Odontología versus	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-1.3	4.6	-4.2	4.3	.19	7.8*	-5.2	4.3	-2.4	5.0	-.12	7.5	-1.6	8.2	-3.5	5.4	.33	9.2*	11.7	25.0*
Artes Visuales	1.2	7.3*	-1.7	6.9	2.6	10.3*	-6.3	3.3	-2.7	5.4	-.08	7.7	.70	10.7*	-3.2	5.8	1.9	10.9*	4.4	17.9*
Contaduría	1.0	4.5*	-1.6	4.7	1.0	5.4*	2.8	8.3*	1.4	6.0*	-.11	4.3	-.81	4.9	.10	5.3*	-.46	4.7	-2.8	4.9
Mercadotecnia	.44	4.5*	1.3	7.0*	.29	5.5*	-.97	5.4	-.09	5.3	.60	5.8*	-.81	5.9	-.52	5.6	-.56	5.5	-1.1	7.9
Administración de tecnologías	-1.0	4.7	-1.6	6.6	-.88	6.4	2.6	11.7*	-.64	7.0	-.45	6.9	-1.8	7.7	-1.4	7.2	-2.4	6.1	-2.2	10.6
Derecho	-.60	2.9	-4.3	.86	.14	4.8*	-2.4	3.3	-2.6	2.2	-2.5	2.1	-7.8	-1.8*	-1.3	4.1	-2.0	3.4	-3.9	4.2
Ingeniería Química Industrial	1.8	6.7*	-3.4	3.5	3.6	9.9*	3.6	11.4*	1.5	8.0*	.68	6.9*	-.85	7.3	-.58	6.8	-1.0	6.2	.83	11.8*
Química Industrial	-5.0	6.2	-6.3	3.3	1.5	10.2*	.35	11.1*	.12	9.2*	-.56	8.1	-2.3	8.9	-3.3	6.9	-.63	9.4	-2.8	12.4
Enseñanza de las matemáticas	1.3	7.2*	-3.6	4.8	.93	8.5*	2.7	12.1*	2.1	9.9*	-1.4	6.2	-1.3	8.5	-.65	8.2	2.8	11.6*	-5.5	7.8
Veterinaria y Zootecnia	-.35	4.0	-3.4	2.8	1.9	7.6*	.55	7.5*	-.29	5.6	-.25	5.4	-1.9	5.4	-4.4	2.2	-1.8	4.8	.84	10.7*

*<.05

La carrera de odontología presenta diferencias significativas en todas las dimensiones de valores, quedando por su frecuencia en primera posición los afectivos (9), en segunda los estéticos (6), y siguiendo el mismo orden descendente los corporales (5), empatados los individuales y religiosos (4), instrumentales (3), morales y sociales (2), y en último lugar -con una diferencia- los ecológicos e intelectuales.

Asimismo, también se indica significancia en las comparaciones con todas las carreras, aunque no necesariamente coinciden en los mismos valores.

Tomando como base el criterio de homogeneidad, con la licenciatura que menos diferencias exhibe esta carrera es con administración de tecnologías de la información, siendo que sólo en los valores estéticos existe significancia estadística. Le siguen en este orden derecho, con los valores afectivos y sociales, comunicación social (afectivos, instrumentales y religiosos), licenciatura química industrial (afectivos, estéticos e individuales), y medicina veterinaria y zootecnia (afectivos, estéticos y religiosos), en tres dimensiones de valores.

Con diferencias en cuatro valores están mercadotecnia (corporales, intelectuales, afectivos y morales), y con cinco artes visuales (corporales, afectivos, sociales, instrumentales, y religiosos), contaduría (corporales, afectivos, estéticos, individuales, y ecológicos), y enseñanza de las matemáticas (corporales, afectivos, estéticos, individuales e instrumentales).

Con la carrera que revelan mayor número de diferencias es con ingeniería química industrial, al encontrarse significancia en los valores corporales, afectivos, estéticos, individuales, morales, y religiosos.

En las comparaciones en que se encontraron diferencias, los alumnos de odontología sistemáticamente manifestaron mayor agrado que los de las titulaciones comparadas, excepto con los de derecho, que indicaron superioridad en los valores sociales.

5.3.5.11. Medicina Veterinaria y Zootecnia.

La Facultad de medicina veterinaria y zootecnia de la Universidad Autónoma de Yucatán se desarrolla como campus de las ciencias biológicas y agropecuarias. Fue fundada en 1970 y actualmente alberga cuatro licenciaturas, siendo la de médico veterinario zootecnista la primera en ofrecerse.

La tabla 72 presenta los resultados obtenidos en la comparación de medias de medicina veterinaria y zootecnia con las licenciaturas en comunicación social, artes visuales, contaduría, mercadotecnia, administración de tecnologías de la información, derecho, ingeniería química industrial, química industrial, y enseñanza de las matemáticas.

Capítulo 5.

Resultados

Tabla 72.

Intervalos al 95% Confianza de Bonferroni. Diferencia entre medias en la variable licenciatura (Veterinaria y zootecnia)

Veterinaria y zootecnia versus	Corporales		Intelectuales		Afectivos		Estéticos		Individuales		Morales		Sociales		Ecológicos		Instrumentales		Religiosos	
	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS	LI	LS
Comunicación Social	-3.2	2.9	-3.9	4.7	-4.7	3.1	-9.3	.34	-5.1	3.1	-2.8	5.0	-3.5	6.6	-2.5	6.6	-1.3	7.8	5.8	19.4*
Artes Visuales	-.66	5.5	-1.5	7.3	-2.3	5.6	-10.4	-.60*	-5.5	2.8	-2.7	5.2	-1.1	9.1	-2.2	7.0	.28	9.5*	-1.5	12.3
Contaduría	-.92	2.8	-.02	5.2	-3.9	.79	-1.4	4.5	-1.4	3.6	-2.8	1.9	-2.7	3.4	1.0	6.6*	-2.2	3.3	-8.8	-.56*
Mercadotecnia	-1.5	2.7	1.5	7.5*	-4.6	.83	-5.2	1.6	-2.9	2.8	-2.1	3.4	-2.7	4.4	.45	6.8*	-2.2	4.1	-7.1	2.4
Administración de tecnologías	-2.9	2.9	-1.3	6.9	-5.8	1.8	-1.6	7.8	-3.4	4.5	-3.1	4.4	-3.6	6.1	-.41	8.4	-4.0	4.7	-8.1	5.0
Derecho	-2.6	1.3	-4.1	1.4	-4.8	.13	-6.6	-.51*	-5.4	-.25*	-5.2	-.30*	-9.7	-3.4*	-.37	5.4	-3.7	2.0	-9.9	-1.3*
Ingeniería Química Industrial	-.13	4.9	-3.2	3.9	-1.3	5.2	-.55	7.5	-1.3	5.5	-1.9	4.5	-2.7	5.7	.41	8.0*	-2.7	4.9	-5.1	6.3
Química Industrial	-2.4	4.5	-6.1	3.7	-3.4	5.5	-.38	7.2	-2.6	6.6	-3.2	5.6	-4.2	7.3	-2.2	8.1	-2.2	8.0	-8.7	6.7
Enseñanza de las matemáticas	-.66	5.4	-3.4	5.2	-3.9	3.8	-1.5	8.2	-.69	7.4	-4.0	3.8	-3.1	6.9	.36	9.5*	1.2	10.2*	-11.4	2.2
Odontología	-4.0	.35	-2.8	3.4	-7.6	-1.9*	-7.5	-.55*	-5.6	.29	-5.4	.25	-5.4	1.9	-2.2	4.4	-4.8	1.8	-10.7	-.84*

*<.05

Los universitarios de medicina veterinaria y zootecnia no presentan diferencias significativas con ninguna carrera en los valores corporales; en los valores intelectuales sólo con mercadotecnia; en los afectivos únicamente con odontología; en los estéticos con artes visuales, derecho y odontología; individuales, morales y sociales exclusivamente con derecho; ecológicos con contaduría, mercadotecnia, ingeniería química industrial, y enseñanza de las matemáticas; los instrumentales con artes visuales y enseñanza de las matemáticas; y los religiosos con comunicación social, contaduría, derecho, y odontología.

En donde hubo diferencias, los veterinarios zootecnistas destacan en los valores ecológicos, ya que reiteradamente otorgaron puntajes más altos que sus pares.

La carrera con la que se obtuvo mayor número de diferencias es con derecho, manifestando en los valores estéticos, individuales, morales, sociales y religiosos menor agrado que en los estudiantes de esa Facultad. Sólo con dos titulaciones no se obtuvo ninguna diferencia estadísticamente significativa: las licenciaturas en química industrial y administración de tecnologías de la información.

Sintetizando los resultados de la variable licenciatura, se encuentra que la carrera que tuvo mayor número de diferencias en sus comparaciones es derecho, con 46 de ellas, seguida por odontología con 37. Hecho notable es que en ambas

sólo en una comparación manifestaron los participantes menor agrado que la otra en los valores donde notoriamente destacaron. Es decir, derecho otorgo puntajes más altos que sus pares en 45 de las comparaciones, y sólo en los valores afectivos, que es justamente en los cuales destacaron los de odontología, quedó por debajo de ellos. Y viceversa, odontología reveló diferencias estadísticamente significativas con puntajes superiores en 36 de las comparaciones, quedando por debajo en una sola con derecho, en los valores sociales, valor que manifiestan en grado superior los estudiantes de derecho. Las titulaciones que menos diferencias tuvieron en sus comparaciones son las licenciaturas en química industrial -con 9- y administración de tecnologías de la información -con 10-.

Las carreras que mostraron marcada preferencia por algún valor específico son: derecho en sociales, odontología en los afectivos, artes visuales en los estéticos, veterinaria y zootecnia en los ecológicos. Por el contrario, las titulaciones que se distinguieron por indicar desagrado en alguna dimensión de valores son: comunicación social en los religiosos y enseñanza de las matemáticas en los instrumentales. Las titulaciones que manifestaron menor agrado que sus colegas universitarios en el 50% de las comparaciones en donde se obtuvieron diferencias son: artes visuales en los religiosos, mercadotecnia en los intelectuales, y contaduría, administración de tecnologías de la información, ingeniería química industrial y enseñanza de las matemáticas en los valores estéticos.

Las licenciaturas que exhibieron mayores diferencias son derecho con artes visuales e ingeniería química industrial (7), odontología con ingeniería química industrial (6), y derecho con contaduría (6).

Las titulaciones que evidenciaron menor agrado que sus pares en aquellos valores en los que tuvieron significancia, de acuerdo a la proporción de sus diferencias, son, en orden descendente: ingeniería química industrial, en un 91%, enseñanza de las matemáticas, en un 90%, administración de tecnologías de la información, 80%, licenciatura en química industrial, 78%, comunicación social, 76%, artes visuales, 74%, contaduría, 68%, mercadotecnia, 60%, medicina veterinaria y zootecnia, 56%, odontología, 3%, y derecho solamente en un 2% de las diferencias.

El orden de los valores en la variable *licenciatura*, por su número de frecuencia en diferencias, es, de mayor a menor: estéticos (52); religiosos (40); afectivos (26); sociales e instrumentales (22); individuales (20); corporales y morales (18); intelectuales (16); y ecológicos, ocupando éstos el primer lugar con menos diferencias estadísticamente significativas (10).

5.4. Identificar si existe relación entre los valores afectivos y los valores morales

Para dar respuesta al objetivo específico cuatro, se utiliza el análisis de regresión lineal, técnica estadística para investigar y modelar la relación entre variables, en caso de existir (Montgomery, Peck & Vining, 2011; De la Garza,

Morales & González, 2013). En este modelo, se tiene una variable respuesta (valores morales) que se puede relacionar con una variable predictora (valores afectivos):

$$Y = f(X_1)$$

$$\text{Valores morales} = f(\text{Valores Afectivos})$$

Dado que la regresión sólo es posible si la relación que existe entre la variable dependiente y la independiente es lineal, es necesario verificar qué tipo de relación existe entre las variables *valores morales* y *valores afectivos*. Esto se realiza a través de la siguiente figura 24.

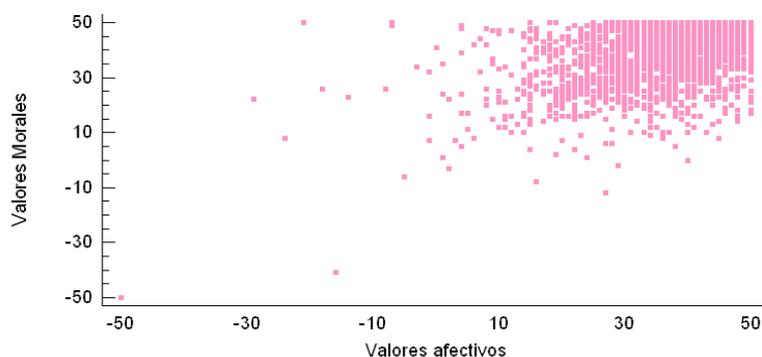


Figura 24. Gráfico de variable dependiente (valores morales) contra variable independiente (valores afectivos).

El trazo de la línea recta ofrece una visualización más clara de la relación entre los valores morales y afectivos, como se muestra en la siguiente figura (ver figura 25).

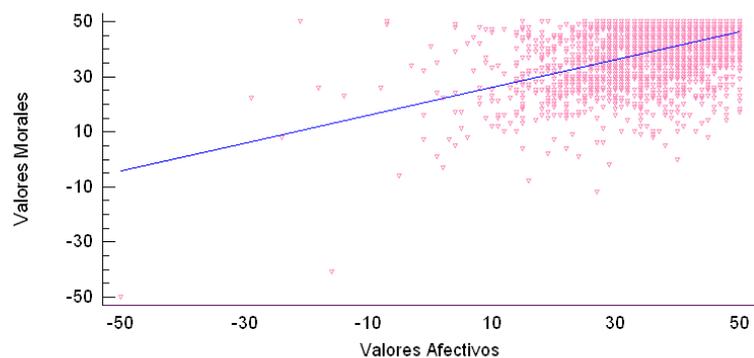


Figura 25. Relación rectilínea entre las variables valores morales y afectivos.

La amplitud de la muestra, la naturaleza de las variables y el rango de las respuestas (-50, 50) hacen que el comportamiento no sea lineal perfecto. Sin embargo, claramente se define una relación lineal, positiva, e imperfecta.

El gráfico cuantil – cuantil permite reforzar esta información, comparando la distribución de los conjuntos de datos de las dos variables (ver figura 26).

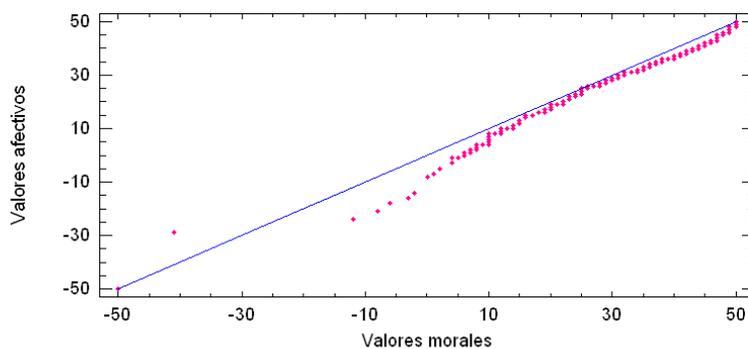


Figura 26. Gráfico cuantil – cuantil de las variables valores morales y afectivos.

Por la linealidad que demuestran, se puede asumir que ambos conjuntos provienen de la misma distribución.

Entonces, si y representa a los valores morales y x a los valores afectivos, la ecuación de la recta que relaciona a las dos variables es:

$$y = \beta_0 + \beta_1 x + \varepsilon$$

donde

y es la variable respuesta (valores morales)

β_0 es la ordenada al origen

β_1 es la pendiente

x es la variable predictora o regresora (valores afectivos)

ε es el componente aleatorio del error

La estimación de los coeficientes por el método de mínimos cuadrados se presenta en la tabla siguiente (ver tabla 73).

Tabla 73.

Coefficientes de regresión para las variables valores morales y valores afectivos

Parámetro	Mínimos Cuadrados Estimado	Error Estándar	Estadístico T	Valor-P
Intercepto	21.13	.61	34.51	<.05
Pendiente	.50	.02	32.23	<.05

Con estos resultados, se ajusta un modelo lineal para describir la relación entre los valores morales y los afectivos, quedando la siguiente ecuación del modelo ajustado:

$$\text{Valores Morales} = 21.13 + .50 (\text{Valores Afectivos})$$

Antes de validar el modelo, es necesario explorar que se cumplan los supuestos de normalidad, homoscedasticidad, linealidad, e independencia de los errores.

5.4.1. Verificación de supuestos.

La diferencia entre los datos reales y los pronosticados son conocidos como los errores, y para que el modelo de regresión sea válido éstos deben seguir una distribución lo más cercana posible a la normalidad, además de que su dispersión o variabilidad debe ser constante pero desconocida, y que cada uno de los errores asociados a cada valor de Y sea independiente.

5.4.1.1. Normalidad.

Este supuesto hace posible validar la prueba de significancia estadística de la relación entre X e Y reflejada por la línea ajustada (Kleinbaum, Kupper, Nizam & Rosenberg, 2013).

Si la distribución fundamental de los errores es normal, la gráfica tendrá la apariencia de una línea recta. Para visualizar la línea recta, deberá prestarse más

atención a los valores centrales de la gráfica que a los valores extremos (Montgomery, 2012).

En la siguiente figura se realiza la verificación del supuesto de normalidad (ver figura 27).

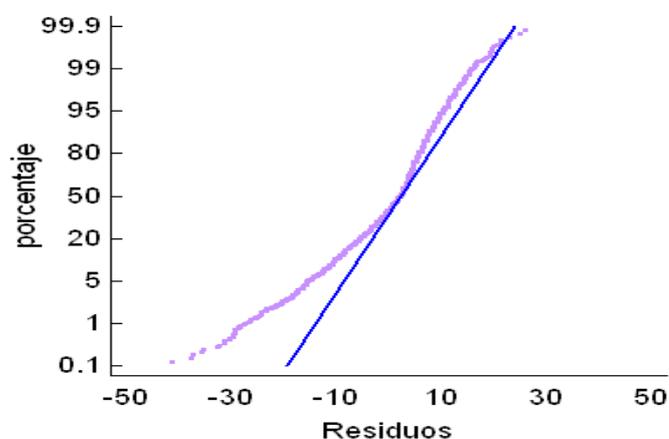


Figura 27. Gráfico de probabilidad normal

Respecto al gráfico de probabilidad normal, aunque hay cierto alejamiento, la robustez de la prueba hace que se cumpla el supuesto.

Los datos no muestran valores extraños, puesto que el rango en donde se mueven las puntuaciones está entre -50 y 50. El cero es un valor posible y aceptable, que significa indiferencia.

El siguiente gráfico de caja y bigote de los conjuntos de datos de las variables valores morales y sociales presenta indicios de cercanía entre las medianas y las medias, así como su rango de amplitud (ver figura 28).

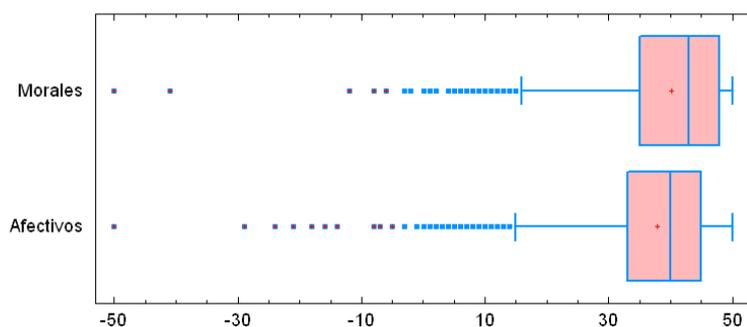


Figura 28. Gráfico de caja y bigote de las variables valores morales y afectivos.

Aún cuando el conjunto de los valores afectivos y morales manifiesta sesgo a la izquierda, como ya se mencionó, no existen valores aberrantes, ya que todos están dentro del rango esperado de respuestas de los ítems.

Se concluye que se cumple con el supuesto de normalidad.

5.4.1.2. Homocedasticidad.

Si el modelo es correcto, la dispersión de los datos debe ser constante, para que éstos sean homocedásticos, y los residuales deberán estar sin estructura. En particular, no deberán estar relacionados con ninguna otra variable, incluyendo la variable predicha (Montgomery, 2012). En la siguiente figura se

explora el cumplimiento del supuesto, al graficar los residuales contra los valores predichos (ver figura 29).

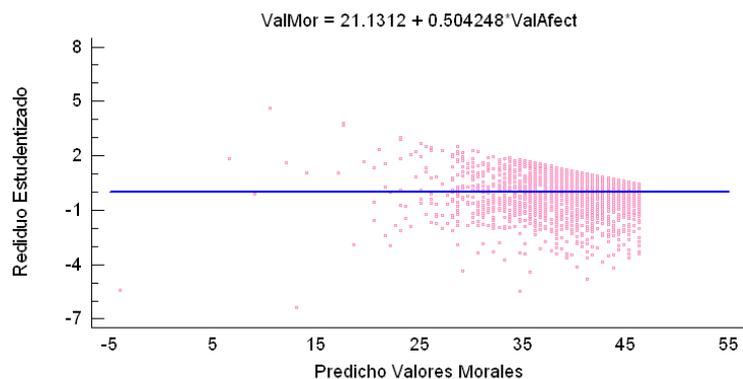


Figura 29. Gráfico para explorar homocedasticidad (residuos versus predichos).

No se evidencia estructura inusual, pero sí se mantiene la estructura gráfica propia de la escala del instrumento. Por lo tanto, se asume que no existe alejamiento de este supuesto.

5.4.1.3. Linealidad.

Este supuesto ya se ha explorado antes, ilustrando la relación lineal entre las variables valores morales y afectivos. Tomando como base los resultados obtenidos y acudiendo al criterio de que la línea que pasa por el cero circunda valores por arriba y por debajo de ella, se concluye que la relación entre la variable respuesta y la variable regresora no se aleja de la linealidad.

5.4.1.4. Independencia.

El supuesto de independencia de los errores está ligado al diseño de la investigación, debido a que la aleatoriedad en la selección de la muestra minimiza su violación o no cumplimiento. En el capítulo cuatro de esta tesis se ha explicado el método por el cual se hizo la colecta de la información, y con ello se garantiza el factor aleatorio de la muestra.

Debido a que los datos no están arreglados o acomodados en algún orden, se usa un gráfico para corroborar el cumplimiento del supuesto (ver figura 30).

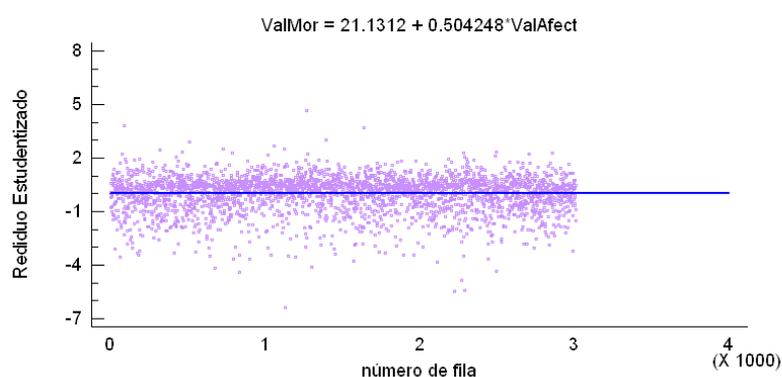


Figura 30. Gráfico de residuales para probar independencia.

El comportamiento aleatorio de los errores parece indicar que no hay razón para sospechar de un posible alejamiento del supuesto de independencia.

5.4.2. Ajuste del modelo.

Al concluir la exploración de los supuestos, una vez establecido que sí existe una relación estadísticamente significativa entre los valores morales y los afectivos, se procede a validar lo adecuado del modelo. Esta validación determina cuánto explica la variable X (valores afectivos) de la variable Y (valores morales), o, dicho de otra forma, cuánto aportan los valores afectivos para el conocimiento de los valores morales. Los resultados del cálculo de los coeficientes proporcionados por el paquete estadístico se enlistan a continuación:

- Coeficiente de Correlación = .51
- R-cuadrada = 25.6%

5.4.2.1. Coeficiente de correlación.

Este coeficiente, para la ecuación lineal simple establecida en el modelo ajustado, indica cuánto la variable predictora X (valores afectivos) afecta a la variable respuesta Y (valores morales). Su valor oscila entre 0 y 1, donde el cero significa que X no explica nada de Y y uno que existe una relación lineal perfecta. El signo es determinado por β_1 , que en este caso es positivo, por lo tanto, se establece que la relación entre X e Y es directa. El valor del coeficiente de correlación = .51 indica una relación moderadamente fuerte entre las variables, ya que $0 < R < 1$.

5.4.2.2. Coeficiente de determinación (R^2).

R^2 explica en términos porcentuales cuánto de todo el comportamiento que tiene la variable dependiente (valores morales) se explica por la ecuación de regresión. Dicho de otra manera, es la proporción de la variación explicada por el regresor, en este caso, los valores afectivos. Siendo una proporción, los valores del coeficiente de determinación están en el rango $0 \leq R^2 \leq 1$.

Para esta ecuación, el 25.6% de la variabilidad de los valores morales queda explicada por el modelo de regresión.

Sin embargo, Montgomery, Peck & Vining (2011) sugieren que el estadístico R^2 debe ser usado con precaución, ya que siempre es posible conseguir que sea grande agregando términos suficientes al modelo. Un valor grande de R^2 no necesariamente implica que el modelo de regresión sea un predictor exacto.

5.4.2.3. Prueba de falta de ajuste.

La prueba estadística de *falta de ajuste* del modelo de regresión se realiza cuando hay cierta indicación de que el ajuste a la línea recta no es completamente satisfactorio o es dudoso el carácter de primer orden. Dado que se satisficieron los supuestos de los errores, pero el coeficiente de determinación reveló un porcentaje relativamente bajo, se realiza la prueba para explorar si el modelo se ajusta adecuadamente a los datos. Los resultados se presentan en la tabla 74.

Tabla 74.

Prueba estadística de falta de ajuste para el modelo de regresión

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Falta de ajuste	16168.3	61	265.1	3.8	<.05
Error puro	206346.8	2950	69.9		

La prueba de falta de ajuste es significativa, con lo cual pareciera que el modelo no es completamente adecuado, pero hay que recordar que un tamaño muestral muy grande establece un valor excesivamente mayor a los grados de libertad, lo que hace que exista tendencia hacia la significancia. Por lo tanto, si se considera que el valor de F es pequeño y que en la exploración de los supuestos de los errores no se evidenció alejamiento a los mismos, se percibe que el modelo ajustado sí es adecuado para los datos.

En conclusión, se puede observar que existe relación entre los valores morales y los valores afectivos y que esta relación es positiva, lo que sugiere que cuando puntúan alto los afectivos también lo hacen los morales, y viceversa.

5.5. Identificar si existen agrupamientos en las dimensiones de valores como consecuencia de posibles correlaciones entre ellos

A través de la técnica estructural o de interdependencia conocida como *análisis factorial* se realiza esta identificación. De la Garza, Morales & González (2013); Johnson & Wichern (2007); Catena, Ramos & Trujillo (2003); Peña (2002); y Johnson (2000) indican que la técnica de factores analiza las relaciones

existentes en un conjunto de variables observadas, con la finalidad de encontrar homogeneidad en el interior, identificar grupos por afinidad en su estructura interna, resumir la información de las variables originales por medio de características comunes y formar nuevas variables llamadas factores. El método que se utiliza en este estudio es el de *componentes principales*.

Los pasos o etapas a seguir para la exploración son: examinar la matriz de correlaciones; seleccionar el número de factores a través del método componentes principales; rotación factorial por el método varimax; y, por último, realizar la interpretación de la matriz de factores rotada.

5.5.1. Supuestos y su exploración.

Es común que al realizar un análisis factorial se prefiera tener la normalidad de las variables y la independencia de las observaciones de los individuos. Por el tamaño de la muestra, y tomando como base el teorema del límite central, las medias se pueden asumir como normales. Asimismo, debido a la aleatorización en la obtención de los datos, se considera que la independencia no está lejos. De la Garza et al., (2013); Catena et al., (2003); y Johnson (2000) sugieren necesario probar que las variables respuesta -aunque son independientes- presentan cierta relación entre ellas, ya que de no ser así no tiene sentido realizar un análisis de factores.

Entre los criterios más utilizados para conocer cuán efectivo puede ser realizar un análisis factorial, son frecuentes: el determinante de la matriz de

correlaciones, el test de esfericidad de Bartlett, y la prueba de Kaiser – Meyer – Olkin.

5.5.1.1. Determinante de la matriz de correlaciones (|R|).

Éste oscila entre 0 y 1 ($0 \leq |R| \leq 1$) y se utiliza como indicador del tamaño de las correlaciones. Cuando su valor es cercano a 1, las correlaciones dentro de la matriz son bajas; si su valor se aproxima a cero, indica que hay algunas correlaciones altas en la matriz. Para el análisis de factores es conveniente que el determinante de la matriz sea un valor bajo.

A partir de la matriz de correlación de las 10 dimensiones de valores anteriormente expuesta se concreta que el determinante es el siguiente:

$$|R| = .024$$

Por lo tanto, se concluye que el valor del determinante sugiere posibles correlaciones entre las variables.

5.5.1.2. prueba de contraste de esfericidad de Bartlett.

Esta prueba contrasta la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad (I). Puesto que la matriz identidad indica cero correlaciones entre las variables, si esto se cumple, no debe realizarse el análisis factorial. El test se computa a partir del determinante de la matriz de correlaciones. Entonces, las hipótesis son:

$H_0: |R| = 1$ No se debe utilizar la técnica de análisis factorial

$H_a: |R| \neq 1$ Sí se puede emplear la técnica de análisis factorial

Se realiza la prueba de hipótesis con la fórmula siguiente (De la Garza, Morales & González, 2013):

$$X^2_c = -[n - 1 - 1/6 (2m + 5)] \ln |R| \quad (5.3)$$

Donde:

m = número de variables

n = tamaño muestral

$|R|$ = determinante de la matriz de correlaciones

Sustituyendo con los datos:

$$X^2_c = -[3013 - 1 - 1/6 (2(10) + 5)] \ln .024$$

$$X^2_c = -[3012 - 4.167] (-3.729)$$

$$X^2_c = 11216.2$$

Que se distribuye como una chi-cuadrado con $(p^2 - p) / 2$ grados de libertad.

Sustituyendo valores: $(10^2 - 10) / 2 = 45$ *gl*

Con 45 grados de libertad y para un nivel de confianza del 95% ($\alpha = .05$) se obtiene: $X^2_t = 61.63$

Se rechaza H_0 si $X^2_c > X^2_t$; $11216.2 > 61.63$. Por lo tanto, se concluye que sí se puede emplear la técnica de análisis factorial.

5.5.1.3. Análisis de suficiencia general (prueba de Kaiser – Meyer – Olkin).

Esta prueba indica la robustez y adecuación de la posible solución si se llevará a cabo un análisis de factores. A mayor valor del índice, más fuerte es la solución. Catena et al., (2003) aconsejan valores superiores a .60, mientras que De la Garza et al., (2013) consideran de .80 a .90 como bueno, y de .90 en adelante como excelente. La tabla 75 proporciona el índice obtenido por el paquete estadístico aquí empleado.

Tabla 75.

Índice de adecuación Kaiser – Meyer – Olkin

Medida de adecuación muestral de	.897
Kaiser-Meyer-Olkin	

El valor del índice para el análisis factorial -para las diez dimensiones de valores- se considera bueno, muy cerca del límite de excelente.

Resumiendo, las tres pruebas realizadas presentan indicadores de que el análisis de factores es una técnica adecuada para explorar el conjunto de variables, a fin de encontrar posibles agrupamientos.

5.5.2. Matriz de correlaciones.

Esta matriz contiene las correlaciones entre todos los pares de las dimensiones de valores e indica cuáles de ellas posiblemente quedarán agrupadas en el mismo factor. Se presenta a continuación (ver tabla 76).

Tabla 76.

Matriz de correlaciones de las diez dimensiones de valores

	Corporales	Intelectuales	Afectivos	Estéticos	Individuales	Morales	Sociales	Ecológicos	Instrumentales	Religiosos
Corporales	1.000	.397	.469	.388	.453	.412	.361	.369	.420	.188
Intelectuales	.397	1.000	.280	.406	.500	.495	.503	.399	.269	.213
Afectivos	.469	.280	1.000	.422	.415	.506	.409	.351	.347	.361
Estéticos	.388	.406	.422	1.000	.485	.451	.422	.445	.362	.239
Individuales	.453	.500	.415	.485	1.000	.653	.534	.470	.420	.200
Morales	.412	.495	.506	.451	.653	1.000	.608	.523	.332	.383
Sociales	.361	.503	.409	.422	.534	.608	1.000	.497	.410	.364
Ecológicos	.369	.399	.351	.445	.470	.523	.497	1.000	.347	.240
Instrumentales	.420	.269	.347	.362	.420	.332	.410	.347	1.000	.251
Religiosos	.188	.213	.361	.239	.200	.383	.364	.240	.251	1.000

a. Determinante = .024

Las variables que muestran mayor correlación son los valores morales con los individuales (.653), y los morales con los sociales (.608). Las que presentan menor correlación son los valores religiosos con los corporales (.188), los religiosos con los individuales (.200), y los religiosos con los intelectuales (.213). En las correlaciones no hay valores muy cercanos a 1, así como tampoco demasiado próximos a cero.

La relación directa entre los valores se indica en el signo positivo que se obtiene en todas las correlaciones.

5.5.3. Selección del número de factores por el método componentes principales.

Las variables no fueron estandarizadas debido a que la escala de medida es igual para todas. Por lo tanto, se trabaja con la matriz de varianzas y covarianzas (Σ). Esto proporciona la ventaja de que las variables no son transformadas, permitiendo el análisis con los datos originales.

En la tabla 77 se presenta la varianza total explicada por cada factor.

Tabla 77.

Análisis de factores

Factor número	Eigenvalor	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado
1	633.8	45.1	45.1
2	238.3	16.9	62.0
3	104.4	7.4	69.4
4	94.7	6.7	76.2
5	78.1	5.6	81.7
6	72.4	5.2	86.9
7	67.5	4.8	91.7
8	53.9	3.8	95.5
9	33.8	2.4	97.9
10	29.7	2.1	100.0

Método de extracción: componentes principales

Todos los factores tuvieron valores propios o eigenvalores mayores a 1, originando que sean extraídos el mismo número de las variables dependientes (10). El porcentaje acumulado del conjunto de ellos suma el 100% de la variabilidad de los datos. La mayor se observa en el factor uno, con una varianza individual por arriba del 45%, muy superior a los otros nueve. El segundo componente explica el 16.9%, y junto con el primero se acercan a las dos terceras partes de la varianza total de los diez componentes.

Al tratarse de una matriz de covarianzas, los valores propios iniciales son los mismos en los datos crudos y en los reajustados. Los diez eigenvalores son lejanos al cero, con lo cual se deduce la no existencia de colinealidad. Debido a que el método de extracción es componentes principales, se asume que la

variabilidad en los datos es debida a los factores comunes y que sus varianzas son iguales a sus valores propios.

La ortogonalidad de los factores se refleja en la siguiente figura (ver figura 30).

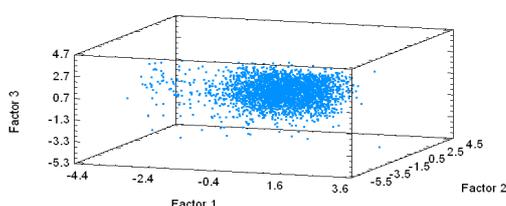


Figura 30. Diagrama de dispersión

El gráfico indica que no existe patrón o tendencia en la dispersión de los factores o componentes, con lo cual se presume que son incorrelados, es decir, los factores tienen una correlación igual a cero.

Los criterios de apoyo para establecer el número de factores que deben considerarse en el agrupamiento son varios; sin embargo, en este estudio se utilizan dos: el porcentaje de variación explicada acumulada, y el gráfico de sedimentación. De la Garza, Morales & González (2013) manejan un rango entre el 60 y el 95% de la varianza total explicada, para establecer un criterio aceptable de pérdida de la información no mayor del 40%, pero tampoco menor al 5%. Con el criterio del gráfico de sedimentación se ubica cada factor de acuerdo a su varianza; a mayor varianza mejor posición. La siguiente figura ubica los factores y los eigenvalores ordenados de acuerdo a sus valores propios (ver figura 31).

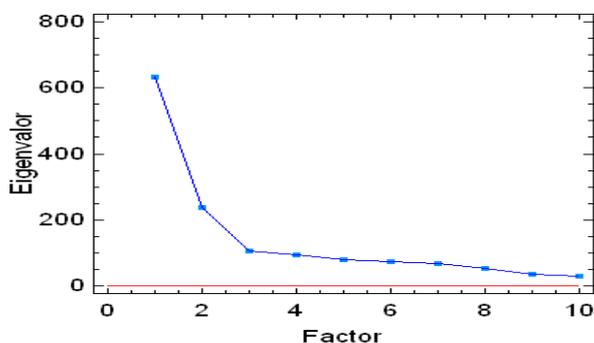


Figura 31. Gráfico de sedimentación de los 10 factores

Aún cuando la gráfica de sedimentación establece un codo en el tercer componente como punto de mayor pronunciamiento, de acuerdo a ambos criterios, se considera adecuado establecer un corte con una varianza acumulada del 76.2%; es decir, que con solamente cuatro factores se podría explicar más de tres cuartas partes de su variabilidad total.

5.5.4. Rotación factorial por el método varimax, e interpretación de la matriz.

La matriz de factores rotada indica el grado de explicación de las variables por los factores, o, dicho de otro modo, las cargas de los factores. La rotación ortogonal por el método varimax maximiza la varianza de los factores para identificar a un grupo de variables con un solo factor, e implica que los ejes son rotados el mismo número de grados en la misma dirección; es decir, siguen siendo

perpendiculares. Se espera que algunos factores tengan cargas altas y otras bajas, probablemente cercanas a cero.

Los pesos o cargas de los factores en su totalidad se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 78).

Tabla 78.

Matriz de cargas factoriales después de rotar

	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Corporales	.40	.72	1.0	.95	1.4	1.2	1.5	1.1	.80	7.1
Intelectuales	.80	2.0	1.6	1.5	.86	10.2	.76	1.9	1.6	1.7
Afectivos	1.6	1.2	1.6	1.1	1.2	.71	9.1	1.2	1.5	1.9
Estéticos	1.1	1.6	11.4	2.1	1.7	1.9	2.0	2.0	1.5	1.7
Individuales	.45	1.9	2.0	1.8	1.8	2.1	1.5	8.9	2.5	1.8
Morales	1.8	2.4	1.5	2.1	.93	2.0	2.1	2.7	8.1	1.4
Sociales	2.1	11.3	1.9	2.6	2.2	2.8	1.8	2.3	2.6	1.4
Ecológicos	.97	2.0	1.9	10.6	1.4	1.6	1.3	1.7	1.8	1.4
Instrumentales	1.1	1.5	1.4	1.3	10.8	.86	1.3	1.5	.79	1.9
Religiosos	17.1	2.1	1.3	1.3	1.6	1.1	2.4	.612	1.977	.8

Método de rotación: Varimax

La tabla de cargas factoriales o pesos de los componentes obtiene los factores que explican la ponderación de las 10 variables en los factores. Esta matriz permite la construcción de las ecuaciones lineales que estiman los factores comunes, una vez realizada la rotación, y compara las posibles relaciones entre las variables.

Como ejemplo, se expresa la ecuación del primer factor rotado, quedando ésta de la siguiente manera:

$$F_1 = (.40)(\text{Valores Corporales}) + (.80)(\text{Valores Intelectuales}) + (1.6)(\text{Valores Afectivos}) + (1.1)(\text{Valores Estéticos}) + (.45)(\text{Valores Individuales}) + (1.8)(\text{Valores Morales}) + (2.1)(\text{Valores Sociales}) + (.97)(\text{Valores Ecológicos}) + (1.1)(\text{Valores Instrumentales}) + (17.1)(\text{Valores Religiosos})$$

En el primer factor, el mayor peso lo tienen los valores religiosos (17.1), y agrupados con ponderaciones mayores que 1 están los sociales, morales, afectivos, instrumentales y estéticos.

El segundo factor tiene un peso superior en los valores sociales (11.3), mientras que los corporales se distinguen con la menor carga (.72).

El tercero tiene su mayor peso en los valores estéticos (11.4) y se diferencia en robustez de todos los demás valores; en este factor es importante recalcar que ningún valor propio tiene peso menor a 1.

En el cuarto factor, la carga mayor la tienen los valores ecológicos (10.6), siguiendo en peso los sociales, morales y los estéticos.

Todas las cargas de los diez factores poseen signo positivo, con lo cual se indica que no existen contrastes, sino únicamente promedios.

La figura 32 presenta gráficamente los pesos de los factores. Los ángulos proporcionan información sobre cómo están correlacionadas las variables entre sí.

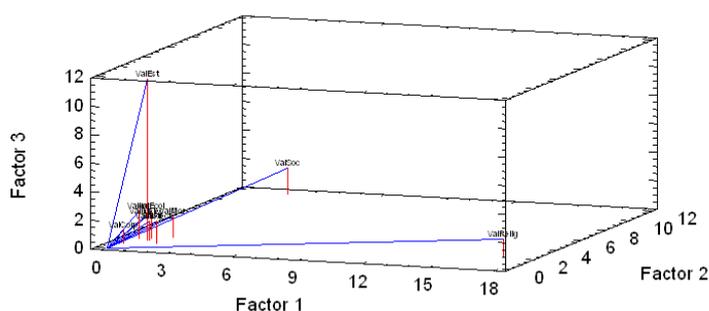


Figura 32. Gráfico de pesos de los factores

El gráfico de rayos sugiere que existe poca correlación entre los valores religiosos, los estéticos y los sociales, ya que el ángulo entre ellos es amplio. Los más cercanos parecen ser los individuales, afectivos, corporales, ecológicos, intelectuales, sociales, morales e instrumentales, considerando la estrechez de sus ángulos. Es notoria la distancia entre los valores religiosos y todos los demás valores; parece que éstos no tienen relación con las otras nueve dimensiones de valores.

En síntesis, el análisis factorial permitió explorar posibles combinaciones lineales entre el conjunto de las 10 dimensiones de valores, identificando grupos

afines o similares. En cuatro componentes o factores se agrupan más de tres cuartas partes de la varianza total de las variables, obteniendo las cargas más altas los valores religiosos (factor 1), los sociales (factor 2), los estéticos (factor 3) y los valores ecológicos (factor 4). No se indican contrastes entre los pesos de los factores.

Tesis doctoral: Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán.

Capítulo 5.

Resultados

Capítulo 6

Discusión, conclusiones, propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro

Este capítulo está organizado en tres epígrafes. El primero contiene la discusión correspondiente a los resultados obtenidos en la investigación, siguiendo, por lo tanto, un orden secuencial relacionado con el capítulo 5. El segundo contiene las conclusiones generales del trabajo y toma como referente los objetivos de la tesis. Por último, se incluyen algunas propuestas de mejora y perspectivas de trabajo hacia el futuro.

6.1. Discusión

El binomio valores-jóvenes ha sido ampliamente abordado y analizado en múltiples escenarios y foros, desde asambleas internacionales de tomadores de decisiones hasta charlas de café entre grupos de la más diversa índole: psicólogos, educadores, intelectuales, padres y madres de familia, directivos escolares, etc.

Por otro lado, los diferentes modelos educativos convergen en la necesidad de sentar sus bases en una axiología coherente con el sentir de las sociedades, que aporten guía y dirección, orden y sentido a la existencia y convivencia humanas (Latapí, 2009; Seibold, 2000). En relación con ello, las universidades emergen como escenarios idóneos, universos simbólicos que desempeñan un importante rol en calidad de agentes de promoción educativa y transmisora del capital cultural. Así, De Garay (2004), Herrera (2011), Palacio et al., (2007) y Winocur (2006) han señalado la preponderancia de la universidad como espacio de socialización y vinculación cultural.

En coincidencia con lo anterior, el presente trabajo responde a los objetivos general y específicos planteados, consistentes en identificar la jerarquía de valores que poseen los estudiantes de una universidad pública mexicana situada en el estado de Yucatán, sus posibles diferencias en función de las variables de análisis (sexo, trabajo, semestre, área de conocimiento y licenciatura), la relación existente entre las dimensiones de valores morales y afectivos, y los posibles agrupamientos en las dimensiones de valores como consecuencia de correlaciones entre ellos. De este modo, la satisfacción de los objetivos señalados permite conocer los perfiles y características sobre valores de los estudiantes que componen esta investigación y pueden aportar nuevos e importantes conocimientos del estrato juvenil de la sociedad yucateca.

6.1.1. Perfiles descriptivos

El presente trabajo indica que la edad promedio de los universitarios participantes se encuentra tipificada como normal dentro del nivel educativo de

la educación superior general, y la composición del núcleo familiar se corresponde con lo reportado en otros estudios nacionales, en los que se indica que mayoritariamente los jóvenes mexicanos viven con sus padres (Encuesta Nacional de Juventud, 2010; Secretaría de Educación Pública, 2011a).

Por otra parte, la transición de universidad regionalista al modelo de universidad global en el que estudian los participantes se refleja de manera incipiente en la existencia de tres tipos de alumnos, según su lugar de origen: locales del estado de Yucatán, otros estados de la república mexicana, y de otros países.

En un análisis retrospectivo referente a la escolaridad de los progenitores, considerando que realizaron sus estudios hace dos décadas, se evidencia que existía mayor inclinación de los padres hacia los estudios superiores y de las madres a las carreras técnicas, lo cual es congruente con los trabajos de Barrios (2010), Ceballos (2011), Coria et al. (2012), y Garay et al. (2009), que indican que en México la visión que la familia inculca sobre los roles de género contribuye a conformar espacios diferenciados para hombres y mujeres.

En lo que respecta a la variable trabajo relacionada con los participantes, el núcleo mayoritario se encuentra entre los jóvenes que sólo dedican su tiempo a estudiar y no son significativas las diferencias entre géneros y licenciaturas. En cuanto a la percepción de empleabilidad, las titulaciones con mayor índice de ésta están en función de la naturaleza práctica de la carrera, los horarios o turnos escolares y el semestre.

6.1.2. Elección de valores

La jerarquía de valores obtenida en los estudiantes de licenciatura de la universidad autónoma de Yucatán sitúa en los niveles más altos a aquellos ligados con la ética, honradez, respeto, solidaridad, fidelidad, igualdad y paz, que en su conjunto se establecen como los valores morales. En segundo lugar, aparecen los vinculados con la familia, los hermanos, los amigos, la felicidad, los sentimientos y el amor; es decir, los valores afectivos. En tercera posición aparecen aquellos relacionados con la personalidad, singularidad, identidad, valentía, autonomía, conciencia, intimidad y libertad, todos ellos clasificados como valores individuales. Y en un cuarto lugar surgen aquellos que muestran su apego a la naturaleza, a la vida al natural, agua, aire, sol, lluvia, flores, vegetación, selva, río, representación misma de los valores ecológicos.

Antagónicamente, los calificados como de menor agrado, o desagrado, son los valores religiosos y los sociales, ambos ligados a estructuras establecidas histórica y socialmente como de dominación hegemónica, con un fuerte componente de uso de poder: la Iglesia y el Estado. En este contexto, Yucatán no es ajeno a las diferentes crisis sociales que se viven en el mundo, resultando además estos datos coincidentes con los de otros trabajos realizados en distintos países americanos, europeos y asiáticos (Angelucci et al., 2008; Álvarez et al., 2007; Elexpuru et al., 2013; Ryckman et al., 2003; Chang et al., 2003), que ponen de manifiesto que los valores con menor preferencia entre jóvenes son los relacionados con la religión y el poder.

Todo esto guarda relación, en este trabajo, con la situación actual de México –una de las peores etapas de su historia moderna-, caracterizada por la

ingobernabilidad, falta de credibilidad en sus instituciones y poderes, impunidad, corrupción, violencia, injusticia y desigualdad. Así mismo, la crisis profunda que la iglesia católica sufre en el mundo ha supuesto también una falta de confianza en ella por parte de una sociedad mexicana que en su mayoría dice profesar esa religión (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013).

Quizá, lo expuesto esté relacionado con la importancia de la educación, la cultura, los medios de información y los espacios de socialización en los jóvenes, que estarían influyendo de manera sensible en la jerarquización de sus valores, aspectos claramente convergentes con los trabajos de El-Astal (2008), que encuentra una estrecha relación entre los valores de los jóvenes de su estudio y su cultura, y Pérez et al. (2013), quienes concluyen en su análisis sobre actitudes y valores cívico–democráticos que los estudiantes universitarios se muestran escépticos ante el funcionamiento de las instituciones en general, indicando un alto sentido crítico respecto a éstas.

Aparecen también en este trabajo coincidencias concretas entre los valores más apreciados por los universitarios yucatecos y sus pares de otros países, Argentina y España. Así, los resultados de los estudios de Tonon (2006), Rodríguez et al. (2008) y Murga (2008) encontraron similitudes en la jerarquía de valores de los jóvenes universitarios de los países citados, detectando en las primeras posiciones las dimensiones afectiva, moral y ecológica. Particularmente, en el caso de los argentinos, conceptos como libertad obtuvieron mayores puntuaciones, en sincronía con los estudiantes mexicanos. Tanto Argentina como México, ambos países latinoamericanos,

comparten una historia de lucha por su independencia, por lo que, siguiendo a Romero (2001), Vaillant (2008) y Minguéz (2012), esto podría guardar relación con el hecho de que los valores responden a las necesidades de los seres humanos y las posibilidades de su existencia dependen siempre del objeto depositario.

En otro sentido, es notable que aun cuando los resultados estadísticos de este trabajo obtuvieron diferencias significativas entre las dimensiones de valores, posteriores pruebas han evidenciado que existe homogeneidad en las puntuaciones otorgadas por los estudiantes a los valores asociados al conocimiento, el saber y la ciencia y las representaciones de arte, belleza y cultura; así como en el amor a la naturaleza y los valores intrínsecos del ser humano como individuo. Dicho de otra manera, la educación y la cultura obtienen el mismo peso en la escala de valores de estos jóvenes, y también la naturaleza y las cualidades de su individualidad como persona.

6.1.3. Axiología de acuerdo a las variables sexo, trabajo y semestre cursado

En la jerarquía de valores respecto al género se encontraron diferencias significativas en los afectivos, estéticos, morales, ecológicos, religiosos e instrumentales. Las mujeres calificaron más alto aquellos valores relacionados con los sentimientos, el arte, la honestidad, la naturaleza y la divinidad, mientras que los hombres otorgaron mayor puntuación a lo asociado con el dinero, la riqueza y el bienestar material. Estos resultados son coincidentes con los trabajos de Garay et al. (2009), Rocha (2004), Rocha & Díaz (2005) y

Sabido (2004), que reportaron en sus estudios diferencias significativas entre las respuestas dadas por los hombres y las mujeres respecto a sus valores. Sobre ello, Sabido (2004) señala en particular los valores relacionados con lo económico, teórico y político como marcadamente preferidos por el sexo masculino.

Existe igualmente concordancia entre los resultados de este trabajo y lo expuesto con anterioridad respecto a la influencia familiar dominante en la cultura mexicana. De manera tradicional y desde edades tempranas, se le inculca a las niñas la práctica de actividades relacionadas con las bellas artes en todas sus manifestaciones –danza, pintura, oratoria, música, escultura– y se promueve en éstas con especial interés una vida activa en asuntos de la Iglesia. Incluso en la sociedad yucateca es socialmente signo de estatus que las niñas estudien en colegios religiosos, algunos de ellos exclusivos para señoritas. Al mismo tiempo, para los hombres, en los hogares y círculos sociales mexicanos y yucatecos existe la creencia de que la masculinidad está fuertemente enlazada con la competitividad y la idea de que los niños algún día serán responsables de un hogar, sin importar si en un futuro formaran o no una familia.

Vidal (2015), en su trabajo sobre desigualdades de género, expone que las sociedades patriarcales, como la mexicana, determinan lugares y tareas concretas y diferentes a hombres y mujeres, y el género es atribuido como significado cultural sobrepuesto, lo cual lo convierte en un elemento central para entender el contexto y las condiciones en que participa cada sexo en los roles sociales. Por ello, socialmente existen en México espacios de

participación masculina prácticamente vetados para las mujeres, y viceversa. Esto podría explicar el por qué, aunque los participantes de este estudio convergen en un espacio “neutral” respecto al sexo, como debe ser la universidad, aún prevalecen inclinaciones que pautan las preferencias hacia ciertos valores entre los hombres y las mujeres.

Tan importante como las dimensiones de valores en las que surgen diferencias entre ambos sexos son aquellas en las cuales mujeres y hombres califican de manera homogénea. Conceptos asociados al disfrute corporal, al conocimiento y el saber, a su interioridad, temple y carácter, y a las instituciones sociales, recibieron puntajes similares por ambos sexos, coincidiendo en agrado o desagrado. De este modo, por encima de estereotipos de género, se evidencia una percepción generalizada entre los estudiantes universitarios respecto a los valores intelectuales, individuales, corporales y sociales.

Por otro lado, la proporción de estudiantes que indica sólo estudiar es mayor que aquella que distribuye su tiempo en estudiar y trabajar simultáneamente, a pesar que la universidad en donde están matriculados estos jóvenes es pública y da cabida a alumnos de todos los estratos socioeconómicos. Pareciera que el consumo de tiempo empleado en cumplir los requerimientos del currículo establecido para cada titulación es el que marca la pauta del tiempo disponible para incorporarse a la población económicamente activa.

Sólo tres dimensiones de valores muestran diferencias entre los estudiantes que trabajan y los que no, y éstas están íntimamente ligadas a

constructos de clara influencia anímica, emocional, sentimental y psicológica, relacionadas con los valores afectivos, individuales y religiosos.

Respecto a los resultados encontrados en la percepción de valores de los estudiantes en las franjas temporales-formativas de sus titulaciones, estos indican que la preferencia de tópicos como ciencia, conocimiento, saber, pensar, universidad y profesorado es mayor en alumnos cursando los primeros semestres que en los de semestres más avanzados, y, antagónicamente, los estudiantes mejoran su percepción hacia conceptos relativos a la religiosidad conforme avanzan en semestres.

Hay claras diferencias de comportamiento entre los recién ingresados a la universidad, cuya motivación se ve reflejada en mejores puntuaciones hacia los valores académicos, y los estudiantes de semestres intermedios y finales, en los cuales aparece el control de los procesos de adquisición y construcción de su propio conocimiento. En este sentido, los trabajos de Alvarado et al. (2010), Nateras (2010) y Bauman (2011), sobre la performatividad, desplazamiento y reapropiación de espacios públicos -como los centros educativos- y privados, en los que la juventud escenifica sus adscripciones identitarias, muestran similitud con los encontrados en esta investigación. Como expone De Garay (2004), se visualiza la tensión generada por la discrepancia entre el microcosmos universitario –vinculado a normas, reglamentos y códigos– y el mundo de los jóvenes, naturalmente basado en la crítica y el antagonismo a aquello que representa lo tradicional.

Como se ha expuesto, en la concepción global de la jerarquía de valores de los jóvenes alumnos de la universidad autónoma de Yucatán, los valores

religiosos se situaron en último lugar, lo que resulta coincidente con los trabajos de Beyerlein (2004), Scheitle (2011) y Smith et al. (2009), en los cuales se indica que existen conflictos inherentes entre preferencias hacia la ciencia y la religión. Sin embargo, se muestra en este trabajo de tesis cierta discordancia entre el análisis de si un mayor nivel de formación universitaria provoca un efecto negativo en las creencias religiosas, ya que los resultados de esta investigación muestran que los estudiantes de semestres más avanzados manifiestan mayor agrado hacia los valores religiosos que sus pares de semestres iniciales e intermedios. Además, tampoco se puede afirmar con rotundidad que valores como la ética, la honradez, la paz, el respeto, la solidaridad, la sinceridad y la responsabilidad se fortalezcan y sean más apreciados cuantos mayores conocimientos se adquieran durante la vida universitaria, pues no hubo diferencias significativas en las respuestas otorgadas por los estudiantes de inicio, medio y fin de semestre entre los valores que obtuvieron mayor puntuación en la escala de valores de estos jóvenes universitarios. Estos resultados sugieren que la adquisición de valores esenciales para la vida armónica de las sociedades no está asociada al trayecto temporal de educación formal en los centros educativos estudiados. Más aún, en este trabajo pareciera que los valores morales no están relacionados con la educación universitaria.

6.1.4. Áreas de conocimiento y titulaciones

En lo que respecta al ordenamiento de los valores de acuerdo con las áreas de conocimiento de la universidad Autónoma de Yucatán, el hecho

relevante es que la única dimensión que es calificada de manera homogénea por los estudiantes es la de los valores intelectuales. Indistintamente del campus de donde provengan, los estudiantes perciben y califican de manera homogénea los valores asociados al conocimiento y el saber. En las nueve dimensiones restantes se encontraron diferencias significativas de acuerdo a si se pertenece al área de arquitectura, arte y diseño; biología y ciencias agropecuarias; ingeniería y ciencia exactas; salud; o ciencias sociales, económicas y administrativas. Estos resultados están ligados a los de la variable licenciatura, en donde se encontró fuerte concordancia entre algunas de las carreras con los valores asociados a ellas en su ejercicio profesional, como, por ejemplo, derecho (área de sociales) con los valores sociales; artes visuales (área de arquitectura, arte y diseño) con los valores estéticos; veterinaria y zootecnia (área de biología y agropecuaria) con los ecológicos; y odontología (área de la salud) con los valores afectivos. Dicho de otra manera, los estudiantes de estas licenciaturas otorgaron puntuaciones marcadamente sobresalientes a los valores que socialmente se identifican como inherentes a cada una de estas profesiones.

Otros resultados que destacan en esta tesis tienen que ver con la similitud de respuestas entre aquellos estudiantes que comparten instalaciones físicas, como es el caso de los estudiantes de ingeniería química industrial, enseñanza de las matemáticas y de la licenciatura química industrial. Es relevante que todos estos jóvenes otorguen calificaciones homogéneas a las diez dimensiones de valores, más aún cuando no existe ninguna posibilidad de haber compartido información en el momento de la aplicación del instrumento,

pues ésta se hizo en lugares, horarios y días diferentes. Dado que estos alumnos sí comparten, además del espacio físico y áreas comunes como la biblioteca, al profesorado, esto podría indicar que este colectivo docente está ejerciendo influencia en la preferencia de valores de los estudiantes a su cargo, construyendo además una identidad específica y una escala de valores común y compartida entre los estudiantes más semejantes por su elección de carrera.

También se encontraron semejanzas en los resultados obtenidos en este estudio y el de Murga (2008), respecto a la conciencia ecológica que existe en los universitarios yucatecos, al evidenciarse que entre las 11 licenciaturas, los valores que presentan menos diferencias significativas de las diez dimensiones calificadas en esta escala son justamente los que corresponden a los ecológicos, que, además, se posicionaron entre los cuatro con mejor promedio de puntuación.

Por otra parte, con puntuaciones bajas se encuentran los valores estéticos, que ocupan la séptima posición en orden de prelación. Expresiones asociadas al capital cultural y artístico fueron poco apreciadas por los participantes (jóvenes estudiantes de educación superior), lo que resulta necesario corregir y analizar más profundamente.

En México, según la Encuesta Nacional de Valores en Juventud (2012), sólo el 10.5% de los jóvenes alcanza un nivel máximo de estudios profesionales y únicamente el .5% concluirá estudios de posgrado. Cordera et al. (2006) y la Secretaría de Educación Pública (2011a) advierten de que uno de los retos de mayor desigualdad que enfrentan los jóvenes mexicanos de este siglo es precisamente el acceso a la educación superior. Los estudiantes

que componen esta muestra se encuentran dentro del grupo que ha sobrepasado la media de 8.5 años de escolaridad a nivel nacional, y aún así, la baja puntuación otorgada revela el pobre consumo cultural que tienen. Con anterioridad se apuntó cómo la mayoría de estos jóvenes vive en el hogar familiar, y autores como Alaminos (2008) y Syngli et al. (2010) recuerdan que la noción de juventud está ligada a la institución de la familia. Asimismo, Rodríguez (2010) destaca la íntima relación que existe entre las funciones de la institución familiar con los procesos de formación de la identidad de los jóvenes. Por ello, parece necesario que, además de los espacios educativos en los que interactúan los jóvenes universitarios, se involucre al núcleo familiar para que exista un verdadero cambio que permita a los estudiantes apropiarse y ser parte de la cultura, no como algo ajeno a su vida cotidiana, sino como elemento importante de su capital humano.

Para el mayor colectivo universitario que existe en el estado de Yucatán, expresiones como arte, belleza, baile, canto, cine, conciertos, escultura, estética, fotografía, literatura, museo, música, novela, pintura, poesía, recital, ritmo y teatro, no son conceptos demasiado apreciados dentro de su jerarquía de valores, excepto para aquellos estudiantes de las carreras indisolublemente ligadas a esas expresiones. Estos resultados son coincidentes con los del estudio exploratorio sobre consumos culturales realizado en otra universidad mexicana (Molina, Casillas, Colorado & Ortega, 2012), que destaca la baja participación estudiantil-universitaria en actividades artístico-culturales.

6.1.5. Relación lineal entre valores

Diferentes enfoques abordan el caleidoscopio que significa una educación basada en valores y la importancia que ésta reviste para un proyecto de ciudadanía en la mayoría de las sociedades del mundo. Algunas propuestas, como la de la educación para la paz, defienden que la educación se integre de lo cognitivo, afectivo y motivacional, en clara apuesta hacia la formación de individuos participativos para la construcción de un mundo mejor (Etxeberria, 2013; Freire, 2009; Serenella, 2013; Tuvilla, 2004). En la misma dirección, Camps (2010), Giroux (2013), Oraisón et al. (2006) y Tejedor et al. (2012) abogan por la construcción de un nuevo tipo de educación que trascienda lo exclusivamente pedagógico, pues refieren que la actual crisis sociopolítica e institucional tiene múltiples connotaciones en la vida familiar y social de las personas.

Así, a pesar de los esfuerzos de las instituciones escolares, la eficacia del modelo educativo no ha sido suficiente para contrarrestar la crisis de valores reflejada por conductas contrarias a la convivencia armónica, que se refleja por una falta de responsabilidad personal y ciudadana y que necesita de otro tipo de actitudes, sentimientos, normas y valores (Barrio, 2013; Bernardini, 2010; Merma et al., (2013).

Como parte de este estudio, se indagó qué tipo de relación, estadísticamente hablando, existe entre los valores cuya composición normalmente se identifica con los sentimientos y el entorno familiar (los afectivos) y aquellos asociados al bien común, a la bondad o a la malicia de las acciones humanas (los morales). El propósito es el de analizar la relación o

asociación de estos dos valores, dado que se perciben como el cimiento, junto con los valores intelectuales, del desarrollo de las sociedades modernas.

A través de un modelo de regresión lineal aplicado, se exploró la posible relación entre estas dos dimensiones de valores. Los valores morales fueron considerados la variable respuesta, pues son los que se pretendían observar, y los afectivos la variable predictora. El análisis se llevó a cabo en función de conocer cuánto aportan los valores afectivos para el conocimiento de los valores morales.

Los resultados evidenciaron la existencia de una relación lineal positiva entre ambas dimensiones de valores, con lo cual se asume que valores afectivos altos sugieren mayor grado de moralidad, y puntuaciones bajas en los valores afectivos menor aprecio por los valores morales. Existe consistencia entre los resultados de este análisis y lo reportado por Álvarez (2002) en su estudio longitudinal sobre valores y afectividad en el proceso educativo en estudiantes de educación de la Universidad de Granada en las ciudades de Granada, Ceuta y Melilla, en el cual se establece que la primera posición de la jerarquía axiológica de los universitarios fue para los valores afectivos, y la segunda para los valores morales.

De igual manera, en un estudio llevado a cabo con estudiantes de una universidad venezolana, Angelucci et al., (2008) revelan que los valores mejor posicionados por los alumnos son la familia, la felicidad (valores afectivos); el respeto, la honradez (valores morales); y la salud, coincidiendo con lo obtenido por Álvarez (2002) y Rodríguez et al., (2008) con universitarios españoles, en

cuyos análisis se detectó una jerarquía de valores en los estudiantes marcada principalmente por las dimensiones afectiva, moral y ecológica.

Como se observa, tanto en esta investigación como en otras similares, se constata una relación directamente proporcional y bastante estrecha entre los valores afectivos y los morales.

6.1.6. Agrupamiento de valores

La última aportación de esta investigación consistió en realizar un análisis factorial con la finalidad de descubrir las posibles combinaciones y relaciones que existen entre las diez dimensiones de valores, lo cual pondría de manifiesto la posibilidad de reorganizar en un número menor de ellas la misma información. En el análisis de datos, no se encontraron estudios o investigaciones en la dirección de agrupar las dimensiones de valores a través de análisis factoriales, de acuerdo a similitudes o distancias entre los valores. Antes bien, sí se identificó abundante literatura respecto a la concepción de valor y sus múltiples asociaciones a procesos volitivos, afectivos, racionales y cognitivos, así como algunos reportes donde se correlacionan, por ejemplo, el sentido de comunidad, participación comunitaria y valores en líderes (Seminario, 2015), o de relación estructural entre variables de compromiso (afectivo, normativo y de continuidad) con cultura organizacional, *burnout*, y manifestaciones psicosomáticas (Uribe, Patlán & García, 2015).

En los resultados obtenidos en este estudio, destaca que cuatro de las diez variables respuesta pueden explicar más del 75% de la variabilidad de los datos. Las combinaciones lineales resultantes y los análisis realizados permiten

obtener lecturas de las relaciones que guardan entre sí las diez dimensiones de valores. Es destacable cómo puntúan y se sitúan en contraposición algunos conjuntos de valores, así como el modo en que se agrupan en similitud otros de ellos, resultados que sugieren que con un número menor de valores, se podría proporcionar la misma información resultante.

El análisis señalado ha permitido también indicar que podría existir una agrupación natural entre los valores intelectuales, individuales, corporales, afectivos, morales y ecológicos, lo cual encuentra su significado considerando que son los que miden el aprecio por el conocimiento, el amor a la naturaleza, a lo moralmente correcto, a la familia y a la individualidad de cada persona. La esencia de estos valores es lo que nos distingue como animal de inteligencia emocional y como un ser singular y libre en sus decisiones.

Antagónicos se presentan los valores religiosos, los estéticos y los sociales. Los primeros apegados a lo intangible de la fe, divinidad y religiosidad, y los dos últimos a la belleza, la armonía, el arte, la libertad de expresión, y al orden social que pauta el comportamiento como ciudadanos libres. Estos valores son los considerados de apertura o naturaleza relacional de los seres humanos (Álvarez, 2002).

Estos resultados permiten afirmar que efectivamente, y de manera global, existen dos bloques o conjuntos de valores que orientan la vida humana entre los participantes de este trabajo: aquellos asociados a emociones, sentimientos y afectos, en clara alusión a la vida y a la convivencia armónica, y los que se perciben como estructuras o constructos creados por el hombre para alcanzar un fin, sea cual fuere este.

6.2. Conclusiones

Este estudio realizado en un estado del territorio mexicano, Yucatán, con un colectivo considerado de gran importancia para el futuro de la región, por tratarse de estudiantes de educación superior, ha intentado contribuir al conocimiento de esta temática y pretende ser de utilidad para las autoridades públicas y educativas.

Se ha identificado aquí la jerarquía axiológica de los estudiantes participantes, revelándose que existen más similitudes que diferencias con respecto a la juventud universitaria de distintos lugares del mundo, lo cual guarda relación, seguramente, con la actual globalización de los países y la reconfiguración de una nueva identidad para los miembros del colectivo analizado. Variables como sexo, trabajo, semestre, áreas de conocimiento y licenciaturas de estudio se han explorado en profundidad para conocer si existen diferencias o similitudes entre cada conglomerado. No obstante, los resultados, aunque se han discutido de manera exhaustiva, no permiten realizar afirmaciones del todo concluyentes, pues trabajar con personas conlleva un alto grado de limitaciones y variables externas no controlables –derivadas de la misma naturaleza humana-, las cuales deben ser consideradas en cualquier investigación de este tipo. Sin embargo, sí hay aquí reflexiones que revisten importancia tanto para la institución que dio cabida a este estudio como para la literatura científica relacionada con el tema de investigación.

La universidad autónoma de Yucatán es la institución de educación superior que goza de mayor prestigio en el sureste de México, ya sea por su

historia como por su presencia académica. Es el centro educativo con mayor número de programas de licenciatura en el estado y el 34% de sus posgrados están inscritos en el Padrón Nacional de Programas de Calidad. Cuatro de cada diez académicos del estado de Yucatán inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores son profesores esta universidad, y tiene en su haber 72 cuerpos académicos consolidados, según el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, UADY 2013). Todos sus estudiantes que provienen de un nivel socioeconómico bajo son susceptibles a ser becarios del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior. Quizá esos dos motivos, los programas certificados y las becas, sean también coadyuvantes para que el mayor porcentaje de su estudiantado privilegie los estudios por encima del trabajo.

Un aspecto a destacar es la fuerte relación encontrada entre algunas carreras y los valores asociados a ellas. Estos resultados pueden ser atribuidos a un buen método de discriminación en el ingreso a las licenciaturas, a la consistencia entre los planes de estudio y las profesiones, y a la congruencia entre las titulaciones y el perfil laboral esperado para cada una de ellas. Dentro de los 13 lineamientos básicos del Modelo Educativo para la Formación Integral de la UADY, se plasma que sus programas educativos fomentan el desarrollo de las competencias en los alumnos tanto para el ejercicio de una profesión como para la vida (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012). Por otro lado, como se ha expuesto, es preocupante la baja estima de estos universitarios hacia el arte y la cultura, que sugiere el pobre capital cultural que se tiene. En este sentido, la universidad no ha cumplido su papel como agente

de promoción y transmisión de capital cultural, ni con la misión declarada en la cual se circunscribe: el rescate y preservación de la cultura nacional y local, impulsando la transformación de la comunidad yucateca (UADY, 2010).

Con respecto a si existe relación entre los valores morales y los valores afectivos, en múltiples investigaciones realizadas con cohortes diferentes, los resultados han evidenciado lo reportado en el análisis de regresión aquí aplicado: existe una relación lineal positiva entre los valores afectivos y los morales. Con esto se sugiere que en la construcción de un sólido cimiento de valores en donde intervienen el ser y el deber ser, la bondad o la malicia humanas, se hace necesario un equilibrio entre lo afectivo, emocional y sentimental. Más aún, en este estudio no se evidenció que la educación universitaria resultara significativa para modificar la percepción de los estudiantes en lo que respecta a sus valores morales. Así, las altas puntuaciones otorgadas por los jóvenes en esta investigación para posicionar a los valores morales en la cima de la escala no parecen tener relación con su trayecto en la universidad, puesto que no hubo diferencias significativas entre los estudiantes recién ingresados y los de medio y fin de trayecto.

Si bien hay autores que afirman que el desarrollo del juicio moral está íntimamente ligado a la educación universitaria (Barba, 2004; Morfín, 2002), al menos en esta investigación se da discordancia al respecto.

Asimismo, y a pesar de las coincidencias encontradas en numerosas investigaciones, se deja como análisis aún sin concluir si la tendencia a calificar con altos puntajes a los valores morales no obedece a una racionalización del *deber ser* sobre *el ser*. Es decir, si los estudiantes indican agrado hacia ese

conjunto de conceptos precisamente por ser moralmente correctos, algo esperado y deseado en la sociedad donde interactúan y más allá de lo verdadero: se atiende a lo correcto, no a lo cierto.

Como última conclusión, y dado que los criterios de pertinencia del análisis factorial se cumplieron satisfactoriamente, se pueden considerar como válidos los resultados obtenidos en esta investigación. Sin embargo, es importante no perder de vista que la estadística es únicamente una herramienta para apoyar los estudios y análisis puestos a prueba por los investigadores, de tal forma que se pretende aquí más bien abrir nuevas líneas de investigación que aporten mayor conocimiento al estudio de lo que nos distingue como humanos: los valores. Falta en este ámbito aún un largo trayecto para emitir afirmaciones sustentadas desde criterios realmente basados en evidencias científicas, y este trabajo pretende ser parte del comienzo en esta dirección.

Finalmente, sí se puede afirmar que este estudio ha permitido organizar, aunque de manera incipiente, el conocimiento y posibles predicciones sobre valores que tienen los estudiantes de una universidad pública mexicana, la UADY, y realizar una aproximación al diagnóstico de las necesidades educativas que en el terreno de la formación en valores le corresponde atender de manera urgente a la educación superior, especialmente en un país como México, en el que la educación en valores en el ámbito universitario parece acuciante por el efecto positivo que podría tener en los actuales y futuros líderes sociales y gobernantes políticos.

6.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro

El trayecto recorrido en la realización de esta investigación ha generado nuevos y variados interrogantes, algunos de ellos derivados de las limitaciones propias del trabajo y otros aparecidos tras el análisis de los resultados obtenidos. Así, variables que no fueron incluidas en este estudio, tales como estrato socioeconómico, estado civil y condición étnica, podrían ser tenidas en cuenta en estudios, pues ayudarían a aportar resultados interesantes y diferenciados en este campo de trabajo sobre los valores y los estudiantes universitarios.

Asimismo, desde el punto de vista sociológico y antropológico, sería relevante realizar otros estudios comparativos entre diferentes núcleos poblacionales, tales como jóvenes (no necesariamente estudiantes), adultos, y adultos mayores; jóvenes universitarios indígenas versus jóvenes indígenas sin estudios superiores; estudiantes universitarios de instituciones privadas; todo ello con el ánimo de explorar la cosmogonía de cada colectivo y la composición de su escala de valores.

Otro colectivo que se vislumbra como relevante en la búsqueda del análisis y comprensión en el ámbito de los valores en estudiantes es el del profesorado. En esta investigación se deja como una veta de análisis averiguar en qué medida la influencia de este colectivo está presente en la construcción de una axiología compartida por los estudiantes. A la luz de los resultados aquí obtenidos, parece que existe una conexión entre los que enseñan y los que aprenden, quizá más allá de la educación formal y de los conocimientos, una relación ligada al lenguaje no verbal, no establecido en el currículo discursivo,

no institucional. Sería interesante conocer la jerarquía de valores de los profesores y correlacionarlos con los de sus estudiantes.

En otra línea de trabajo, parece importante también reconocer que aún cuando no se evidenció que exista relación entre la franja formativa de los estudiantes y sus valores morales, sí parece haberla entre el avance de los estudiantes en su trayecto educativo y el propósito fundamental de la universidad en el cual se asienta su ideario filosófico e institucional. En el Modelo Educativo para la Formación Integral de la Universidad Autónoma de Yucatán se recoge, dentro de sus principios, que el tipo de educación impartida será humanística, basada en el desarrollo de los individuos como personas y en el interés por la totalidad del ser humano. Sus ejes rectores son la autonomía, la libertad, el espíritu crítico, el servicio y la multiculturalidad, entre otros (UADY, 2013). En ese sentido, se cumple el propósito de esta universidad al formar estudiantes críticos y reflexivos, aunque esto se haga virtualmente en detrimento de la percepción de sus estudiantes hacia sí mismos. Esa es la nobleza de la universidad, pues en la transformación de almas y mentes va implícita la criticidad y la dureza del pensamiento transformado, no conformista, que se erige por encima de su misma alma mater. La misión de la UADY es educar para la libertad, no el adoctrinamiento.

Finalmente, hay que señalar que trabajar con seres humanos conlleva una enorme sensibilidad y no basta el acercamiento exclusivo de datos, números y estadísticas. Es recomendable, sobre todo por la naturaleza del tema, dar voz a los actores con el ánimo de una comprensión mayor del cómo y el por qué en la construcción de una jerarquía axiológica en los jóvenes

universitarios. Se sugiere en investigaciones futuras un abordaje con enfoques mixtos, tanto cuantitativos como cualitativos, en la búsqueda de nuevos factores y elementos que permitan un conocimiento más amplio y profundo de este controversial tema.

*REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS*

Referencias Bibliográficas

- Aboites, H. (2011). Los movimientos estudiantiles en México y la transformación de la educación. De la lucha por las libertades y derechos civiles a la defensa y renovación de la educación pública. *Cisma*, 1 (2), 1-20. Recuperado de <http://www.cisma.ctit.cl/1%20numero/Aboites-Educacion.pdf>
- Acosta, A. (2014). Gobierno universitario y comportamiento institucional: la experiencia mexicana. *Bordón*, 66 (1), 31-44. doi: 10.13042/Bordon.2014.66102
- Agudelo, A., Murillo, L., Echeverry, L. & Patiño, J. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 587-602. doi: 10.11600/1692715x.1129250612
- Aguilar, A., Cisneros, E. & Aguado, G. (2010). Valores, educación y capitalismo. *Educación y Ciencia*, 1 (38), 7-16.
- Aguilera, O. (2010). Cultura política y política de las culturas juveniles. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (50), 91-102.
- Aguirre, R. (2011). La Real Universidad de México frente a la crisis de independencia: entre la lealtad monárquica y la decadencia corporativa. *CIAN*, 14 (1), 11-29.

Referencias Bibliográficas

- Akbulut, Y., Sendag, S., Birinci, G., Kilicer, K., Sahin, M. & Odabasi, H. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education*, 51 (1), 463-473. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.003>
- Alamilla, J. (2012). *La Real Universidad de México: de las reformas borbónicas a la independencia de México, 1749-1821* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2012/noviembre/095109981/095109981.pdf>
- Alaminos, A. (2008). La juventud y sus límites operativos. *OBETS*, 2, 5-23. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12807/1/Obets2.pdf>
- Alcántara, A., Barba, L. & Hirsch, A. (2009). *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Alejandro, G. & Escobar, C. (2009). Jóvenes, ciudadanía y participación política en México. *Espacios Públicos*, 12 (25), 103-122.
- Allport, G. (1977). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Alpay, E. (2013). Student-Inspired Activities for the Teaching and Learning of Engineering Ethics. *Sciences and Engineering Ethics*, 19 (4), 1455-1468. doi: 10.1007/s11948-011-9297-8

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. (2008). La Universidad de México ante el embate del Liberalismo (1833-1865). En L. Rodríguez-San Pedro & J. Polo (Eds.), *La Universidad de Salamanca y sus confluencias americanas* (pp. 167-182). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Alvarado, S. & Vommaro, P. (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000*. Rosario: Homo Sapiens.
- Alvarado, S., Botero, P. & Ospina, H. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (50), 39-55.
- Alvarado, S., Leyva, C. & Bolio, R. (2007). Estructura del ingreso y estrategias de subsistencia de la familia rural en la zona centro del estado de Yucatán. *EAWP*, 6 (4), 1-47. Recuperado de <http://www.unagaliciamoderna.com/eawp/coldata/upload/ingresofamiliaru ralyucatan.pdf>
- Álvarez, A. (2010). La Universidad Nacional de México y el centenario de la independencia. Ponencia presentada en el *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*. Santiago de Compostela, España. Recuperado de http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/93/28/PDF/AT5_AlvarezSanchez.pdf

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A., Sánchez, L., Orozco, L. & Moreno, W. (2006). Educación y valores en la profesión odontológica. En A. Hirsch (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Tomo I, Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 223-244). México: Gernika.
- Álvarez, F. (2009). Ciberciudadanía, cultura y bienes públicos. *Árbor*, 185 (737), 569-579.
- Álvarez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores sentimiento y emoción en la formación de profesores de la Universidad de Granada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), 1-13.
- Álvarez, J. (2007). Test axiológico. Un instrumento para detectar valores. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41 (1), 157-177.
- Álvarez, J., Rodríguez, C., Herrera, L. & Lorenzo, O. (2012). Valoración de alumnos universitarios sobre la deontología profesional: un estudio realizado en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada (España). *Interdisciplinaria*, 29 (1), 23-42.
- Álvarez, J.; Rodríguez, C. & Lorenzo, O. (2007). Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVII (001), 25-46.
- Amaral, A. (2013). The difficult life of prophets and seers. *Higher Education Policy*, 26 (4), 463-468. doi: 10.1057/hep.2013.29

Referencias Bibliográficas

- Amaro, P., Chávez, G., Vázquez, S., Espinoza, P. & Rodríguez, H. (2007). Estudiantes y orientaciones valorales. Un acercamiento al ámbito de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En G. Chávez, A. Hirsch & H. Maldonado (Coords.), *México. Investigación en educación y valores* (pp. 297-314). México: Gernika.
- Amer, A. (2006). Reflection on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 213-230. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/english/Art_8_94.pdf
- Angelucci, L., Juárez, J., Dakduk, S., Lezama, J., Moreno, A. & Serrano, A. (2008). Jerarquía de valores en estudiantes universitarios. *Argos*, 25 (48), 6-20.
- Angulo, N. & Carujo, M. (2008). ¿Qué significa ser médico para un estudiante del primer año de medicina? Universidad de Carabobo. 2008. *Educación en Valores*, 1 (9), 9-18. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/>
- Añez, O., Lúquez, P. & Velazco, W. (2010). Interiorización de valores por los estudiantes de bioanálisis durante su formación profesional. *Educación en Valores*, 2 (14), 9-22. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/>
- Aparicio, P. (2012). La educación en América Latina: límites y posibilidades de la participación social y laboral de los jóvenes. Más allá de la panacea y del escepticismo. *Pedagogía Social*, 20, 273-301.

Referencias Bibliográficas

- Aparicio, P. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 527-546. doi: 10.11600/1692715x.1125121012
- Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. Gazzola & A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Apple, M. (2003). Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Luchas por una democracia crítica en educación. *Con-Ciencia Social*, 7, 83-128.
- Apple, M. (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Arce, T. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 257-271.
- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13 (42), 131-140.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Referencias Bibliográficas

- Aróstegui, J. (2011). Retos políticos, ciudadanos y educativos del uso de internet en la escuela. *REIFOP*, 14 (2), 35-48. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1311954402.pdf
- Arteaga, R., Cortijo, V. & Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education*, 70, 138-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.012>
- Arzate, J. & Romero, J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de Educar*, 8 (16), 277-303.
- Arzate, J. (2011). Evaluación analítica de políticas educativas compensatorias en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1055-1085.
- Asociación Mexicana de Internet (2013). *Hábitos de los usuarios de internet en México 2013*. México: AMIPCI.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Instituciones afiliadas*. México: ANUIES.
- Ávila, A., Guedea, V. & Ibarra, A. (Coords.) (2010). *Diccionario de la Independencia de México*. México: UNAM.

Referencias Bibliográficas

- Ávila, M. (2012). Educación para la paz: un reto educativo. *REDHECS*, 8 (14), 184-195. Recuperado de <http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/1175/3539>
- Ayuste, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Crítica*, 61 (972), 16-20.
- Bahamon, J. (2013). *La gestión estratégica en el contexto de las universidades colombianas: factores que inciden en su incorporación, aplicación efectiva e institucionalización* (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla). Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/2003/K_Tesis-PROV54-capitulo2.pdf
- Baker, A. (2012). Exploring subcultural models of a discursive youth net-radio hierarchy. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 26 (3), 409-421. doi: 10.1080/10304312.2012.665844
- Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: an I-spay guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60 (1), 17-28. doi: 10.1080/00071005.2011.650940
- Ballén, J. (2011). Aproximación a la antropología fenomenológica en Max Scheler. *Eikasia*, 6 (36), 23-61. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.com/36-02.pdf>
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Referencias Bibliográficas

- Barba, B. (2005). Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 9-14.
- Barba, B. (2006a). Estado, sociedad y educación. La cuestión moral. En A. Hirsch (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Tomo II, Formación valoral y ciudadana* (pp. 25-62). México: Gernika.
- Barba, B. (2006b). La Educación Moral como Asunto Público. *REICE*, 4 (1), 95-117. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art7.pdf>
- Barba, B. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *REICE*, 5 (5), 32-36. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art4.pdf>
- Barba, B. y Romo, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 67-92.
- Barbella, S. (2011). Jerarquización de 18 valores en estudiantes de pregrado y postgrado de la escuela de medicina de la Universidad de Carabobo. 2012. *Educación en Valores*, 1 (15), 10-21. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/>
- Barker, J. (2013). Negative cultural capital and homeless young people. *Journal of Youth Studies*, 16 (3), 358-374. doi: 10.1080/13676261.2012.718434
- Barnett, R. (2011). The idea of the University in the twenty-first century: where's the imagination? *Yüseköğretim Dergisi*, 1 (2), 88-94. doi: 10.2399/yod.11.088
- Barrio, J. (2004) *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Barrio, J. (2013). *La innovación educativa pendiente: formar personas*. Barcelona: Erasmus.

Referencias Bibliográficas

- Barrios, M. (2010). *Jóvenes mexicanos en 2005: perfil sociodemográfico y contribución al hogar familiar* (Tesis de Maestría, FLACSO, México). Recuperado de http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPOD_VIII_promocion_2008-2010/Barrios_M.pdf
- Bashkirova, E. (2001). Transformation of the values of russian society. *Russian Politics and Law*, 39 (6), 6-24. doi: 10.2753/RUP1061-194039066
- Bathmaker, A., Ingram, N. & Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5-6), 723-743. doi: 10.1080/01425692.2013.816041
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2011). *Los daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baumgartner, J. & Morris, J. (2010). MyFace Tube politics: social networking web sites and political engagement of young adults. *Social Science Computer Review*, 28 (1), 24-44. doi: 10.1177/0894439309334325
- Beach, D. (2013). Changing higher education: converging policy-packages and experiences of changing academic work in Sweden. *Journal of Education Policy*, 28 (4), 517-533. doi: 10.1080/02680939.2013.782426

Referencias Bibliográficas

- Becerra, G. (2011). Las propuestas de Ian Hacking y Judith Butler sobre lo socialmente construido. El caso de la "juventud" en la mirada sociológica. *Nómadas*, 32 (4), 45-61.
- Bedmar, M. & Montero, I. (2013). Valoración de las representaciones sociales sobre el concepto de paz en futuros educadores. *Convergencia*, 20 (62), 221-246.
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Pensamiento Educativo*, 40 (1), 153-173.
- Bello, A. (2009). Diversidad cultural y políticas públicas para una Educación superior inclusiva en Chile y América Latina. *ISEES*, 5, 13-26.
- Beltrán, F., Torres, I., Beltrán, A. & García, F. (2005). Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (2), 397-415.
- Beltrán, J. (2013). La educación como cambio. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 101-118.
- Benedicto, J. & Morán, M. (2007). Becoming a citizen. Analysing the social representations of citizenship in youth. *European Societies*, 9 (4), 601-622. doi: 10.1080/14616690701314085
- Benitez, A. (2009). La Educación en Valores en el Ámbito de la Educación Superior. *REICE*, 7 (2), 116-129. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art6.htm>
- Bennett, W., Wells, C. & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenchip Studies*, 13 (2), 105-120. doi: 10.1080/13621020902731116

Referencias Bibliográficas

- Benois, N. (2011). *Formación de actitudes y valores en ética profesional en futuros licenciados en Educación* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida). Recuperado de <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/01/Benois-Norma-MIE-2011.pdf>
- Bernal, A. (2012). La universidad como comunidad de diálogo. *Bordón*, 64 (3), 53-63.
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones Educativas*, XII (17), 11-22.
- Bernete, F. (2010). Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital. *Disertaciones*, 3 (1), 59-79.
- Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región del Norte, y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: CIESAS.
- Bertely, M. (Coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. 3 Tomos*. México: COMIE.
- Beyerlein, K. (2004). Specifying the impact of conservative protestantism on educational attainment. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 43 (4), 505-18. doi: 10.1111/j.1468-5906.2004.00252.x
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Referencias Bibliográficas

- Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, 34 (8), 857-872. doi: 10.1080/03075070902898664
- Blanco, F. (2003). *Jóvenes del tercer milenio*. México: Universidad de Colima.
- Blesa, T., Ferrero, L., De Peretti, C., Vázquez, M. & Rampérez, F. (2011). Mesa redonda sobre L'université sans condition de J. Derrida. *Escritura e Imagen, Vol. Extra*, 91-121.
- Bloom, S. (Ed.) (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas. Tomo I: ámbito del conocimiento*. Valencia: Marfil.
- Bolívar, A. (2005). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bombillani, A., Palermo, A., Vázquez, M. & Vommaro, P. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 44-73.
- Bonafé, J. (Coord.) (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Boroel, B., Pineda, G. & González M. (2009). Estudio del significado de valores de ética profesional en estudiantes universitarios de baja California. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1661-F.pdf
- Borón, A. (2008). *Socialismo del siglo XXI. ¿Hay vida después del neoliberalismo?* Buenos Aires: Luxemburg.

Referencias Bibliográficas

- Bouché, H. (2004). *Educación para un nuevo espacio humano. Una perspectiva desde la antropología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Conaculta-Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2005). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracamonte & Sosa, P. & Lizama, J. (2003). Marginalidad indígena: una perspectiva histórica de Yucatán. *Desacatos*, 13, 83-98.
- Brenes, C. & Porras, M. (Coords.) (2007). *Teoría de la Educación*. San José: Euned.
- Brunet, I. & Pizzi, A. (2012). El enfoque nominalista de la juventud. Una alternativa crítica a la perspectiva funcionalista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 51-62.
- Brunner, J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, 119-145.
- Brunner, J. (2012). La universidad: ¿comunidad de mercado o posmoderna? *Bordón*, 64 (3), 27-38.
- Brunner, J. (2014). Transformación de lo público y el reto de la innovación universitaria. *Bordón*, 66 (1), 45-60. doi: 10.13042/Bordon.2014.66103
- Bugarín, R. (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16), 50-58.

Referencias Bibliográficas

- Buxarrais, M. & Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), 320-335. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/7519/7552>
- Buxarrais, M., Florentino, B. & Martínez, M. (2001). La evaluación en la educación en valores. En G. Hoyos (Coord.), *La educación en valores en Iberoamérica* (pp. 91-118). Madrid: OEI.
- Camps, V. (2010). *El declive de la ciudadanía*. Madrid: Promoción Popular Cristiana.
- Canto, P. & Aguilar, V. (2002). Tres pilares de la educación: el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán. En D. Piñera (Coord.), *La Educación Superior en el proceso histórico de México. Tomo IV, Semblanza de Instituciones* (pp. 68-75). Baja California: UABC-ANUIES.
- Canto, P. & Benois, N. (2009). Estudio acerca de la ética profesional en estudiantes de posgrado en una universidad pública. En P. Canto, F. Imbernón, A. Hirsch & V. Aguilar (Coords.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques* (pp. 187-239). México: Unas Letras.
- Canto, P., Guillermo, M., Benois, N. & Millet, M. (2009). Concepto de un buen profesional en opinión de estudiantes y docentes de posgrado de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Perspectivas Docentes*, 40, 32-42.

Referencias Bibliográficas

- Capote, E., Villegas, H., Brett, M., Guada, N. & Capote, J. (2005). Comparación de la jerarquía de valores entre los estudiantes de medicina y odontología del segundo año de la Universidad de Carabobo. *Acta Odontológica Venezolana*, 44 (3). Recuperado de http://www.actaodontologica.com/ediciones/2006/3/jerarquia_valores_estudiantes_medicina_odontologia.asp
- Cardona, A. (2010). Impacto de las prácticas de política educacional para mejorar la calidad de la educación en América Latina y el Caribe. *Actualidades Pedagógicas*, 55, 87-97.
- Carena, S., Pisano, M. & Tessio, A. (2009). Ser joven en América Latina a comienzos del tercer milenio. *Diálogos Pedagógicos*, VII (13), 11-33.
- Carr, D. (2009). Revisiting the liberal & vocational dimensions of university education. *British Journal of Educational Studies*, 57 (1), 1-17.
- Carr, D. (2010). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Carretero, M. & Castorina, J. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrillo, A. (2012). La utopía de Fray Jacobo el Danés y su lucha por un clero indígena. *Relaciones*, XXXIII (130), 189-216.
- Casado, A. & Sánchez-Gey, J. (1999). Valores y Educación: una investigación sobre «perfiles valorativos». *Tendencias Pedagógicas*, 4, 141-155. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999_04_09.pdf

Referencias Bibliográficas

- Casares, P. (1995). Test de valores. Un instrumento para la evaluación. *Revista española de pedagogía*, 201, 1.
- Casares, P., Carmona, G. & Martínez-Rodríguez, F. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/252/413>
- Casas, E., Arenas, N., Sender, S. & Ibarra, L. (2012). Análisis del impacto de la aplicación del programa guías escolares en la universidad. Caso CESUES Hermosillo. *Global Conference of Business & Finance Porceeding*, 7 (1), 812-817.
- Casilda, R. (2013). América Latina, una potencia emergente en el siglo XXI. *Boletín Económico del ICE*, 3039, 25-32.
- Castillo, A., Lucero, M. & Gásquez, M. (2010). Aproximación al discurso juventud como construcción sociohistórico-cultural. *Última Década*, 18 (33), 43-58.
- Castillo, H. (2011). Juventud, música y política (Circo Volador: reconstruyendo el tejido social urbano mediante la música en la Ciudad de México). *Árbor*, 187 (751), 917-929. doi: 10.3989/arbor.2011.751n5008
- Castro, M. & Rodríguez, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles Educativos*, 34, 129-141.
- Catalán, M. (2001). Una presentación de John Dewey. *Diamon*, 22, 127-134.
- Catalán, O. (2010). Juventud y consumo: bases analíticas para una problematización. *Última Década*, 18 (32), 137-158.

Referencias Bibliográficas

- Catena, A., Ramos, M. & Trujillo, H. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva Universidad.
- Ceballos, J. (2011). La importancia de los valores de la familia en México. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 12. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccscs/12/jcs.htm>
- Celis, C. & Sánchez, P. (2011). Desplazamientos discursivos: de lo estudiantil a lo juvenil. Neoliberalismo y ONG en América Latina: caso Ecuador. *Cisma*, 1 (2), 1-17. Recuperado de <http://www.cisma.ctit.cl/1%20numero/CeliSanchez-Desplazamientos.pdf>
- Cesares, P. & Collado, P. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de ciencias de la educación*, 174, 1.
- Chang, W., Wong, W. & Kim, J. (2003). Chinese values in Singapore: traditional and modern. *Asian Journal of Social Psychology*, 6 (1), 5-29. doi: 10.1111/1467-839X.t01-1-00007
- Chaves, J. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 65-83. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie29a03.htm>
- Chávez, G. (2007). Historiadores, sociólogos y pedagogos: iguales pero diferentes. En G. Chávez, A. Hirsch & H. Maldonado (Coords.), *México. Investigación en educación y valores* (pp. 287-296). México: Gernika.
- Chávez, G., Hirsch, A. & Maldonado, H. (Coords.) (2007). *México. Investigación en educación y valores*. México: Gernika.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22 (2), 279-304.

Referencias Bibliográficas

- Claes, M. (2011). L'étude scientifique de l'adolescence: d'où venons-nous, où allons-nous? *Enfance*, 63 (2), 213-223. doi: 10.4074/S0013754511002035
- Clayton, J. (2012). Living the multicultural city: acceptance, belonging and young identities in the city of Leicester, England. *Ethnic and Racial Studies*, 35 (9), 1673-1693. doi: 10.1080/01419870.2011.605457
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. I.* New York: Cambridge University.
- Collini, S. (2012). *What are Universities for?* Londres: Penguin.
- Colom, A. & Rincón, J. (2004). Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo. *Teoría de la Educación*, 16, 19-47.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2014). *Consulta Programas Evaluados por los CIEES al 31 de marzo de 2014, Yucatán.* México: CIEES-SEP. Recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm>
- Commisso, G. (2013). Governance and conflict in the university: the mobilization of Italian researchers against neoliberal reform. *Journal of Education Policy*, 28 (2), 157-177. doi: 10.1080/02680939.2012.695805
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos.* México: Cal y Arena.
- Consejo Estatal de Planeación de Yucatán (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018. Yucatán.* Mérida: Gobierno del Estado de Yucatán.
- Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010.* México: CONAPO.

Referencias Bibliográficas

- Corbella, M., Bernal, A., Gil, F. & Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 59-81.
- Cordera, R. & Popoca, A. (2011). Desigualdad y juventud en México y América Latina. *Universidades*, LXI (48), 72-82.
- Cordera, R. & Sheinbaum, D. (2006). Perspectivas de los jóvenes mexicanos en el siglo XXI. *Este país*, 189, 34-42.
- Cordera, R. & Sheinbaum, D. (2007). Políticas públicas para los jóvenes. En R. Cordera & C. Cabrera (Coords.), *La política social en México: tendencias y perspectivas* (pp. 309-346). México: UNAM.
- Cordera, R. & Victoria, J. (2010). Políticas para jóvenes. *Economía*, 7 (20), 86-94.
- Cordera, R. (2008). Apuntes para la agenda de la universidad latinoamericana. *Universidades*, LVIII (39), 71-75.
- Cordera, R. (2009). La universidad latinoamericana y la crisis global. *Universidades*, LIX (43), 39-42.
- Coria, A., Jasso, B., Paz, E. & Nájera, P. (2012). El entorno familiar y su influencia en el plan de vida de los jóvenes en una universidad privada de Monterrey, México. *Intersticios*, 6 (2), 175-190.
- Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2009). Ciudadanía intercultural. En F. Arenas-Dolz & D. Gallegos (Coords.), *El ciudadano democrático: reflexiones éticas para una educación intercultural* (23-31). Madrid: Plaza y Valdés.

Referencias Bibliográficas

- Cristancho, C., Guerra, M. & Ortega, D. (2008). La dimensión joven de la conectividad en América Latina: brechas, contextos y políticas. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 117-135.
- Crovi, D. & López, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LVI (212), 69-80.
- Crovi, D., Garay, L., López, R. & Portillo, M. (2011). Uso y apropiación de la telefonía móvil. Opiniones de jóvenes universitarios de la UNAM, la UACM y la UPN. *Derecho a Comunicar*, 3, 54-73.
- Crovi, D., Garay, L., López, R. & Portillo, M. (2013). *Jóvenes y apropiación tecnológica. La vida como hipertexto*. México: Sitesa-UNAM.
- Cruz, J. & Cruz, A. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliação*, 13 (2), 293-311.
- Cuadras, C. (2007). *Nuevos métodos de análisis multivariante*. España: CMC Editions Barcelona.
- Cueva, M. (2005). *La juventud como categoría de análisis sociológico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Cupples, J. & Pawson, E. (2012). Giving an account of oneself: The PBRF and neoliberal university. *New Zealand Geographer*, 68 (1), 14-23. doi: 10.1111/j.1745-7939.2012.01217.x
- Da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículum. *Pensamiento Educativo*, 29 (2), 15-36.

Referencias Bibliográficas

- Da Silva, T. (Coord.) (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Dahlgren, P. (2011). Jóvenes y participación política. Los medios en la red y en la cultura cívica. *Telos*, 89, 1-11. Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2011102408520001&idioma=es>
- Daza, A. (2008). Resistencia juvenil como manifestación de la política no tradicional. *Nómadas*, 29, 173-184.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Pomares.
- De Garay, A. (2008). Los acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades*, LVIII (37), 17-36.
- De la Garza, J., Morales, B., González, B. (2013). *Análisis estadístico multivariante*. Primera edición. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A de C.V.
- De La Torre, E. & Navarro, R. (1988). *Historia de México I. Época Prehispánica y Colonial*. México: Mc. Graw-Hill.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1997). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.

Referencias Bibliográficas

- Delgado, R. (2011). Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Magis*, 4 (7), 201-210. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3564/2679>
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana: UNESCO.
- Dennis, D., Muller, S., Miller, K. & Banerjee, P. (2004). Spirituality among a college student cohort: A quantitative assessment. *American Journal of Health Education*, 35 (4), 220-227. doi: 10.1080/19325037.2004.10603645
- Derrida, J. (1997). *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Di Próspero, C. (2011). Autopresentación en facebook: un yo para el público. *RELACES*, 3 (6), 44-53.
- Díaz, J. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación*, 15, 159-169.
- Díaz, O. (2011). Las competencias en la educación superior: estrategia biopolítica y afinamiento del carácter performativo del conocimiento. *Praxis & Saber*, 12 (4), 15-44.
- Díaz, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura*. México: Trillas.
- Díez, E. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Desde abajo.

Referencias Bibliográficas

- Domínguez, D., Sandoval, M., Cruz, F. & Pulido, A. (2014). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE*, 12 (1), 25-34. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art2.pdf>
- Domínguez, M. & Sánchez, I. (2013). Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación. *Athenea Digital*, 13 (1), 197-215. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/1032-Dominguez/pdf>
- Echeverría, J. (1995). El pluralismo axiológico de la ciencia. *Isegoría*, 12, 44-79.
- El-Astal, S. (2008). Valores de los jóvenes universitarios palestinos. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 53-61.
- Elexpuru, I., Villardón, I. & Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 186-216. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-158
- Erazo, E. (2009). De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 1303-1329.
- Escalante, P. (2008). El Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco. *Arqueología Americana*, 15 (189), 57-61.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación*, 15, 21-31.

Referencias Bibliográficas

- Escámez, J. (2006). La ética profesional del mediador familiar. En A. Hirsch (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Tomo I, Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 49-72). México: Gernika.
- Escámez, J., García, R. & Jover, G. (2008). Restructuring university degree programmes: A new opportunity for ethics education? *Journal of Moral Education*, 37 (1), 41-54. doi: 10.1080/03057240701803676
- Esposito, R. (2012). *El dispositivo de la persona*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Espoz, M. (2011). Subjetividad y socialidad en los fotologs. Juventud y nuevas formas de experiencias: la escritura hecha imagen. *Aposta*, 48, 1-28. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/espoz1.pdf>
- Esteban, F. & Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64 (3), 77-92.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, 13 (3), 240-267. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/9140/9373>
- Etchegoyen, M. (2003). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Referencias Bibliográficas

- Etxeberría, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Fabelo, J. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Fabelo, J. (1996). *Retos al pensamiento en una época de tránsito*. La Habana: Academia.
- Fabelo, J. (2004). *Los valores y sus desafíos actuales*. Recuperado de http://educarteoax.com/pedagogizando/descargas/otros/los_valores.pdf
- Fabelo, J., Domínguez, M., Vitier, C., González, F. & García, G. (1996). *La formación de valores en las nuevas generaciones: una campaña de espiritualidad y conciencia*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Feixa, C. & Nilan, P. (2009). ¿Una juventud global? Identidades híbridas, mundos plurales. *Educación Social*, 43, 75-89.
- Feixa, C. (1996). De las culturas juveniles al estilo. *Nueva Antropología*, 15 (50), 71-89.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), 1-18.
- Feixa, C. (2011). Juventud, espacio propio y cultura digital. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 20, 105-119.
- Fernández, A. (2010). Un perfil de la juventud mexicana. *El Cotidiano*, 25 (163), 7-15.

Referencias Bibliográficas

- Fernández, E. (2009). El sistema mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (21), 1-43.
- Fernández, E., Lenhardt, G., Stock, M. & Reisz, R. (2012). Más allá del estado y del mercado: universidades, libertad académica y vigencia del pensamiento de Wilhem von Humbolt. *Universum*, 27 (2), 59-80. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762012000200005>
- Fernández, E., Reisz, R. & Stock, M. (2013). Entre democracia y dictadura: inclusión en la educación superior en países de Latinoamérica, Europa Oriental y Europa Occidental. *Calidad en la Educación*, 38, 245-275.
- Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. México: Nancea.
- Fernández, M. (2014). ¿Cómo salvar de sí misma a la universidad? Retos y límites de la profesión académica. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72 (1), 203-248. doi: 10.3989/ris.2013.02.05
- Fernández, N. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites. *Avaliação*, 15 (2), 9-44.
- Fernández, R. & Clara, L. (2010). Educación. La influencia de los sistemas de creencias. *Nómadas*, 27 (3), 333-349.
- Fernández-Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández-Enguita, M. (2008). Escuela y ciudadanía en la era global. En J. Marrero & J. Argos (Coords.), *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global* (pp. 15-31). Madrid: Wolters Kluwer.

Referencias Bibliográficas

- Ferrullo de Parajón, A. (2006). *El triángulo de las tres "p". Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile. *Polis*, 10 (30), 99-116.
- Flores, F. (2004). El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior: opinión de 189 estudiantes de posgrado. En M. Aluja & A. Birke (Coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* (pp. 203-217). México: Fondo de Cultura Económica/Academia Mexicana de Ciencias.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fraschetti, A. (1996). El mundo romano. En G. Levi & J. C. Schmitt (Coords.), *Historia de los jóvenes. Tomo I, De la Antigüedad a la Edad Moderna* (pp. 73-116). Madrid: Taurus.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freud, S. (1996). *Obras completas. Vol. XXIII Moisés y la religión monoteísta. Esquema del psicoanálisis y otras obras*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Fronzizi, R. (1995). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Funes, M. (2006). De lo invisible, lo visible, lo estigmatizado y lo prohibido. *Revista de Estudios de Juventud*, 75, 11-27.

Referencias Bibliográficas

- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 34, 118-128.
- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *RUSC*, 8 (2), 123-134. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1092>. Recuperado de <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-gacel/v8n2-gacel-esp>
- Galcerán, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital*, 13 (1), 155-167. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/1038-Galceran/674>
- Garay, J., Díaz-Loving, R., Frías, M., Limón, B., Lozano, I., Rocha, T. & Zacarías, M. (2009). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14 (2), 295-309.
- García del Dujo, Á. & Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos. *Educación XX1*, 14 (2), 263-285. doi: 10.5944/educxx1.14.2.254
- García, C. (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologias*, 9 (17), 50-101. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a04n17.pdf>
- García, F. & Millán, M. (2012). Conductas sociocomunicativas de los nativos digitales y los jóvenes en la web 2.0. *Comunicación y Sociedad*, 25 (1), 15-38.

Referencias Bibliográficas

- García, G., Oliva, Y. & Ortiz, R. (2012). Distribución espacial de la marginación urbana en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. *Investigaciones Geográficas*, 77, 89-106.
- García, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa*. Madrid: Dykinson.
- García, M. (2012). Algo más que educación superior. La universidad, “comunidad necesaria”. *Bordón*, 64 (3), 65-75.
- García, N. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 3-16.
- García, R. & Martínez, M. (2006). Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación. En A. Hirsch (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Tomo I, Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 103-118). México: Gernika.
- García, S. (2005). *La autonomía universitaria en la Constitución y en la ley*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.
- García, V. (1976). Test de reacción valorativa. *Revista Bordón*, 214
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, LVIII (215), 39-58.
- Gervilla, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. Madrid: Dikinson.
- Giddens, A. (2005). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

Referencias Bibliográficas

- Gil de Zúñiga, H., Jung, N. & Valenzuela, S. (2012). Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17 (3), 319-336. doi: 10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x
- Gil, R. (2001). *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de educación secundaria y escuela de padres*. Barcelona: CISSPRAXIS Educación.
- Gillman, A. (2010). Juventud, democracia y participación ciudadana en el Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 329-345.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- Giner, S. & Homs, O. (2009). Jóvenes y vida activa: mercado e instituciones. *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 31-44.
- Giroux, H. (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Barbecho*, 2, 17-25.
- Giroux, H. (2005). Higher education and democracy's promise: Jacques Derrida's of pedagogy uncertainty. En P. Trifonas & M. Peters (Eds.), *Deconstructing Derrida. Tasks for the new humanities* (pp. 53-81). New York: Palgrave-Macmillan.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público: desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo: Criatura.

Referencias Bibliográficas

- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo del casino. *Con-Ciencia Social*, 17, 55-71.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Gómez, A. (2003). El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 187-220.
- Gómez, J. (2009). El romanticismo como mito fundacional de lo joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), 59-81.
- González, E. (2001). La universidad virreinal, una corporación. En. R. Marsiske (Coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (pp. 17-20). México: CESU-Plaza y Valdés.
- González, E. (2010). Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo (siglos XVI-XVIII). *RIES*, 1 (1), 77-101.
- González, J. (2012). (De)construyendo la esfera pública. Juventud y (la otra) cultura política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 147-157.
- González, M. (2008). La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno. *Sociológica*, 23 (68), 15-39.
- Gordo, A. (2006). *Jóvenes y cultura messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. Madrid: INJUVE.
- Gross, N. & Simmons, S. (2009). The religiosity of american college and university professors. *Sociology of Religion* 70 (2), 101-29. doi: 10.1093/socrel/srp026

Referencias Bibliográficas

- Guattari, F. (1980). Viaje a la adolescencia: 1. ¿Qué es la adolescencia? *El Viejo Topo*, 43, 47-50.
- Gurpegui, J. & Mainer, J. (2013). La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-Ciencia Social*, 27, 13-25.
- Gutiérrez, H. & Gama, V. (2010). Limitantes de los índices de marginación de CONAPO y propuesta para evaluar la marginación municipal en México. *Papeles de Población*, 16 (66), 227-257.
- Heckscher, C. & Martín-Ríos, C. (2013). Looking back, moving forward: toward collaborative universities. *Journal of Management Inquiry*, 22 (1), 136-139. doi: 10.1177/1056492612463652
- Hernández, E., Robles, M. & Martínez, J. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, XX (40), 59-67. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>
- Hernández, M., López, R. & Velarde, S. (2013). La situación demográfica en México. Panorama desde las proyecciones de población. En M. Márquez, M. Muñoz del Valle & V. Muñoz (Eds.), *La situación demográfica de México* (pp. 11-19). México: CONAPO.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill

Referencias Bibliográficas

- Herrera, M. (2009). Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: perspectivas para una incorporación innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2630Batistav2.pdf>
- Herrera, S. (2011). Desafíos en la formación universitaria vinculada al desarrollo local. *Kairos*, 15 (28), 1-10.
- Hirsch, A. & Torres, U. (2013). Ética profesional en los estudiantes de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 25-32.
- Hirsch, A. & Torres, U. (2013). Ética profesional en los estudiantes de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 25-32.
- Hirsch, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Teoría de la Educación*, 15, 235-258.
- Hirsch, A. (2006). Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 1-23. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/147/253>
- Hirsch, A. (2010a). Ética profesional y profesores de posgrado en México. *Fractal*, 22 (1), 3-22. Recuperado de <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/460/3>

Referencias Bibliográficas

- Hirsch, A. (2010b). Formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-16. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/255/416>
- Hirsch, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Revista Electrónica Sinéctica*, 37, 109-124. Recuperado de www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37art=37_00.
- Horbath, G. & Gracia, M. (2013). La participación ciudadana de los jóvenes mexicanos en la construcción social y democrática del país a inicios del siglo XXI. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 8 (1), 137-160.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis*, 1 (2), 425-433. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548016>
- Hoyos, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191-203. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a08.pdf>
- Hoyos, G. (2012). Democratizar la democracia: Latinoamérica y su universidad. *Bordón*, 64 (3), 117-131.
- Huerta, F. (2006). Presentación. En F. Murillo (Coord.), *Estudios sobre la eficacia escolar en Latinoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 9-11). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Referencias Bibliográficas

- Hurtado, S., Mayhew, M. & Engberg, M. (2012). Diversity courses and students' moral reasoning: a model of predispositions and change. *Journal of Moral Education*, 41 (2), 201-224. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2012.670931>
- Ibarra, E. (2002). Capitalismo académico y globalización. La universidad reinventada. *Revista de la Educación Superior*, 31 (122), 147-154.
- Ibarra, E. (2012). Privatización y comercialización de la Universidad. Las disputas por el conocimiento. *Perfiles Educativos*, 34, 84-92.
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 17-28.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010. Tabulado del Cuestionario Básico*. Fecha de elaboración: 12/02/2011. México: INEGI. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=27302&s=est>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Datos de Yucatán*. Mérida: INEGI.
- Jarauta, F. (2009). El avance de la humanidad. Desafíos del mundo contemporáneo. *Telos*, 79, 1-8. Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloautorinvitado.asp?idarticulo=2&rev=79.htm>
- Johnson, A. & Hirt, J. (2011). Reshaping academic capitalism to meet development priorities: the case of public universities in Kenya. *Higher Education*, 61 (4), 483-499. doi: 10.1007/s10734-010-9342-6

Referencias Bibliográficas

- Johnson, A. & Hirt, J. (2014). Universities, dependency and the market: innovative lessons from Kenya. *Compare*, 44 (2), 230-251. doi: 10.1080/03057925.2012.735156
- Johnson, A. & Wichern, D. (2007). *Applied multivariate statistical analysis*. Sixth Edition. United States of América: Pearson Prentice Hall.
- Johnson, D. (2000). *Métodos multivariados aplicados al análisis de datos*. México: International Thomson Editores, S.A de C.V.
- Jover, G., López, E. & Quiroga, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación*, 69-91.
- Kårhus, S. (2012). Providers, consumers, and the horizons of the possible: a case study of marketization and physical education teacher education pedagogical discourse. *Sport, Education and Society*, 17 (2), 245-259. doi: 10.1080/13573322.2011.607953
- Karim, N., Zamzuri, N. & Nor, Y. (2009). Exploring the relationship between internet ethics in university students and the big five model of personality. *Computers & Education* 53 (1), 86-93. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.001>
- Katz, C. (2008). Las peculiaridades de América Latina. *Theoria*, 17, 139-151.
- Kauppinen, I. & Kaidesoja, T. (2014). A shift towards academic capitalism in Finland. *Higher Education Policy*, 27 (1), 23-41. doi: <http://dx.doi.org/10.1057/hep.2013.11>

Referencias Bibliográficas

- King, R. (2012). Student Conduct Administration: How Students Perceive the Educational Value and Procedural Fairness of Their Disciplinary Experiences. *Journal of College Student Development*, 53 (4), 563-580.
- Kleinbaum, D., Kupper, L., Nizam, A. & Rosenberg, E. (2013). *Applied regression analysis and other multivariable*. USA: Cengage Learning.
- Kloet, M. & Aspenlieder, E. (2013). Educational development for responsible graduate students in the neoliberal university. *Critical Studies in Education*, 54 (3), 286-298. doi: 10.1080/17508487.2013.826706
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 165-182.
- Laclau, E. (2008). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lagos, L. (2010). La generación superpoderosa. Consumo cultural y subjetividades massmediáticas: el lugar de las infancias y las juventudes. *Margen*, 59, 1-6. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen59/lago.pdf>
- Lara, J. (2012). La educación moral en los autos sacramentales del siglo XVI en Nueva España. *Perfiles Educativos*, XXXIV (136), 79-97.
- Lara, L. (2010). Autonomía y derechos universitarios. *Perfiles Educativos*, XXII, 123-132.
- Larroyo, F. (1981). *Fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Eudeba.

Referencias Bibliográficas

- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: Plaza y Valdéz-UNAM-CESU.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 255-287.
- Laudan, L. (1984). *Science and Values. The Aims of Science and their Role in Scientific Debate*. Berkeley: University of California.
- Leccardi, C. & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década*, 19 (34), 11-32.
- Lee, H. & Lee, K. (2013). Publish (in international indexed journals) or perish: Neoliberal ideology in Korean university. *Language Policy*, 12 (3), 215-230. doi: 10.1007/s10993-012-9267-2
- León, C. & Organista, J. (2013). Determinación del perfil de los estudiantes universitarios con base a variables académicas y tecnológicas. *EDUTEC*, 45, 1-12. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec45/pdf/Edutec-e_n45-Leon-Organista.pdf
- Levi, G. & Schmitt, J. C. (Coords.) (1996). *Historia de los jóvenes. 2 Tomos*. Madrid: Taurus.

Referencias Bibliográficas

- Ley de Educación del Estado de Yucatán (2012). Última Reforma D.O. 5-enero-2012. Diario Oficial de Gobierno del Estado.
- Ley de Educación del Estado de Yucatán (2013). Reforma D. O. 22-noviembre-2013. Diario Oficial del Gobierno del Estado.
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Yucatán (1984). Decreto número 257 del 31 de agosto. Diario Oficial del Gobierno del Estado.
- Leyton, D. (2009). Jóvenes. Una aproximación para abordar los problemas de la inclusión y reproducción social juvenil. *Intersticios*, 3 (1), 47-58.
- Li, H. (2013). Rural students experiences in a Chinese elite university: capital, habitus and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5-6), 829-847. doi: 10.1080/01425692.2013.821940
- Linght, B., Griffiths, M. & Lincoln, S. (2012). "Connect and create". Young people, You Tube and Graffiti communities. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 26 (3), 343-355. doi: 10.1080/10304312.2012.665833
- Loader, B.; Vromer, A. & Xenos, M. (2014). The networked young citizen: social media, political participation and civic engagement, *Information, Communication & Society*, 17 (2), 143-150. doi: 10.1080/1369118X.2013.871571
- López, A. (2007). Censura a la universidad medieval. *Historia Crítica*, 34, 232-247.
- López, A. (2013). La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 185-197.

Referencias Bibliográficas

- López, A., Albíter, A. & Ramírez, L. (2008). Eficiencia Terminal en la Educación Superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la Educación Superior, XXXVII* (2), 135-151.
- López, F., Martínez, N. & Gándara, A. (2010). La universidad: orígenes y evolución. *CULCyT, 7* (40-41), 5-13.
- López, M. & Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1, 15* (1), 195-218. doi: 10.5944/educxx1.15.1.156.
- López, N. (Coord.) (2008). *Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Lozada, L. & Gutiérrez, L. (2014). La naturaleza única y particular de la universidad latinoamericana en la construcción de la sociedad. *Revista Internacional de Sociología (RIS), 72* (1), 203-248. doi: 10.3989/ris.2013.02.05
- Luna, E., Valle, M. & Osuna, C. (2010). Los rasgos de un «buen profesional», según la opinión de estudiantes universitarios en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12*, 1-14. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/254/415>
- Lyotard, J. (2000). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Lysonski, S. & Durvasula, S. (2008). Digital piracy of MP3: consumer and ethical predispositions. *Journal of Consumer Marketing, 25* (3), 167-178. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/07363760810870662>

Referencias Bibliográficas

- Macias, M. & Macias, J. (2004). Los valores en México. *Revista sincronía*. Recuperado de: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/macias04.htm>.
- MacIntyre, A. (2009). The very idea of a university: Aristotle, Newman, and us. *British Journal of Educational Studies*, 57 (4), 347-362. doi: 10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x
- MacLaren, I. (2012). The contradictions of policy and practice: creativity in higher education. *London Review of Education*, 10 (2), 159-172. doi: 10.1080/14748460.2012.691281
- Maggi, M., Hirsch, A., Tapia, M. & Yurén, M. (2003). Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001). En M. Bertely (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. Vol. 3, Tomo III* (pp. 923-941). México: COMIE.
- Marcial, R. (2006). Aquí puras rolas chidas: música y expresiones juveniles en México. En M. Vizcarra & A. Fernández (Comps.), *Disertaciones: aproximaciones al conocimiento de la juventud* (pp. 199-234). México: Instituto Jalisciense de la Juventud-Centro de Investigaciones y Estudios de la Juventud.
- Marcial, R. (2012). Políticas públicas de juventud en México: discursos, acciones e instituciones. *IXAYA*, 2 (3), 9-49.
- Margulis, M. & Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.

Referencias Bibliográficas

- Marí, R. (2013). La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas. *Athenea Digital*, 13 (1), 179-196. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/1037-Mari/pdf>
- Marín, R. (1977). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Marín, R. (1993). Orientación personal y valores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 4 (5), 147-162.
- Marsiske, R. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. *Perfiles Educativos*, 26 (105-106), 160-167.
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: historia y desarrollo. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34.
- Martínez, J. (2008). Participación política juvenil como policías del acontecimiento. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 148-168.
- Martínez, J. (2010). *En torno a la axiología y los valores. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/07/jamg3.htm>
- Martínez, J. (2011). Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes. *REIFOP*, 14 (2), 19-33. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1312796090.pdf
- Martínez, M. & Esteban, F. (2005). Una propuesta de educación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación*, 15-19.

Referencias Bibliográficas

- Martínez, M. (Coord.) (2006). *La universidad novohispana en el Siglo de Oro. A cuatrocientos años de El Quijote*. México: IIH-CESU.
- Martínez, M., Esteban, F. & Buxarrais, M. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, 95-113.
- Martuscelli, J. (2011). Rafael Cordera Campos. Democracia, juventud y universidad. *Universidades, LXI* (48), 4-13.
- Massé, C. (2008). Autonomía estatal y universitaria, mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo. *Educere*, 12 (41), 387-395.
- Mauger, G. (2008). Jeunesse: définition sociologique d'une âge de la vie. *Lecture Jeune*, 125, 4-9.
- Mauger, G. (2009). Génération et rapports de générations. *Daimon*, 46, 109-126.
- Mazadiego, T. (2005). *Propuesta humanista para la clarificación de valores en estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado en investigación psicológica. Universidad iberoamericana. México, DF.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (Eds.) (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- McLeod, J. (2012). Vulnerability and the neo-liberal youth citizen: a view from Australia. *Comparative Education*, 48 (1), 11-26. doi: 10.1080/03050068.2011.637760
- Medina, A. (2010). *La participación política de las mujeres. De las cuotas de género a la paridad*. México: CEAMEG.
- Medina, J. (2001). *Sistemas contemporáneos de educación moral*. Barcelona: Ariel.
- Mejía, O. (2005). Cultura y valores democráticos en América Latina. Una reflexión desde la filosofía política. En M. Oraisón (Coord.), *Globalización, ciudadanía y educación* (pp. 15-47). Barcelona: Octaedro.
- Méndez, J. (2008). *Cuestiones ontológicas*. Madrid: Estudios de Axiología.
- Mendoza, P.; Kuntz, A. & Berger, J. (2012). Bourdieu and academic capitalism: faculty "habitus" in material sciences and engineering. *The Journal of Higher Education*, 84 (4), 558-581.
- Menegus, M. (2001). Universidad y sociedad. En R. Marsiske (Coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (pp. 21-23). México: Plaza y Valdés.
- Merma, G., Peiró, S. & Gavilán, D. (2013). Perspectivas sobre educación en valores en tiempos de crisis. *Barataria*, 15, 151-160.
- Meyer, J. (2008). El movimiento estudiantil en América Latina. *Sociológica*, 23 (68), 179-195.
- Michèa, J. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela.

Referencias Bibliográficas

- Mier y Terán, M. & Rabell, C. (2013). Escolaridad y lengua hablada en comunidades rurales de la península yucateca. *Revista Mexicana de Sociología*, 75 (3), 371-406.
- Mier y Terán, M. (2004). Pobreza y transiciones familiares a la vida adulta en las localidades rurales de la península de Yucatán. *Población y Salud en Mesoamérica*, 2 (1), 1-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44620105>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Milena, C. (2010). Posibilidades y límites de la universidad latinoamericana desde una perspectiva histórica. *El Ágora USB*, 11 (1), 153-171.
- Mínguez, R. (2005). Educación superior y competencia moral. En B. Martínez (Coord.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 313-323). Valencia: Universidad Politécnica.
- Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *Edetania*, 42, 107-125.
- Mixon, S., Lyon, L. & Beaty, M. (2004). Secularization and national universities: the effect of religious identity on academic reputation. *The Journal of Higher Education*, 75 (4), 400-419. doi: 10.1353/jhe.2004.0023
- Molina, A., Casillas, M., Colorado, A. & Ortega, J. (2012). *Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios*. México: ANUIES.

Referencias Bibliográficas

- Molina, P. (2013). La juventud es más que un signo. Aproximaciones al enfoque de las falencias y a la vulnerabilidad juvenil. *La Trama de la Comunicación*, 17, 329-243.
- Molla, T. (2013). External policy influence and higher education reform in Ethiopia: understanding symbolyc power of the word bank. *RISE*, 2 (2), 167-192. doi: 10.4471/rise.2013.28
- Monsiváis, A. (2002). Ciudadanía y juventud: elementos para una articulación conceptual. *Perfiles Latinoamericanos*, 20, 157-176.
- Montaner, J. & Perozo, J. (2008). Formación ética del contador público. Caso: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, XIV (2), 379-387.
- Montenegro, M. & Pujol, J. (2010). Nuevas tecnologías y agenciamiento juvenil: aproximación desde el ciberfeminismo. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 221-234.
- Montero, M. (2011). El Emilio: conocimiento e instrucción. *Magistro*, 5 (9), 113-126. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/40/22>
- Montgomery, D. (2012). *Diseño y análisis de experimentos*. Segunda Edición. México: Limusa Wiley.
- Montgomery, D., Peck, E. & Vinning, G. (2011). *Introducción al análisis de regresión lineal*. Quinta reimpresión. México: Grupo Editorial Patria
- Mora, J. (2002). Ética y universidad: reflexiones fenomenológicas para una filosofía de los valores en la universidad. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 22-28.

Referencias Bibliográficas

- Moral, J. & Ortega, M. (2009). Representación moral de la sexualidad y actitudes en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología Social*, 24 (1), 65-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/021347409786922998>
- Morán, M. & Benedicto, J. (2008). Los jóvenes como actores sociales y políticos en la sociedad global. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 139-164.
- Moreno, J. (2013). Pierre Bourdieu y el análisis de los campos intelectuales. *Logos*, 46, 149-165.
- Morfín, C. (2002). *Desarrollo moral y educación superior. Una descripción de los estudiantes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente* (Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque).
- Morín, E., Roger, E. & Domingo, R. (2005). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Mosqueira, M. (2010). "De menores y consumidores". Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 105-129.
- Mota, A. (2008). Juventud y política. *Examen*, XIX (159), 14-15.
- Mouffe, C. (2010). Política agonística en un mundo multipolar. *Documentos CIDOB*, 15, 1-35.
- Mouffe, C. (2012). *La paradoja democrática: el peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Referencias Bibliográficas

- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195-1228.
- Murga, M. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI (240), 327-244.
- Muscará, F. (2013). Problems and challenges of educational policies in Latin America. The Argentina viewpoint. *NAER*, 2 (2), 109-116. doi: 10.7821/naer.2.2.109-116
- Musgrove, F. (1964). *Youth and the social order*. Bloomington: Indiana University.
- Naidoo, R., Golsing, J., Bolden, R., O'Brien, A. & Hawkins, B. (2014). Leadership and branding in business schools: a Bourdieusian analysis. *Higher Education Research & Development*, 33 (1), 144-156. doi: 10.1080/07294360.2013.864612
- Nancy, J. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.
- Narro, J. & Chehaibar, N. (2010). La educación superior en México. En F. Tejerina (Ed.), *La Universidad: una historia ilustrada* (pp. 197-198). Madrid: Turner.
- Natanson, J. (2013). El retorno de la juventud: movimientos de repolitización juvenil en nuevos contextos urbanos. *Nueva Sociedad*, 243, 92-103.
- Nateras, A. (2004). Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea. *El Cotidiano*, 20 (126), 1-9.

Referencias Bibliográficas

- Nateras, A. (2010). Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social. *El Cotidiano*, 25 (163), 17-23.
- Navarrete, A. (2006). *Los griegos y la educación en valores*. Jaén: UNED.
- Navarro, B. (2004). Retos de la difusión cultural en el actual contexto universitario. *Reencuentro*, 39, 79-84.
- Navarro, J. & Favila, A. (2013). La desigualdad de la educación en México, 1990-2010: el caso de las entidades federativas. *REDIE*, 15 (2), 21-33. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-navarro-favila.html>
- Negri, T. & Hardt, M. (2001). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Noguez, S. (2002). *Madurez del juicio moral al ingreso y al egreso de licenciatura* (Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, México).
- Nokkala, T. & Bladh, A. (2014). Institutional Autonomy and academic freedom in the nordic context-Similarities and differences. *Higher Education Policy*, 27 (1), 1-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1057/hep.2013.8>
- Novoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-Ciencia Social*, 17, 27-37.
- O'Brien, D. & Emery, S. (2014). The role of the intellectual in minority group studies: reflection on deaf studies in social and political contexts. *Qualitative Inquiry*, 20 (1), 27-36. doi: 10.1177/1077800413508533
- Ocampo, A. (2011). Ciudadanía juvenil, juventud y Estado: discursos de gobierno sobre sus significados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9); 287-303.

Referencias Bibliográficas

- Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *RHELA*, 7, 137-157.
- Olvera, J. & Piña, H. (2008). Defensa constitucional de la universidad pública mexicana. *Papeles de Población*, 14 (55), 259-279.
- Olvera, J., Piña, H. & Mercado, A. (2009). La universidad pública: autonomía y democracia. *Convergencia*, 16 (51), 301-321.
- Onwuegbuzie, A., Witcher, A., Collins, K., Filer, J., Wiedmaier, Ch. & Moore, Ch. (2007). Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Validity Study of a Teaching Evaluation Form Using a Mixed-Methods Analysis. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 113-160.
- Oraisón, M. & Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-30. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie42a01.pdf>
- Oraisón, M. (2005). Introducción. En M. Oraisón (Coord.), *Globalización, ciudadanía y educación* (pp. 7-14). Barcelona: Octaedro.
- Ordorika, I. & Kempner, K. (2003). Valores en disputa e identidad en conflicto en la educación superior en México. *Perfiles Educativos*, XXV (99); 5-27.
- Ordorika, I. (2003). The limits of university autonomy: Power and politics at the Universidad Nacional Autónoma de México. *Higher Education*, 46 (3), 361-388.

Referencias Bibliográficas

- Organista, J., Serrano, A., McAnally, L. & Lavigne, G. (2013). Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (3), 139-156. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/571/845>
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida. La educación social, la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P., Touriñan, M. & Escámez, J. (2007). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. En J. Boavida & Á. García del Dujo (Coords.), *Teoría da educação. Contributos Ibéricos* (493-527). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ortíz, M. & Vargas, I. (2011). Escenarios culturales de los jóvenes y participación ciudadana. *Culturales*, VII (14), 125-158.
- Osses, S. & Barquet, M. (2006). Ciudadanas mexicanas: estrategias para construir la ciudadanía. *Nómadas*, 24, 54-67.
- Osuna, C. & Luna, E. (2008). Los Valores Ético-profesionales que promueven los Documentos Rectores de una Universidad Pública en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (15), 1-40.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela: cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Referencias Bibliográficas

- Ovejero, A. (2009). Dos democracias, distintos valores. En J. Rubio, J. Rosales & M. Toscano (Dir.), *Democracia, ciudadanía y educación* (pp. 55-98). Madrid: Akal-Universidad Internacional de Andalucía.
- Palacio, M. & Galeano, J. (2007). La universidad: cambio de función. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 23 (23), 67-87.
- Pardo, J. (2013). El conocimiento líquido. Sobre la reforma de las universidades públicas. En J. Hernández, A. Delgado-Gal & X. Pericay (Eds.), *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio* (pp. 267-292). Barcelona: Anagrama.
- Pasillas, M. (2007). Educación para la ciudadanía: ¿configurar conductas y actitudes o impulsar disposiciones para comprender y participar en lo público? En G. Chávez, A. Hirsch & H. Maldonado (Coords.), *México, investigación en educación y valores* (pp. 127-140). México: Gernika.
- Patiño, F. (2009). La juventud: una construcción social-histórica de Occidente. *Guillermo de Ockham*, 7 (2), 75-90.
- Pavón, A. (1995). Sobre la fundación de la universidad mexicana. *Estudis*, 21, 45-60.
- Pavón, A. (2010). *El gremio docto. Organización corporativa y gobierno en la Universidad de México en el siglo XVI*. Valencia: Universidad de Valencia.

Referencias Bibliográficas

- Pech, B. (2008). Factores de la organización escolar que influyen en el rezago educativo del pueblo maya en el estado de Yucatán. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Nuevo León, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1939.pdf
- Pedroza, R. & García, B. (Comps.) (2005). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Universidad Autónoma del Estado de México-Miguel Ángel Porrúa.
- Pedroza, R. & Villalobos, G. (2009). Entre la modernidad y la postmodernidad: juventud y educación superior. *Educere*, 10 (34), 405-413.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariados*. México: Mc Graw Hill
- Pereira, M. (2001). *Educación en valores. Metodología e innovación educativa*. México: Trillas.
- Pérez, G. & Sarrate, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16 (1), 85-104. doi: 10.5944/educxx1.16.1.718
- Pérez, J. (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa. *REICE*, 4 (1), 1-16. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art9.pdf>
- Pérez, J. (2010). La perspectiva de los profesores de posgrado en torno a la formación ético-profesional. *Educación y Ciencia*, 1 (38), 73-87.

Referencias Bibliográficas

- Pérez, J. (2010a). Elementos para la reflexión en torno a la ética profesional de los estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/253/414>
- Pérez, J. (2010b). La perspectiva de los profesores de posgrado en torno a la formación ético-profesional. *Educación y Ciencia*, 1 (38), 73-87.
- Pérez, J. (2010c). La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción. *El Cotidiano*, 25 (163), 35-44.
- Pérez, J. (Coord.) (2000). *Jóvenes e Instituciones en México, 1994-2000: actores, políticas y programas*. México: SEP-IMJUVE.
- Pérez, S. (2012). Educación laica en el sistema educativo mexicano: entre la omisión, la ambigüedad y el conflicto. *Páginas de Educación*, 5 (1), 1-22.
- Peset, M. & Soberanes, J. (2004). El levantamiento de Hidalgo y la Universidad de México. En M. Terán & N. Páez (Eds.), *Miguel Hidalgo. Ensayos sobre el mito y el hombre (1953-2003)* (pp. 195-210). Madrid: INAH-Fundación Mapfre Tavera.
- Peset, M. (1987). Historia de las universidades. Historia de las ciencias. En Instituto de Cultura Portuguesa, Universidade do Porto, *Problemáticas em História Cultural* (pp. 103-117). Oporto: Universidad do Porto.
- Peset, M. (2011). *Obra dispersa. La universidad de México*. México: IISUE-UNAM.
- Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE*, 2 (2), 67-82. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Pestana.pdf>

Referencias Bibliográficas

- Peters, M. (2005). War, crimes against humanity, and the new humanities: Derrida and the promise of Europe. En P. Trifonas & M. Peters (Eds.), *Deconstructing Derrida. Tasks for the new humanities* (pp. 82-103). New York: Palgrave-Macmillan.
- Peters, M. (2012). *Education, philosophy and politics. The selected works of Michael A. Peters*. New York: Routledge.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Planella, J. & Vilar, J. (Coords.) (2003). *L'educació social, projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni.
- Pomares, J. & Molina, A. (2010). Percepción de los estudiantes de primer año de la carrera de Psicología acerca del valor responsabilidad en sus profesores. *MediSur*, 8 (6), 16-20. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1372/7036>
- Popkewitz, T. (2005). La reforma como administración social del niño: globalización del conocimiento y del poder. En N. Burbules y C. Torres (Coords.), *Globalización y educación: manual crítico* (pp. 123-150). Madrid: Popular.
- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *REDIE*, 8 (1), 1-21. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.pdf>

Referencias Bibliográficas

- Portillo, M. (2004). *Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión pública de los jóvenes de la Ciudad de México* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4186/mps1de1.pdf?sequence=1>
- Portillo, M. (2006). Juventud, identidad y ciudad: algunos apuntes para la reflexión. *Andamios*, 2 (4), 219-238.
- Portillo, M., Urteaga, M., González, Y., Aguilera, O. & Feixa, C. (2012). De la generación X a la generación @. Trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina. *Última Década*, 20 (37), 137-174.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Quezada, S. (2010). *Yucatán. Historia breve*. México: El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica.
- Quintal, F. & Aguilar, V. (2002). La Universidad Autónoma de Yucatán a cuatro siglos de andar educativo. En D. Piñera (Coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México. Tomo V, Semblanzas de instituciones* (pp. 68-75). Baja California: UABC-ANUIES.
- Quintal, F. & Aguilar, V. (Eds.) (1998). *Breve historia de la educación en Yucatán. Desde los mayas hasta el siglo XX*. Yucatán: Maldonado.
- Quintal, F. (1999). Un perfil de la educación en Yucatán durante el siglo XX. *Educación y Ciencia*, 3 (5), 79-90.

Referencias Bibliográficas

- Rama, C. (2010). La utopía de pensar la universidad latinoamericana del siglo XXI. *Innovación Educativa*, 12 (60), 105-123.
- Ramírez, A. (2011). Condiciones para la internalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. *RUSC*, 8 (2), 152-164. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1072>. Recuperado de <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-ramirez/v8n2-ramirez-esp>
- Ramírez, C. (2003). Visión de la Universidad de México durante la época colonial. En O. García y S. Ibarra (Eds.), *Historia de la Educación Superior en México. Historiografía y fuentes* (pp. 401-407). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ramírez, L. (2001). *Mujeres de Yucatán y Mérida: análisis cuantitativo*. Mérida: UADY.
- Ramírez, M. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mlearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones. *RIED*, 12 (2); 57-82.
- Ramos, A., Herrera, A. & Ramírez, M. (2009). Desarrollo de habilidades cognitivas a través de recursos de aprendizaje móvil: ¿celulares como apoyo a la enseñanza? Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_11.pdf

Referencias Bibliográficas

- Ramos, A., Herrera, J. & Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, VII (34), 201-209. doi: 10.3916/C34-2010-03-20
- Ramos, M. (2003). Idólatras y mentores. Escuelas en el Yucatán del siglo XVI. *Estudios de Historia Novohispana*, 28, 37-60.
- Ramos, M. (2007). *Programa para educar en valores. La educación que transformará al país*. Caracas: Paulinas.
- Rancièrè, J. (2011). *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.
- Rancièrè, J. (2012). Los usos de la democracia. *La Cañada*, 3, 339-358.
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza: cómo emplear los valores en el salón de clases*. México: Uteha.
- Rawlinson, D. & Lupton, R. (2007). Cross-national attitudes and perception concerning software piracy: a comparative study of students from the United States and China. *Journal of Education for Business*, 83 (2), 87-94. doi: 10.3200/JOEB.83.2.87-94
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Estudios de Juventud*, 64, 49-56.
- Reguillo, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Reguillo, R. (2008a). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 205-225.

Referencias Bibliográficas

- Reguillo, R. (2008b). Jóvenes imaginados: la disputa por la representación (contra la esencialización). *Punto Cero*, 13 (16), 7-14.
- Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes, de músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad*, 18, 135-171.
- Rickman, R. & Houston, D. (2003). Value priorities in American and British female and male university students. *The Journal of Social Psychology*, 143 (1), 127-138.
- Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis*, 12 (36), 223-240.
- Rincón, J. (2006). Filosofía de la educación y teoría de los valores: el subjetivismo y el objetivismo en la axiología. *Educació i Cultura*, 19, 19-35.
- Ríos, M. (2005). Breve reflexión en torno a la historia, configuración y crisis de la universidad moderna. *Universum*, 20 (1), 140-151. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762005000100010>
- Ríos, T. (2006). *Esplendor y crisis de un modelo financiero en la Real Universidad de México, 1788-1821* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México). Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2006/0607088/Index.html>
- Ripalda, J. (2013). La universidad con condiciones. *Athenea Digital*, 13 (1), 171-178. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/1066-Ripalda/pdf>

Referencias Bibliográficas

- Rivera, J. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), 331-346.
- Rivera, J. (2013). Juventudes en América Latina: una reflexión desde la experiencia de la exclusión y la cultura. *Papeles de Población*, 19 (75), 9-34.
- Robards, B. & Bennett, A. (2011). Postsubcultural manifestation of belonging on social network sites. *Sociology*, 45 (2), 303-317. doi: 10.1177/0038038510394025
- Robards, B. (2012). Leaving MySpace, joining Facebook: "Growing up" on social network sites. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 26 (3), 385-398. doi: 10.1080/10304312.2012.665836
- Robles, J. (2008). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: UOC.
- Rocha, T. & Díaz, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombre y mujeres. *Anales de Psicología*, 21 (1), 42-49.
- Rocha, T. (2004). *Socialización, cultura e identidad de género: el impacto de la diferenciación entre los sexos* (Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2010/anteriores/0333106/Index.html>
- Rodríguez, C., Herrera, L., Lorenzo, O. & Álvarez, J. (2008). El valor de la familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (2), 215-230.

Referencias Bibliográficas

- Rodríguez, F. (2008). Las políticas culturales del México contemporáneo en el contexto de la Convención sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO. *Chronique des Amériques*, 11, 1-13. Recuperado de http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/chro_RODRIGUEZ_BARBA_08_11.pdf
- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 133-154.
- Rodríguez, R. (2010). Identidad, modernidad y familia. *Disertaciones*, 3 (1), 80-109.
- Roig, J. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. Madrid: Díaz de Santos.
- Romero, E. (2001). *Valores para vivir*. Madrid: CCS.
- Romero, J. (2010). Participación social de la juventud uruguaya en los últimos 20 años. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (50), 117-128.
- Rowlands, J. (2013). Academic boards: lees intellectual and more academic capital in higher education governance? *Studies in Higher Education*, 38 (9), 1274-1289. doi: 10.1080/03075079.2011.619655
- Rubio, A., Menor, J., Mesa, M. & Mesa, B. (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Madrid: INJUVE.
- Rubio, J. (2007). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Ruiz, J. (1986). Algunas reflexiones sobre la historia de las universidades. *Historia de la Educación*, 5, 7-22.

Referencias Bibliográficas

- Sabido, S. (2004). *Perfil de valores de los estudiantes de Educación: un estudio de caso* (Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida).
- Saintout, F. (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Salgado, J. & Rodríguez, K. (2010). La desigualdad en educación en México por entidad federativa 1995-2005. *Educación*, 36 (1), 45-62.
- Salto, D. (2014). Gobernanza a través del estado y el mercado: el caso del posgrado en Argentina. *Bordón*, 66 (1), 61-74. doi: 10.13042/Bordon.2014.66104
- Samacá, G. & Acevedo, A. (2011). De la reforma de Córdoba al Cordobazo. La universidad como escenario de las luchas por la democracia en Argentina, 1918-1969 y su impacto en Colombia. *Memorias*, 8 (15), 170-195.
- Sánchez, M. (2008). Globalización y neoliberalismo en las políticas de desarrollo del posgrado en México. *Sinéctica*, 31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812248003>
- Sánchez, M., Suárez, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S., Fernández, B. & Malik, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, 355, 331-354. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-027

Referencias Bibliográficas

- Santiago, E., Cámara, G. & Koechert, A. (2005). La educación en la provincia de Yucatán a finales del siglo XVIII y principios del XIX. *Ketzalcalli*, 2, 121-141.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2013). Managerialism rhetorics in portuguese higher education, *Minerva*, 50 (4), 511-532. doi: 10.1007/s11024-012-9211-9
- Santoyo, C. (1998). Los valores en la educación. *Educar*, 4. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3538
- Saraví, G. & Makowski, S. (2011). Social exclusion and subjectivity: youth expressions in Latin America. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 16 (2), 315-334. doi: 10.1111/j.1935-4940.2011.01160.x
- Saraví, G. (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *EURE*, 34 (103), 93-110.
- Scheitle, C. (2011). Religious and spiritual change in college: assessing the effect of a science education. *Sociology of Education*, 84 (2), 122-136. doi: 10.1177/0038040711401811
- Scherkat, D. (2007). Religion and higher education: the good, the bad and the ugly. *SSRC Web Forum*. Recuperado de <http://religion.ssrc.org/reforum/Sherkat.pdf>
- Schmalzbauer, J. (2003). *People of faith: religious conviction in american journalism and higher education*. Ithaca (New York): Cornell University.

Referencias Bibliográficas

- Schmelkes, S. (2009). Universidades innovadoras. Nueva demanda. *ISEES*, 3, 11-28.
- Schmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. *Perfiles Educativos*, 34 (138-2), 181-188.
- Schmidt, C., McAdams, C., & Foster, V. (2009). Promoting the moral reasoning of undergraduate business students through a deliberate psychological education-based classroom intervention. *Journal of Moral Education*, 38 (3), 315-334. doi: 10.1080/03057240903101556
- Schnapp, A. (1996). La imagen de los jóvenes en la ciudad griega. En G. Levi & J. C. Schmitt (Coords.), *Historia de los jóvenes. Tomo I, De la Antigüedad a la Edad Moderna* (pp. 25-72). Madrid: Taurus.
- Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (2014). *Dirección de Planeación. Catálogos y Estadísticas: Educación Nivel Superior*. Mérida: SEEY-SEGEY. Recuperado de <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadisticaSE/index.html>
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006 "Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI"*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados generales*. México: IMJUVE-SEP.

Referencias Bibliográficas

Secretaría de Educación Pública (2011b). *Los jóvenes y la educación.*

Encuesta Nacional de la Juventud 2010. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2012a). *Encuesta Nacional de Valores en*

Juventud 2012. México: IMJUVE-IIJ, UNAM.

Secretaría de Educación Pública (2012c). *Sistema Educativo de los Estados*

Unidos Mexicanos. Principales Cifras, ciclo escolar 2011-2012. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2012d). *Glosario Educación Superior.*

México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013a). *Programa Sectorial de Educación*

2013-2018. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013b). *Sistema Educativo de los Estados*

Unidos Mexicanos. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2014a). *Instituciones de Educación Superior.*

México: SEP. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior>

Secretaría de Educación Pública (2014b). *Sistema Nacional de Información de*

Escuelas, Yucatán. México: SNIEE-SEP. Recuperado de <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>

Secretaría de Educación Pública (2014c). *Sistema Nacional de Información*

Estadística Educativa. Estadísticas e Indicadores Educativos por Entidad Federativa. México: SNIEE-SEP. Recuperado de

http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_YUC_2011.pdf

Referencias Bibliográficas

- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados Generales. Yucatán*. México: IMJUVE-SEP.
- Seibold (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a07.PDF>
- Seibold, J. (1999) Ciudadanía, transformación educativa e imaginario social urbano. En: Scannone, J y Santuc. V. *Lo político en América Latina*. Buenos Aires, Editorial Bonum, pp. 463-511.r
- Sellar, S. (2013). Equity, markets and the politics of aspiration in Australian higher education. *Discourse*, 34 (2), 245-258. doi: 10.1080/01596306.2013.770250
- Seminario, M. (2015). *Sentido de comunidad, participación comunitaria y valores en líderes/as comunitarios/as en contextos de vulnerabilidad social*. (Tesis de licenciatura, Universidad Católica del Perú, Lima).
- Serenella, S. (2013). Pedagogía personalista y educación para la paz. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 87-100.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2009). En busca del aura perdida: espectacularizar la intimidad para ser alguien. *Psicoperspectivas*, 8 (2), 309-329. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/83/82>

Referencias Bibliográficas

- Siegfried, R. (2004). Student attitudes on software piracy and related issue of computer ethics. *Ethics and Information Technology*, 6 (4), 215-222. doi: 10.1007/s10676-004-3391-4
- Silva, A., Estrella, D., Arcilla, R. & Sepúlveda, L. (2012). Actitudes de egreso de los estudiantes de Rehabilitación de Mérida, Yucatán. *Educación y Ciencia*, 2 (40), 75-84.
- Simões, S. & Alves, R. (2010). Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas: acontecimentos estético-culturais e produção acadêmica brasileira (1960-2000). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (50), 57-69.
- Skinner, B. (1971). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Martínez Roca.
- Smith, C. & Snell, P. (2009). *Souls in Transition: The Religious and Spiritual Lives of Emerging Adults*. New York: Oxford University.
- Soto, D. (2006). La universidad Latinoamericana en el siglo XXI. *RHELA*, 8, 113-136.
- Souto, S. (2007). Introducción: juventud e historia. *Revista Española de Historia*, LXVII (225), 11-20.
- Spranger, E. (1974). *Formas de vida: psicología y ética de la personalidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México.
- Steger, M. & Roy, R. (2010). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.

Referencias Bibliográficas

- Stephenson, J., Ling, L., Burman, E. & Cooper, M. (Comps.) (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Gedisa.
- Swart, S., Hamilton, J. & De Lannoy, A. (2012). Ikasi style and the quiet violence of dreams: a critique of youth belonging in post-Apartheid South Africa. *Comparative Education*, 48 (1), 27-40. doi: 10.1080/03050068.2011.637761
- Syngli de, F. & Ramos, E. (2010). Moments communs en famille. *Ethnologie française*, 40 (1), 11-18. doi: 10.3917/ethn.101.0011
- Syngli de, F. (2005). Las formas de terminar y de no terminar la juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 71, 111-121.
- Taguenca, J. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 71 (1), 159-190.
- Taibo, C. (2005). *Movimientos de resistencia frente a la globalización capitalista*. Barcelona: B.
- Teelken, C. & Deem, R. (2013). All are equal, but some are more equal than others: managerialism and gender equality in higher education in comparative perspective. *Comparative Education*, 49 (4), 520-535. doi: 10.1080/03050068.2013.807642
- Tejedor, J. & Iturricastillo, I. (2012). La crisis económica y sus efectos: Un punto de vista didáctico y ético. *Ikastorratza*, 9, 1-18. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/9_alea/economica1.pdf
- Terrazas, F. & Lorenzo, O. (2013). El escenario sociocultural de los jóvenes en México. *DEDiCA*, 4, 239-255.

Referencias Bibliográficas

- Thompson, R., Russell, L. & Simmons, R. (2014). Space, place and social exclusion: an ethnographic study of young people outside education and employment. *Journal of Youth Studies*, 17 (1), 63-78. doi: 10.1080/13676261.2013.793793
- Thorson, K. (2014). Facing an uncertain reception: young citizens and political interaction on Facebook. *Information, Communication & Society*, 17 (2), 203-216. doi: 10.1080/1369118X.2013.862563
- Tinoco, J., González, M. & Arciga, S. (2009). Factores de la religiosidad y preferencia política en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14 (2), 275-293.
- Tonon, G. (2006). Diferencias y particularidades en la elección de valores de los estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.com*, 16 (5). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/eleccion-de-valores-estudiantes-universitarios/>
- Torres, J. (2002). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2012). Un currículo más justo para otra globalización. *Cuadernos de pedagogía*, 424, 88-91.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán, J. (2006). La educación intercultural como ejercicio de la educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, 9-36.
- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, LX (47), 31-46.

Referencias Bibliográficas

- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Uecker, J., Regnerus, M. & Vaaler, M. (2007). Losing my religion: the social sources of religious decline in early adulthood. *Social Forces*, 85 (4), 1667-1692. doi: 10.1353/sof.2007.0083
- Ugarte, C. & Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/251/412>
- Universidad Autónoma de Yucatán (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*. Mérida: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Mérida: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2013). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*. Recuperado de <http://www.ciplade.uady.mx>
- Universidad Autónoma de Yucatán (2014). *Campus por área*. Recuperado de <http://www.uady.mx/#>
- Uribe, F. Patlán, J. & García, A. (2015). Manifestaciones psicosomáticas, compromiso y burnout como consecuentes del clima y la cultura organizacional: un análisis de ruta (path analysis). *Revistas UNAM. Contaduría y Administración* 60 (2015) 420-437. Recuperado de www.sciencedirect.com
- Urresti, M. (Ed.) (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.

Referencias Bibliográficas

- Urteaga, M. & Sáenz, M. (2012). Juventudes, géneros y sexos. Resituando categorías. *Revista del Centro de Investigación*, 10 (37), 5-21.
- Urteaga, M. (2004). El cuerpo juvenil como territorio cultural. *Comunicología*, 2. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/EI%20Cuerpo%20Juvenil%20Como%20Territorio%20Cultural%202.pdf
- Urteaga, M. (2011a). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: UNAM.
- Urteaga, M. (2011b). Jóvenes, cultura y poder. Ponencia presentada en la IX Reunión de Antropología del MERCOSUR "Culturas, encuentros y desigualdades". Curitiba, Brasil. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/89528514/Construccion-juvenil-Maritza-Urteaga>
- Vaillant, D. (2008). *Educación, socialización y formación de valores cívicos*. San Pablo, Santiago de Chile: IFHC-CIEPLAN.
- Valdemoros, M., Goicoechea, M. & Ponce de León, A. (2012). Educación en valores. En M. Valdemoros & M. Goicoechea (Coords.), *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores* (pp. 39-57). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Valdemoros, M., Goicoechea, M., Jiménez, M. & González, N. (2012). Hacia una escuela democrática. Aprendizaje de competencias sociales. En M. Valdemoros & M. Goicoechea (Coords.), *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores* (pp. 15-37). Madrid: Biblioteca Nueva.

Referencias Bibliográficas

- Valdéz, J. (2003). Los valores éticos en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8 (2), 245-255.
- Valenzuela, J. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), 28-71. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/5_cont_valenzuela_arce.pdf
- Vázquez, F. (2012). La disputa de las humanidades y la invención de la cultura en el liberalismo avanzado. *Periférica*, 13, 37-55.
- Vázquez, S. & Sarasola, J. (2011). Vulnerabilidad, exclusión e inserción al empleo de los/las jóvenes del centro de Tamaulipas (México). *Portularia*, XI (2), 69-78. doi: 10.5218/prts.2011.0019
- Vázquez, V. (2009). Lázaro Cárdenas en la memoria colectiva. *Política y Cultura*, 31, 183-209.
- Vega, G. (2009). Poniendo orden a las instituciones particulares de educación superior en México: una taxonomía aplicada a su complejidad y diversidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII (2), 37-60.
- Velásquez, M. (2011). El movimiento estudiantil en la UNAM, 1933. *Cisma*, 1 (2), 1-13. Recuperado de <http://www.cisma.ctit.cl/1%20numero/Velasquez-Movimiento.pdf>
- Vergel, J. (2003). Universidad. En J. Le Goff & J. C. Schmitt (Eds.), *Diccionario razonado del occidente medieval* (pp. 790-800). Madrid: Akal.
- Vergel, J. (2007). *Les universités au moyen age*. París: PUF.

Referencias Bibliográficas

- Vidal, F. (2015). La participación política en México: entendiendo la desigualdad entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX (223) 317-355.
- Vilafranca, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història*, 19, 35-53. doi: 10.2436/20.3009.01.94
- Villa, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, 36 (141), 93-110.
- Villa, M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Educación y Pedagogía*, 23 (60), 147-157.
- Villalobos, M. (2009). La fundación de la Universidad Nacional de México en la historiografía. En E. González, M. Hidalgo & A. Álvarez (Coords.), *De la aula a la ciudad. Estudios sobre la universidad y la sociedad en el México virreinal* (pp. 411-437). México: IISUE-UNAM.
- Villoro, L. (2007). De la idea de justicia. En G. Chávez, A. Hirsch & H. Maldonado (Coords.), *México, investigación en educación y valores* (pp. 19-29). México: Gernika.
- Vinik, J., Johnston, M.; Grusec, J. & Farrell, R. (2013). Understanding the learning of values using a domains-of-socialization framework. *Journal of Moral Education*, 42 (4), 475-493. doi: 10.1080/03057240.2013.817329
- Vorhaus, J. (2014). Function and functional explanation in social capital theory: a philosophical appraisal. *Studies in Philosophy and Education*, 33 (2), 185-199. doi: 10.1007/s11217-013-9380-5
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Referencias Bibliográficas

- Waring, T. & Skompopoulou, D. (2013). Emergent cultural change: unintended consequences of a Strategic Information Technology Services implementation in a United Kingdom university. *Studies in Higher Education*, 38 (9), 1365-1381. doi: 10.1080/03075079.2011.625495
- Waters, J. & Leung, M. (2013). A colourful university Life? Transnational higher education and the spatial dimensions of institutional social capital in Hong Kong. *Population. Space and Place*, 19 (2), 155-167. doi: 10.1002/psp.1748
- Weinstein, E. (2014). The personal is political on social media: online civic Expression patterns and pathways among civically engaged youth. *International Journal of Communication*, 8, 210-233.
- Wilding, R. (2012). Mediating culture in transnational spaces: An example of young people from refugee backgrounds. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 26 (3), 501-511. doi: 10.1080/10304312.2012.665843
- Wilkesmann, U. & Schmid, C. (2012). The impact of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey. *Higher Education*, 63 (1), 33-52. doi: 10.1007/s10734-011-9423-1
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3), 551-580.
- Winocur, R. (2011). O lugar da intimidade nas práticas da sociabilidade dos jovens. *MATRIZES*, 5 (1), 179-193.

Referencias Bibliográficas

- Winocur, R. (2012). Transformaciones en el espacio público y privado. La intimidad de los jóvenes en las redes sociales. *Telos*, 91, 1-9. Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2012042611530001&idioma=es>
- Wolton, D. (2004). *La otra mundialización. Los desafíos de la cohabitación cultural global*. Barcelona: Gedisa.
- Wu, HP. & Yang, HL. (2013). A comparative study of college students' ethical perception concerning internet piracy. *Quality & Quantity*, 47 (1), 111-120. doi: 10.1007/s11135-011-9506-1
- Yurén, M. (2005). Educación para la eticidad y la ciudadanía en tiempos de globalización. Una mirada desde México. En M. Oraisón (Coord.), *Globalización, ciudadanía y educación* (pp. 83-116). Barcelona: Octaedro.
- Yurman, F. (2010). Identidad y Juventud. *Disertaciones*, 3 (1), 7-18. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/687/640>
- Zabludovsky, G. (2007). Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. *Política y Cultura*, 28, 9-41.
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13 (23), 137-157.
- Žižek, S. (2012). *Viviendo en el final de los tiempos*. Madrid: Akal.

Referencias Bibliográficas

- Zorrilla, M. & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, 30, 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>
- Zorrilla, M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿sólo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? *Educar*, 49 (1), 49-66.

Tesis doctoral: Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán.

Referencias Bibliográficas

ANEXOS

ANEXO 1

Hoja de presentación del cuestionario

PERCEPCIÓN DE VALORES BÁSICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Esta investigación es con el fin de explorar la valoración de agrado, indiferencia o desagrado que hacen los estudiantes universitarios de diferentes facultades y licenciaturas de la Universidad Autónoma de Yucatán. Es un instrumento que consta de dos apartados. El primero, de información general, contiene 16 preguntas referentes a tus datos personales, y el segundo es un conjunto de palabras vinculadas a categorías de valores. El cuestionario incluye el instructivo de llenado.

¡Gracias por tu colaboración!

APARTADO DE INFORMACIÓN GENERAL

DATOS DE LA FACULTAD

Nombre de la facultad _____

Nombre de la licenciatura o carrera que estudias _____

Semestre que cursas _____

Turno (Matutino) (Vespertino) (Ambos)

DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre _____

Edad actual _____

Género (Masculino) (Femenino)

Localidad y Estado de nacimiento _____

Número de hermanos en tu familia, incluyéndote _____

¿Vives con tus padres?: (con papá) (con mamá) (con ambos) (con ninguno)

Grado máximo de estudios de tu papá. _____

Grado máximo de estudios de tu mamá. _____

¿Trabajas en la actualidad? _____

Si tu respuesta es afirmativa, especifica en qué. _____

¿Cuánto tiempo dedicas semanalmente a tu trabajo? _____

Menciona las actividades principales a las que dedicas tu tiempo libre _____

ANEXO 2

Cuestionario sobre percepción de valores básicos en estudiantes universitarios

CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIÓN DE VALORES BÁSICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de explorar la valoración de agrado, indiferencia o desagrado que hacen los estudiantes universitarios de diferentes Facultades y Licenciaturas de la Universidad Autónoma de Yucatán sobre un conjunto amplio de palabras vinculadas a las siguientes categorías de valores:

A. Palabras 1-25= Valores corporales	F. Palabras 126-150= Valores morales
B. Palabras 26-50= Valores intelectuales	G. Palabras 151-175= Valores Sociales
C. Palabras 51-75= Valores afectivos	H. Palabras 176-200= Valores ecológicos
D. Palabras 76-100= Valores estéticos	I. Palabras 201-225= Valores Instrumentales
E. Palabras 101-125= Valores individuales	J. Palabras 226-250= Valores religiosos

Instrucciones para responder al cuestionario:

Ante ti tienes 10 series de palabras sobre las que se busca averiguar si te producen reacciones de agrado, indiferencia o desagrado y en qué medida. No se trata de un examen y no hay respuestas mejores ni peores, lo que importa es que seas sincero/a y no te dejes llevar por lo que conteste tu compañero/a de clase.

Como ves, a la derecha de cada una de las palabras hay cinco círculos. Sobre cada uno de ellos aparecen unas letras:

- **MA** sobre el primer círculo significa “**Muy agradable**”.
- **A** sobre el segundo círculo significa “**Agradable**”.
- **I** sobre el tercer círculo significa “**Indiferente**”.
- **D** sobre el cuarto círculo significa “**Desagradable**”.
- **MD** sobre el quinto círculo significa “**Muy desagradable**”.

Si la palabra que lees significa algo que te resulta muy agradable, marca con una cruz el primer círculo, que está debajo de las letras MA.

Si la palabra que lees significa alguna cosa que te resulta agradable, haz una cruz sobre el segundo círculo, que está debajo de la A.

Si la palabra que lees tiene un significado par ti que te resulta indiferente, es decir, ni agradable ni desagradable, haz una cruz en el círculo del centro, que está debajo de la I.

Si lo que la palabra significa te resulta desagradable, marca el cuarto círculo, que esta debajo de la letra D.

Si lo que la palabra significa te resulta muy desagradable, marca el último círculo, que está debajo de las letras MD.

Si no has entendido bien alguna de las cuestiones planteadas, pide todas las explicaciones que necesites.

No es necesario que te detengas mucho a pensar la puntuación de cada palabra. Procura graduar bien tu respuesta de modo que se ajuste a la intensidad de la reacción que te produce cada palabra.

Asegúrate de que calificas todas las palabras. Puedes comenzar cuando te lo indiquen. No hay tiempo límite. **Gracias por tu tiempo y colaboración.**

C	MA	A	I	D	MD	D	MA	A	I	D	MD		
51 Abrazar	0	0	0	0	0	76 Adornar	0	0	0	0	0		
52 Abuelo	0	0	0	0	0	77 Arte	0	0	0	0	0		
53 Acariciar	0	0	0	0	0	78 Arquitectura	0	0	0	0	0		
54 Afectividad	0	0	0	0	0	79 Bailar	0	0	0	0	0		
55 Amar	0	0	0	0	0	80 Belleza	0	0	0	0	0		
56 Amigos	0	0	0	0	0	81 Cantar	0	0	0	0	0		
57 Besar	0	0	0	0	0	82 Cine	0	0	0	0	0		
58 Cariño	0	0	0	0	0	83 Concierto	0	0	0	0	0		
59 Caricia	0	0	0	0	0	84 Dibujo	0	0	0	0	0		
60 Casarse	0	0	0	0	0	85 Elegancia	0	0	0	0	0		
61 Diversión	0	0	0	0	0	86 Escultura	0	0	0	0	0		
62 Emoción	0	0	0	0	0	87 Estética	0	0	0	0	0		
63 Enamorarse	0	0	0	0	0	88 Fotografía	0	0	0	0	0		
64 Esposos	0	0	0	0	0	89 Guapo/(a)	0	0	0	0	0		
65 Familia	0	0	0	0	0	90 Hermosura	0	0	0	0	0		
66 Felicidad	0	0	0	0	0	91 Literatura	0	0	0	0	0		
67 Hermanos	0	0	0	0	0	92 Moda	0	0	0	0	0		
68 Hijos	0	0	0	0	0	93 Museo	0	0	0	0	0		
69 Ligar	0	0	0	0	0	94 Música	0	0	0	0	0		
70 Madre	0	0	0	0	0	95 Novela	0	0	0	0	0		
71 Novio/(a)	0	0	0	0	0	96 Pintura	0	0	0	0	0		
72 Padre	0	0	0	0	0	97 Poesía	0	0	0	0	0		
73 Sentimientos	0	0	0	0	0	98 Recital	0	0	0	0	0		
74 Ser Amado	0	0	0	0	0	99 Ritmo	0	0	0	0	0		
75 Ternura	0	0	0	0	0	100 Teatro	0	0	0	0	0		
					25						25		
		X2	X1	0	-1	-2			X2	X1	0	-1	-2
E		MA	A	I	D	MD	F		MA	A	I	D	MD

101 Auténtico	0	0	0	0	0	126 Ayudar	0	0	0	0	0									
102 Autoconocimiento	0	0	0	0	0	127 Bien	0	0	0	0	0									
103 Autocontrol	0	0	0	0	0	128 Deberes	0	0	0	0	0									
104 Autocrítica	0	0	0	0	0	129 Derechos	0	0	0	0	0									
105 Autonomía	0	0	0	0	0	130 Dignidad	0	0	0	0	0									
106 Autosuperación	0	0	0	0	0	131 Esfuerzo	0	0	0	0	0									
107 Carácter	0	0	0	0	0	132 Ética	0	0	0	0	0									
108 Conciencia	0	0	0	0	0	133 Fidelidad	0	0	0	0	0									
109 Decidir	0	0	0	0	0	134 Fortaleza	0	0	0	0	0									
110 Emancipación	0	0	0	0	0	135 Generosidad	0	0	0	0	0									
111 Experiencia	0	0	0	0	0	136 Honradez	0	0	0	0	0									
112 Identidad	0	0	0	0	0	137 Igualdad	0	0	0	0	0									
113 Independencia	0	0	0	0	0	138 Justicia	0	0	0	0	0									
114 Individual	0	0	0	0	0	139 Lealtad	0	0	0	0	0									
115 Iniciativa	0	0	0	0	0	140 Moderación	0	0	0	0	0									
116 Interioridad	0	0	0	0	0	141 Moral	0	0	0	0	0									
117 Intimidad	0	0	0	0	0	142 Paciencia	0	0	0	0	0									
118 Libertad	0	0	0	0	0	143 Paz	0	0	0	0	0									
119 Original	0	0	0	0	0	144 Perseverancia	0	0	0	0	0									
120 Personal	0	0	0	0	0	145 Respeto	0	0	0	0	0									
121 Personalidad	0	0	0	0	0	146 Responsabilidad	0	0	0	0	0									
122 Privado	0	0	0	0	0	147 Sinceridad	0	0	0	0	0									
123 Singularidad	0	0	0	0	0	148 Solidaridad	0	0	0	0	0									
124 Subjetividad	0	0	0	0	0	149 Virtud	0	0	0	0	0									
125 Valentía	0	0	0	0	0	150 Voluntad	0	0	0	0	0									
						25						25								
						X2	X1	0	-1	-2										
G						MA	A	I	D	MD	H					MA	A	I	D	MD

I	MA	A	I	D	MD	J	MA	A	I	D	MD
201 Ahorrar	0	0	0	0	0	226 Alá	0	0	0	0	0
202 Ascensor	0	0	0	0	0	227 Bautismo	0	0	0	0	0
203 Avión	0	0	0	0	0	228 Bendecir	0	0	0	0	0
204 Banco (Dinero)	0	0	0	0	0	229 Biblia	0	0	0	0	0
205 Batidora	0	0	0	0	0	230 Caridad	0	0	0	0	0
206 Bolígrafo	0	0	0	0	0	231 Catequesis	0	0	0	0	0
207 Coche	0	0	0	0	0	232 Clase de Religión	0	0	0	0	0
208 Dinero	0	0	0	0	0	233 Confesar	0	0	0	0	0
209 Electricidad	0	0	0	0	0	234 Corán	0	0	0	0	0
210 Frigorífico	0	0	0	0	0	235 Creyente	0	0	0	0	0
211 Herencia	0	0	0	0	0	236 Cuaresma	0	0	0	0	0
212 Industria	0	0	0	0	0	237 Dios	0	0	0	0	0
213 Internet	0	0	0	0	0	238 Espiritual	0	0	0	0	0
214 Lotería	0	0	0	0	0	239 Evangelio	0	0	0	0	0
215 Mando a Distancia	0	0	0	0	0	240 Iglesia	0	0	0	0	0
216 Millonario	0	0	0	0	0	241 Jesucristo	0	0	0	0	0
217 Moto	0	0	0	0	0	242 Mahoma	0	0	0	0	0
218 Móvil (Teléfono)	0	0	0	0	0	243 Mezquita	0	0	0	0	0
219 Riqueza	0	0	0	0	0	244 Misa	0	0	0	0	0
220 Ropa	0	0	0	0	0	245 Misionero	0	0	0	0	0
221 Sueldo	0	0	0	0	0	246 Obispo	0	0	0	0	0
222 Técnica	0	0	0	0	0	247 Oración	0	0	0	0	0
223 Televisión	0	0	0	0	0	248 Papa	0	0	0	0	0
224 Video	0	0	0	0	0	249 Sacerdote	0	0	0	0	0
225 Vivienda	0	0	0	0	0	250 Santo	0	0	0	0	0
					25						25
	X2	X1	0	-1	-2		X2	X1	0	-1	-2