

Actitudes hacia las carreras universitarias en estudiantes de educación superior. Diseño de una Escala de Medición

MARÍA DEL ROSARIO ZAMORA-BETANCOURT,¹ JUAN FRANCISCO CALDERA-MONTES,²
JUAN CARLOS SILAS-CASILLAS,³ OSCAR ULISES REYNOSO-GONZÁLEZ,⁴
IVÁN ALEJANDRO CALDERA-ZAMORA⁵



Resumen

El presente trabajo tuvo como propósito diseñar y validar una Escala de Actitudes hacia las carreras universitarias por parte de estudiantes de educación superior en México. Para tal fin, se redactaron un conjunto de reactivos tomando como base la postura tripartita de las actitudes. Una vez revisada por jueces expertos, se aplicó a una muestra de 1821 estudiantes de dos universidades públicas del estado de Jalisco, México. En primera instancia, a través de un análisis factorial exploratorio, se conformó un instrumento de 15 reactivos y tres factores relacionados: (1) Creencias positivas sobre las carreras universitarias, (2) Creencias negativas sobre las carreras universitarias y (3) Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias. Posteriormente, mediante un análisis

Attitudes towards University Careers in Higher Education Students. Design of a Measurement Scale

Abstract

The purpose of this work was to design and validate a Scale of Attitudes towards university careers by higher education students in Mexico. For this purpose, a set of items were developed based on the tripartite theory of attitudes. Once reviewed by expert judges, the scale was applied to a sample of 1,821 students from two public universities in the state of Jalisco, Mexico. First, through an exploratory factor analysis, an instrument of 15 items and three related factors was formed: (1) Positive beliefs about university careers, (2) Negative beliefs about university careers, and (3) Affections and dispositions about the university careers. Later, through a confirmatory factor analysis, the scale structure was assured, which showed satisfactory psychometric properties. Additionally, it

Recibido: 21 de mayo de 2021
Aceptado: 24 de julio de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2731-4208>

2 Doctor en Ciencias. Profesor de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. Correo electrónico: jfcaldera@cualtos.udg.mx, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8999-3736>. Autor de correspondencia.

factorial confirmatorio, se aseguró la estructura de la escala, la cual mostró propiedades psicométricas satisfactorias. Adicionalmente, se encontraron actitudes positivas y diferencias significativas según el sexo y tipo de universidad en que los mismos cursaban.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, Escala de actitud, Estudios universitarios, Carrera profesional.

was found that the students showed positive attitudes, with significant differences regarding the gender of the students and the type of university in which they attended.

Key Words: University Students, Attitude Scale, University Studies, Professional Career.

3 Doctor en Educación Superior. Profesor de tiempo completo. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8475-5923>

4 Doctor en Psicología. Profesor de asignatura. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

5 Licenciado en Psicología. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1790-7560>

Introducción

Desde sus orígenes en los primeros centros de enseñanza superior en la antigua Grecia, como la Academia o el Liceo, pasando por el surgimiento de las primeras universidades a finales de la Edad Media, hasta la aparición de modalidades de educación no presencial y a distancia (comunes en la oferta de carreras universitarias de las sociedades contemporáneas) las acepciones y las aptitudes de las personas, las instituciones y las sociedades respecto de la educación superior han ido atravesando por constantes transformaciones (Ruiz y López, 2019). Actualmente la masificación en la educación superior que se dio a nivel mundial durante la segunda mitad del siglo XX juega un papel importante en la manera en que se configura la relación actual entre los jóvenes y los estudios postsecundarios (Tünnermann, 1998). El crecimiento acelerado que devino en masificación se debió a varios factores, entre los que sobresalen una política de acceso más amplio en las universidades públicas, el incremento de oportunidades para cursar educación básica y media superior que generó una importante cantidad de jóvenes en condiciones de aspirar a estudios universitarios, y una oferta creciente de parte de instituciones particulares que vino a ofrecer más lugares para adaptar la demanda y opciones de estudio en modalidades más acordes a la realidad de los jóvenes y sus familias (Santiago *et al.*, 2009).

Este crecimiento exponencial de la educación superior y por ende de las carreras universitarias, ha traído consigo la multiplicidad de acepciones sobre la misma (véase, por ejemplo: Benito, 1981; Arias *et al.*, 2013; Tünnermann, 2003). El debate sobre los estudios que siguen al nivel básico ha calado en diversas capas de la sociedad. Cuando se habla de la educación superior, tanto en los análisis académicos, como en la toma de decisiones con vistas a la determinación de políticas públicas, e incluso en las pláticas cotidianas entre padres e hijos, aparecen repetidamente conceptos como calidad y pertinencia (Zamora, 2019). Ello encierra un problema pues estos conceptos se entienden de diferente manera de acuerdo con el foco y nivel de interés. Las áreas de interés y posturas de académicos como Carlos Muñoz Izquierdo o Magdalena Fresán, difieren de las que tengan los jóvenes o sus familias. No es lo mismo que Muñoz Izquierdo (2009) postule que la educación debe ser relevante, equitativa, eficaz y eficiente; que Fresán

(2004) señale que la calidad educativa depende de lograr coherencia entre: a) el centro educativo y sus programas con las necesidades y las características del entorno; b) las actividades planteadas para cumplir sus fines y objetivos, y c) los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado, el tiempo empleado y el logro de los objetivos; o que un padre de familia diga que su interés es que su hijo pueda conseguir un empleo digno al terminar sus estudios con miras en que consiga autonomía (Santander y Rojas, 2020).

Lo mismo sucede con respecto a los argumentos sobre su *pertinencia*, que se ha convertido en un término omnipresente. Es común que se hable de la pertinencia de la educación superior desde las políticas públicas o la gestión universitaria ya que se trata de una preocupación mayor con vistas al cumplimiento de los objetivos institucionales. Al respecto, Vessuri (1998, p.417), señala cómo, desde las instituciones, la pertinencia se ha referido en términos que aluden al papel y el lugar de la educación superior en la sociedad, específicamente en cuanto al papel que juega en “el acceso y la participación, la enseñanza y el aprendizaje, la función de la universidad como centro de investigación, la responsabilidad de la educación superior con otros sectores de la sociedad, el mundo laboral y la función de servicio de la educación superior en la comunidad”.

Esta y otras definiciones no suelen encontrarse cabalmente en el imaginario de los ciudadanos o jóvenes estudiantes (o posibles alumnos), ni en sus familias, quienes se interesan por desarrollar habilidades rápidamente transferibles al mercado laboral y por lograr conocimientos pertinentes con un costo económico y personal razonable (Santander y Rojas, 2020; Zamora, 2019).

De acuerdo con lo señalado por estudios centrados en develar el estado actual y futuro de la educación superior, las carreras universitarias y las instituciones educativas encargadas de éstas, atraviesan periodos de intensos cambios paradigmáticos debido a los turbulentas transformaciones económicas, tecnológicas y demográficas que atraviesa la sociedad en su conjunto (Comas, 2019; Conde y Boza, 2019; Ruiz y López, 2019; Vélez y Ruiz, 2019).

En ese sentido, otros autores señalan cómo los discursos sobre la importancia o pertinencia apuntados por las instituciones suelen obviar las diferencias en la percepción y aptitudes sobre la educación superior que existen según el género, el sexo y la religión; inclusive si las personas pertenecen alguna minoría étnica o tienen alguna discapacidad física o

cognitiva (Aragón *et al.*, 2020; Benet *et al.*, 2020; Cotán, 2019). Asimismo, las demandas de mercado, que se centran en exigir la formación de sujetos productivos primordialmente en términos económicos, minando aspectos centrales de la misión y sentido de las universidades desde su origen, como la de la formación de sujetos críticos y orientados a la transformación de la sociedad, así como el papel fundamental que esta juega en la cohesión social (Ruiz y López, 2019; Vendrell y Rodríguez, 2020).

Esta discrepancia de comprensiones y expectativas es un elemento que crea tensión en la relación entre las instituciones educativas y los ciudadanos (Zamora, 2019). Por tal razón, es necesario comprender las actitudes que los jóvenes y sus familias tienen en torno a las carreras universitarias (modalidad contemporánea de la educación superior), así como las de los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje o en la gestión de las políticas públicas enfocadas en ellas.

Ante ello, este trabajo muestra el proceso de construcción y validación de un instrumento diseñado para valorar la manera en que los jóvenes se aproximan a la educación superior, particularmente hacia las carreras universitarias. En su primera parte ofrece un recorrido sucinto de la educación superior actual en México; la segunda, hace referencia a la manera en que se ha estudiado esa relación en los años recientes; y la tercera, da cuenta del proceso seguido en la concepción, diseño y valoración del instrumento. La parte final del presente trabajo alude a la discusión y las conclusiones en torno a la solidez teórica y operativa del instrumento.

La educación superior en México

De acuerdo con el artículo 37 de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018), en México, el nivel de educación superior es "... el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades".

Para esclarecer lo que comprende cada nivel dentro de la educación superior, el acuerdo 17/11/17 (DOF, 2017), que actualiza y sustituye al 279 publicado el año 2000, señala la existencia de cinco tipos de programas que se describen brevemente en los renglones siguientes: los de dos años, como el Técnico Superior

Universitario (TSU) o Profesional Asociado (PA) se orientan al desarrollo de habilidades y destrezas relativas a una actividad profesional específica, la que se reflejará en estadías laborales o a través de ambientes o escenarios tecnológicos equivalentes. Las licenciaturas se orientan al desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión. En el caso del posgrado se incluyen tres tipos de programas: especialidad, maestría y doctorado. El primero se orienta en la capacitación para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión. El segundo, la maestría, se dirige a la formación de individuos en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área específica de una profesión o disciplina. Puede tener orientación de investigación o "profesionalizante". El tercer y último tipo de programa de posgrado es el doctorado, mismo que se orienta a la formación para la investigación, con dominio de temas particulares de un área y la generación y aplicación de conocimiento en forma original e innovadora (DOF, 2017).

Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018), la matrícula de educación superior en México se ha caracterizado históricamente por una proporción importante de estudiantes matriculados en licenciatura, una bastante pequeña en posgrado (por obvias razones relativas a la cantidad de personas en condiciones de iniciar estudios en este nivel) y una ínfima cantidad de alumnos en programas de dos años: TSU o PA. La información estadística del año escolar 2016-2017 (SEP, 2018) señala que en ese ciclo lectivo había 3 352,256 estudiantes en licenciatura, 238,872 en posgrado y 171,551 en programas de dos años. Vista proporcionalmente, la matrícula de educación superior es pequeña pues representa sólo 10.8% de la matrícula nacional (34, 671,89 alumnos), en la que la licenciatura cuenta por 9.67%, el posgrado es .69% y los grados de dos años significan 0.49%. Incluso, si se toma la matrícula de educación superior como el total a analizar, la licenciatura representa 89.1%, el posgrado 6.3 y TSU/PA sólo 4.6%. Ante este panorama es factible pensar que la imagen que tiene la población mexicana de la educación superior se enfoca mayormente en la licenciatura y ese imaginario se va desarrollando con firmeza durante los años correspondientes a la educación secundaria y media superior: entre 12 y 18 años.

Por otro lado, desde hace décadas los perfiles de los estudiantes de la matrícula en las instituciones de educación superior (y media superior) de todo el

mundo permite ver que ya no predomina el sexo masculino, ni estudiantes que provienen de la clase media alta o de familias con antecedentes profesionales (Gibbons, 1998). El alumnado de los últimos tres o cuatro décadas en México es plural, los jóvenes provienen de diferentes contextos y se incorporan a los estudios con distintas comprensiones de lo que es la formación superior y las expectativas sobre ella (Tuirán y Muñoz, 2012).

Las instituciones por su parte, de manera alterna a la oferta educativa que sostenían en el pasado (la primera mitad del siglo 20), se alejan de las artes y las ciencias para centrarse mayormente en las áreas técnicas o técnico-profesionales ligadas a la expansión industrial o comercial del entorno laboral. En este contexto conviven las licenciaturas en disciplinas de la salud, las empresariales y las ingenierías, con las ciencias duras, las artes y las ciencias sociales, siendo el primer grupo el que tiene un papel protagónico (Balán, 2000). A todos estos cambios habría que sumar la entrada en escena de las modalidades no presenciales o a distancia, que se valen de las herramientas digitales y los dispositivos electrónicos para que los jóvenes puedan cursar carreras universitarias que anteriormente requerían de desplazamientos bastante significativos y que se ofertan por distintas instituciones públicas y privadas en el país, o que inclusive pudieran cursar en instituciones fuera del territorio mexicano.

El estudio de las decisiones de los jóvenes frente a las carreras universitarias

La educación es el proceso que ha de conducir a la persona al desarrollo máximo de sus potencialidades y que le ha de permitir descubrir los distintos roles a los que tendrá posibilidad de acceder en la sociedad (Aisenson, 1997). La educación superior se convierte en el epítome de esta lógica, y se asume como la formación que sintetiza la vocación individual en un contexto comunitario.

A pesar de su trascendencia, el tema de las actitudes que tiene la población respecto de la educación superior y su oferta de carreras profesionales se ha estudiado poco y suele hacerse desde la lógica de las instituciones con vistas a ofrecer servicios educativos relevantes para la economía, la sociedad y los individuos (en ese orden). A pesar de ello, es posible encontrar algunas luces sobre cómo los jóvenes perciben la educación superior (Silas, 2012; The Strada-Gallup Education Network 2017, 2018).

El acceso a la educación superior o a las carreras universitarias no es un paso automático, pues requiere que el joven (y los actores de su contexto cercano) conozcan la manera en que funciona este nivel educativo. La integración exitosa a una institución de educación superior representa que ha sabido reconocer los códigos y componentes académicos e institucionales (Santander y Rojas, 2020; Silas, 2012; Zamora, 2019). Intentar ingresar a estudios superiores u optar por un empleo se convierte en un mecanismo para mostrar la mayoría de edad, independencia de los padres y autogestión. Obtener un puesto laboral supone entrar en el mundo adulto, lo que atrae poderosamente a los jóvenes (igual o más que los estudios superiores) y es frecuente que tomen su decisión con información limitada e incluso sesgada por la invitación a ganar un dinero fácil mediante empleos lucrativos que no requieran estudios superiores (Castillo, 1989).

Ante este panorama, que se muestra cambiante y contradictorio, no sólo para los jóvenes estudiantes sino para sus familias y las autoridades institucionales implicadas en la política educativa (Conde y Boza, 2019; Salas *et al.*, 2019) se hace importante la conceptualización de las actitudes hacia las carreras universitarias. Además, es necesario el desarrollo de herramientas para su evaluación y seguimiento, de manera que las contradicciones entre la oferta universitaria y la realidad social de México, que han sido señaladas por diversos autores (Vásquez, 2019), puedan erradicarse o cuando menos disminuirse.

Actitudes

Las actitudes se definen como “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (Morales *et al.*, 2007), y surgen de la inevitable predisposición humana de “evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, normalmente expresado en respuestas cognitivas, afectivas o conductuales” (Eagly y Chakine, 1993, p. 1). El objeto de actitud es definido como cualquier entidad abstracta o concreta hacia la cual se siente una predisposición favorable o desfavorable. Cabe señalar, que, como mencionan Cueto *et al.* (2003), las actitudes son producto del aprendizaje; nadie nace con una predisposición positiva o negativa específica hacia un objeto de actitud, y, además, éstas son inevitables: todos las tenemos hacia aquellos objetos o situaciones a las que hemos

sido expuestos. Además, las actitudes son esencialmente compartidas por el grupo al que pertenecen el individuo y su aprendizaje está ligado a los procesos de socialización en especial de las normas socialmente establecidas (Smith *et al.*, 2007)

Si bien el estudio de las actitudes tiene un largo recorrido a través de la historia de la psicología social, para la construcción de la escala aquí expuesta este artículo se limitará a definir la base teórica en la que se fundamenta el instrumento. En ese sentido la caracterización de la escala propuesta se basa concepción tripartita de las actitudes propuesta por Rosenberg y Hovland (1960). Este modelo, describe las actitudes mediante tres componentes: el afectivo, el cognitivo y el conductual, y está basado en la tricotomía filosófica de la experiencia humana: conocimiento, emociones y acción (Hogg y Vaughan, 2010).

En primer lugar, el componente cognitivo hace referencia a los pensamientos y creencias que tienen la persona respecto del objeto de actitud. El componente afectivo refiere a las respuestas afectivas (sentimientos y emociones) que se asocian al objeto de actitud. Finalmente, el componente conductual se refiere a las intenciones preconcebidas o predisposiciones para actuar, así como los comportamientos con los que se responde al objeto de actitud (Zanna y Rempel, 1988; Breckler, 1984).

Método

Participantes

La población de estudio se conformó por estudiantes de dos universidades públicas del estado de Jalisco, que difieren en las carreras que ofertan, una de orden multidisciplinar y la otra orientada a las ingenierías o tecnológicas. La muestra fue no probabilística y por conveniencia; y se integró por 1821 alumnos. Debido a las características de la validación del instrumento, ésta fue dividida de forma aleatoria en dos partes para la ejecución del Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio. La media de edad fue de 20.7 años ($\sigma = 2.54$); 50.9% de los participantes fueron mujeres y 49.1% hombres.

Instrumento

Se construyó un instrumento denominado "Escala de Actitudes hacia las Carreras Universitarias", el cual quedó conformado al finalizar el análisis factorial confirmatorio por 15 reactivos y tres factores relacionados [*Creencias positivas sobre las carreras universitarias* (5 ítems), *Creencias negativas sobre las carreras universitarias*

(6 ítems) y *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* (4 ítems)]. Considerando la concepción tripartita de las actitudes (Rosenberg y Hovland, 1960), los primeros dos factores agruparon creencias positivas y negativas (factor uno y dos respectivamente) sobre las carreras, mientras que el último integró tanto los aspectos emocionales (afectos) como comportamentales (disposiciones). El formato de respuesta fue de categorías ordenadas (Likert) con cinco opciones de respuesta, de "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo".

Procedimiento

La escala pasó por distintas fases antes de culminar en su versión final. En primer lugar, se inició con una búsqueda especializada sobre el tema, la cual evidenció la ausencia de instrumentos para la medición de la variable de estudio. En segundo lugar, se construyeron 30 ítems con base en la teoría tripartita de las actitudes, tanto en sentido positivo como inverso. En tercer lugar, se evaluó la validez de contenido mediante jueces expertos, quienes modificaron y eliminaron algunos ítems. Del mismo se entregó una versión a un grupo de estudiantes para que evidenciaran posibles errores en la claridad de los ítems o en su redacción. Al finalizar esta parte del proceso la escala quedó constituida por 24 reactivos. Con dicha versión del instrumento se realizó la aplicación a la muestra completa a través de la plataforma de formularios de Google. Una vez preparada la base de datos, se inició la validez de constructo, para lo cual se ejecutó un análisis factorial exploratorio con la mitad de la muestra y un análisis factorial confirmatorio con la otra. Posteriormente se abordó la confiabilidad mediante la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach. Por último, se calcularon las puntuaciones de los estudiantes en cada uno de los factores y se identificaron las diferencias entre las actitudes hacia las carreras universitarias y las variables sexo y universidad. Se utilizó el software SPSS V.20 para el análisis factorial exploratorio y los análisis descriptivos y bivariados y, para el caso del análisis factorial confirmatorio, se usó el programa LISREL V.9.2.

Resultados

Análisis factorial exploratorio

En un primer momento, se evaluó el cumplimiento de los supuestos básicos del análisis (observaciones mayores a diez veces el número de ítems, normalidad multivariada y uso de variables numéricas)

(Moral, 2006). En tal sentido, el análisis factorial exploratorio se llevó a cabo permitiendo la estructura libre de factores mediante el método de ejes principales (considerando la ausencia de normalidad de la variable) (Frías y Pascual, 2012). Los índices KMO (0.901) y la prueba Bartlett ($p < .000$) indican que el modelo es apropiado, no presenta esfericidad y tiene una buena adecuación muestral. Considerando el criterio de autovalores mayores a 1, el análisis arrojó cuatro factores que explicaron 52.93% de la varianza; sin embargo, se tomó el criterio de *Catell* sobre el gráfico de sedimentación y la postura teórica de las actitudes para correr un segundo análisis factorial forzado a tres factores. En éste se utilizó nuevamente el método de factorización de ejes principales con rota-

ción oblicua. Para la depuración del instrumento se eliminaron los reactivos con saturaciones bajas (0.4) y compartidas (0.1) así como los ítems que presentaban incongruencias teóricas con el resto de los elementos de cada factor. Bajo estas consideraciones, el instrumento se redujo a 15 reactivos. En el Cuadro 1 se muestran las saturaciones por factor y los ítems suprimidos por alguno de los aspectos antes mencionados.

En tal sentido, la escala en su versión exploratoria se conformó por 15 reactivos y tres factores relacionados. El primer componente, titulado *Creencias positivas sobre las carreras universitarias*, se integró por cinco reactivos (1, 6, 8, 10 y 16); el segundo, *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* se constituyó por seis

Cuadro 1. Análisis factorial exploratorio

Ítems	Pesos factoriales		
	1	2	3
8. Me parece que las personas que cuentan con carrera universitaria tienen más probabilidades de obtener mayores ingresos económicos.	.735	-.301	.468
6. Considero que las personas que poseen carrera universitaria tienen más posibilidades de contar con una mejor calidad de vida.	.695	-.327	.546
10. Creo que las personas que cuentan con carrera universitaria están más satisfechas con su vida.	.689	-.141	.312
9. Me gusta que las familias valoren positivamente a las carreras universitarias. *	.663	-.344	.638
1. Creo que las personas que cuentan con carrera universitaria son mejor valoradas socialmente.	.631	-.102	.372
11. Demuestro mi interés por las carreras universitarias motivando a otras personas a que las cursen. *	.604	-.353	.539
14. Estaría dispuesto a defender a las carreras universitarias en una conversación en su contra. *	.533	-.272	.413
16. Considero que las personas que cuenta con carrera universitaria deben valorarse más que las que tienen altos ingresos económicos.	.433	.073	.107
19. Me molesta pensar que mi sociedad ofrece pocas oportunidades de estudiar una carrera universitaria. **	.213	-.018	.212
23. Considero que la carrera universitaria no es para mí.	-.112	.777	-.381
24. Creo que la carrera universitaria no es lo mío.	-.106	.753	-.357
22. Creo que es mejor para mí obtener dinero que dedicarle más tiempo a estudiar la carrera universitaria.	-.123	.564	-.205
5. Si dependiera de mí, no continuaría con mi carrera universitaria. *	-.015	.526	-.245
13. Me incomodan las pláticas donde se trata el tema de las carreras universitarias. *	-.059	.511	-.245
18. El contar con una carrera universitaria sirve de muy poco en la sociedad en la que vivimos.	-.188	.503	-.181
7. En mi vida el cursar una carrera universitaria me es indiferente. *	-.067	.502	-.253
21. Considero que las personas que cuentan con carrera universitaria no vivirán mejor en el futuro.	-.168	.500	-.164
17. Creo que quienes afirman que contar con carrera universitaria mejora la calidad de vida de las personas están equivocados.	-.121	.469	-.099
15. Considero que las familias deben poner mayor atención a la obtención de dinero que al apoyo de los estudios universitarios. **	.180	.298	-.005
3. Me satisface cursar una carrera universitaria.	.388	-.295	.917
4. El que yo curse una carrera universitaria es algo que me emociona positivamente.	.417	-.338	.882
2. Estoy dispuesto a esforzarme más para continuar con mi carrera universitaria.	.439	-.322	.842
12. Considero que las familias deben apoyar firmemente el que sus integrantes cursen una carrera universitaria. *	.576	-.352	.634
20. En caso de no haber ingresado a mi carrera universitaria lo hubiera intentado nuevamente.	.282	-.298	.426

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de SPSS 20.

* Ítem eliminado por incongruencia teórica; ** Ítem eliminado por saturación <.4.

ítems (17, 18, 21, 22, 23 y 24) y el último factor, *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias*, por cuatro reactivos (2, 3, 4 y 20).

Análisis factorial confirmatorio

Para la ejecución de este análisis se utilizó el software Lisrel Student Edition versión 9.2. Para su ejecución se contrastaron tres distintos modelos sobre la segunda mitad de la muestra del estudio. En primer lugar, se contrastó el modelo propuesto a partir del análisis factorial exploratorio de 15 reactivos y tres factores relacionados, en segundo, se anexó un modelo unifactorial con todos los reactivos, por último, se contrastó un modelo de tres factores suprimiendo los reactivos 16, 17 y 20 dado su condición de saturación menor a .5 en el análisis factorial exploratorio.

La bondad de ajuste de los modelos propuestos fue evaluada mediante diversos indicadores. Se utilizó la Ji cuadrada (χ^2), el promedio de los residuales (Root Mean Square Residual [RMR]) y el de los residuales estandarizados (Root Mean Square Error Of Approximation [RMSEA]). Además de ello, se utilizó el índice de bondad de ajuste (Goodness Of Fit Index [GFI]) y el de ajuste comparativo (Comparative Fit Index [CFI]). Los resultados se muestran en el Cuadro 2.

En cuanto a la interpretación de la prueba χ^2 , se considera que no debe ser significativa si existe un buen ajuste; si se obtiene un valor de significancia .05 la prueba indica que la covarianza del modelo teórico es diferente a la covarianza de los datos observados. Sin embargo, como señalan Littlewood y Bernal (2011) esta prueba es susceptible a error tipo II cuando se emplea sobre datos sin normalidad y cuando se usan muestras grandes. En tal caso, se recomienda utilizar otros criterios adicionales para la comprobación de los modelos.

Para el caso de los índices CFI y GFI, estos deben encontrarse con valores superiores a 0.90 (cuanto mayor sea el valor, mejor ajuste existe). Los hallazgos señalan que sólo el primer modelo denota un valor superior al solicitado, mientras que el resto de los

modelos se encuentra en un rango inferior. Por su parte, para el RMR los valores .10 se consideran aceptables, como ocurre de forma exclusiva en el primer modelo. Por último, como señalan Browner y Crudeck (1993) y Byrne (2001) los valores RMSEA deben ser menores de 0.08 para tener un ajuste aceptable o cercano a 0.05 para obtener uno bueno. Nuevamente, solo en el primer modelo se encuentra el valor recomendado. En tal sentido, el resultado del análisis confirmatorio ratifica la estructura dimensional propuesta de 15 reactivos y tres factores relacionados.

Confiabilidad

Finalmente, se reportó la consistencia interna de cada dimensión a través del cociente alfa de Cronbach. El factor uno *Creencias positivas sobre las carreras universitarias* obtuvo .747; el factor dos *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* .764 y, finalmente, el factor tres *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* obtuvo .780, todos los puntajes clasificados como adecuados (Abad, Garrido, Olea, y Ponsoda, 2006).

Actitudes hacia las carreras universitarias

Para analizar las actitudes de los participantes hacia las carreras universitarias se integraron ambas muestras y se calcularon los puntajes totales y por cada factor a partir de los hallazgos encontrados en el proceso completo de validación. Para calcular dichos puntajes se optó por la estimación de promedios para facilitar la comparación. El Cuadro 3 muestra los resultados encontrados.

A partir de considerar la media teórica del instrumento ($M=3$), es posible concluir que los estudiantes encuestados tienen actitudes favorables hacia las carreras universitarias, ya que el puntaje total (incluyendo el factor *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* de forma inversa en el total) y cada uno de los factores se identifica puntajes superiores a la media y cercanos al límite superior del escalamiento.

Posteriormente se realizaron dos análisis sobre las variables sexo y tipo de universidad. En primera instancia, y considerando la ausencia de normalidad en

Cuadro 2. Índices de bondad de ajuste (tres modelos)

Modelo factorial	χ^2	<i>p</i>	CFI	GFI	RMR	RMSEA
Tres factores relacionados (15 ítems)	589.08	.000	.95	.92	.072	.08
Un solo factor (15 ítems)	2940.65	.000	.77	.70	.140	.19
Tres factores relacionados (eliminando los ítems 16, 17 y 20)	608.93	.000	.90	.89	.110	.13

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de LISREL 9.2.

Cuadro 3. Resultados generales

Factor	M	DE
Actitudes hacia las carreras universitarias	4.24	.531
Creencias positivas sobre las carreras universitarias	4.05	.735
Creencias negativas sobre las carreras universitarias	1.86	.758
Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias	4.63	.602

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de SPSS 20.

la variable de estudio ($p = .05$ en el contraste de Kolmogorov), se utilizó la prueba U de Mann Whitney para comparar los resultados entre hombres y mujeres. Los resultados se muestran en el Cuadro 4.

Los resultados indican que tanto hombres como mujeres presentan actitudes positivas hacia las carreras universitarias. Sin embargo, se advierten diferencias significativas en el puntaje total ($Z = -3.788$, $p = .000$, $r = .09$) y en los tres factores o dimensiones del instrumento, a saber, *Creencias positivas sobre las carreras universitarias* ($Z = -2.226$, $p = .026$, $r = .05$), *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* ($Z = -6.747$, $p = .000$, $r = .16$) y *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* ($Z = -3.477$, $p = .001$, $r = .08$). En el caso del total del instrumento y en el factor *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* las mujeres muestran valores superiores y, en los factores *Creencias positivas* y *Creencias negativas* sobre las carreras universitarias, los hombres obtuvieron una puntuación más elevada. La magnitud del efecto en todos los casos fue pequeña (Domínguez, 2018).

Por último, se compararon las puntuaciones entre las dos instituciones de educación superior conside-

radas en el estudio. Nuevamente bajo la consideración de la ausencia de normalidad, se optó por la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para realizar la comparación. Los resultados se muestran en el Cuadro 5.

Nuevamente, los resultados muestran actitudes positivas hacia las carreras universitarias para ambas instituciones. Sin embargo, la prueba manifiesta diferencias significativas entre universidades en el puntaje total ($Z = -3.659$, $p = .000$, $r = .09$) y en los factores *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* ($Z = -4.888$, $p = .000$, $r = .11$) y *Afectos y disposiciones positivas sobre las carreras universitarias* ($Z = -4.188$, $p = .000$, $r = .10$). En el total del instrumento y en el factor *Afectos y disposiciones positivas sobre las carreras universitarias* los estudiantes de la universidad que ofrecía carreras de diferentes disciplinas alcanzaron un puntaje superior y en el factor *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* los alumnos de la institución que ofrecía carreras tecnológicas obtuvieron mayor puntuación. No obstante, el tamaño del efecto en todas las comparaciones es pequeño (Domínguez, 2018).

Cuadro 4. Sexo y actitudes hacia las carreras universitarias

Factor	Z	p	r	Multidisciplinar		Tecnológica	
				M	DE	M	DE
Actitudes hacia las carreras universitarias	-3.788	.000	.09	4.18	0.563	4.29	0.495
Creencias positivas sobre las carreras universitarias	-2.226	.026	.05	4.09	0.741	4.02	0.730
Creencias negativas sobre las carreras universitarias	-6.747	.000	.16	1.99	0.806	1.74	0.689
Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias	-3.477	.001	.08	4.58	0.664	4.69	0.531

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de SPSS 20.

Cuadro 5. Tipo de institución y actitudes hacia las carreras universitarias

Factor	Z	p	r	Multidisciplinar		Tecnológica	
				M	DE	M	DE
Actitudes hacia las carreras universitarias	-3.659	.000	.09	4.278	0.498	4.146	0.605
Creencias positivas sobre las carreras universitarias	-1.099	.272	.03	4.052	0.721	4.073	0.777
Creencias negativas sobre las carreras universitarias	-4.888	.000	.11	1.806	0.711	2.036	0.856
Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias	-4.188	.000	.10	4.686	0.538	4.508	0.739

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de SPSS 20.

Discusión

Con base en los resultados obtenidos para el establecimiento de la validación y confiabilidad de la Escala de Actitudes hacia las Carreras Universitarias, se puede señalar que dicha herramienta metodológica puede utilizarse con la certeza de que los factores representan los constructos que se pretenden medir y que, debido a su brevedad, puede utilizarse en estudios que requieran evaluar a un gran número de personas en un tiempo relativamente corto. La escala cuenta con una estructura dimensional propuesta de 15 reactivos y tres factores relacionados, 1) *Creencias positivas sobre las carreras universitarias* ($\alpha = .747$); 2) *Creencias negativas sobre las carreras universitarias* ($\alpha = .764$) y 3) *Afectos y disposiciones sobre las carreras universitarias* ($\alpha = .780$). Además, se estableció la media teórica del instrumento en 3 puntos ($M = 3$). Aun así, es necesario señalar la conveniencia de futuras aplicaciones de la escala en otras poblaciones, otro tipo de instituciones, estudiantes que ya cursan estudios universitarios o egresados, personas sin pretensión de estudios universitarios o personas con estudios trunco.

Por otro lado, en cuanto a los resultados de la aplicación de la escala, se puede advertir que, en general, los estudiantes muestran actitudes favorables hacia las carreras universitarias, lo cual se asimila a los resultados obtenidos en otras investigaciones, que, si bien no versan específicamente sobre el concepto actitud, valoran la opinión de los estudiantes respecto de las carreras universitarias y la educación superior (Strada Education Network, 2017; Silas, 2012). También fue posible corroborar ciertas diferencias entre las actitudes entre hombres y mujeres, tal como en el estudio realizado por Strada Education Network (2018).

Es importante señalar la necesidad de otros estudios que permitan dar solidez a la validez de esta escala, en especial la relación de las actitudes hacia las carreras universitarias con otras actitudes a las que teóricamente se han relacionado y que son parte de los discursos de la pertinencia de la educación superior, como la actitud hacia el trabajo (Veciana y Capelleras, 2004) o hacia la ciencia (Portocarrero y Barrionuevo, 2017). Asimismo, será importante su aplicación en poblaciones diversas en las que se ha hecho evidente la desvinculación de los discursos de pertinencia de la educación superior con las características particulares de dichas poblaciones, como el género, el sexo, la religión; la pertenencia a las

minorías étnica o el tener una discapacidad física o cognitiva (Aragón *et al.*, 2020; Benet *et al.*, 2020; Cotán, 2019).

Como conclusión, la realidad socioeconómica y política de la sociedad actual en la que están inmersos los jóvenes tiene un efecto palpable tanto en sus condiciones de vida como en su desarrollo personal y profesional, incluyendo sus perspectivas sobre el futuro. Más allá de la masificación de los estudios universitarios y las carreras, el panorama de los jóvenes es incierto y limitado, las posibilidades de estudio y trabajo son precarias, inestables, y en el caso de México, insertadas en un contexto social fragmentado (García, 2019; Tuirán, 2019; Vélez y Ruiz, 2019).

En este contexto, muchos jóvenes mexicanos se cuestionan la razón y conveniencia de su inmersión en el campo de la educación, sobre todo a la de nivel superior. Dicha realidad resulta paradójica cuando al mismo tiempo que esto ocurre, desde las distintas estructuras económicas y políticas del país se toman decisiones en el campo de la educación respecto a lo que ésta debe ofrecer a la vida de los jóvenes (Mendoza, 2019). Son varios los expertos que apuntan la crisis que atraviesa la educación superior producto de la aparición de otras formas de educación que son posibles gracias al desarrollo de las telecomunicaciones y la Internet, desde diplomados, cursos o tutoriales en línea hasta los llamados MOOC (Massive Online Open Course) (Casillas y Ramírez, 2019; Orellana *et al.*, 2016). Como señalan Ruiz y López (2019) hoy en día se adentra a un panorama donde las instituciones educativas “ya no tienen el monopolio del saber, ni de la ciencia, aunque sí la capacidad para liderar la investigación y el desarrollo del conocimiento junto a otros”. Además, a ese complicado panorama habría que sumar las consecuencias acaecidas por la pandemia del COVID-19, que obligó al confinamiento de la población y a la suspensión de clases presenciales en todo el mundo, incluyendo México, pues son varios los estudios que señalan el gran impacto sobre la educación, en especial en términos de rezago y abandono (Bowen, 2020; Ordorika, 2020).

De ahí la necesidad del desarrollo de herramientas metodológicas como la aquí presentada, que permitan no sólo a los investigadores, sino a aquellos actores que toman las decisiones en torno a los estudios superiores, recabar información directa y precisa que provenga de los principales implicados: los jóvenes y la población con miras a cursar una carrera universitaria.

Referencias

- Abad, J., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aisenson, D. (1997). La orientación vocacional como dispositivo articulador entre educación, trabajo y salud. Programa de formación para orientadores de las escuelas primarias. *Revista de Investigaciones en Psicología*, 2(3) 7-19.
- Aragón, L., Arras A. y Guzmán, I. (2020). Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género Introducción. *Revista de la Educación Superior*. 49, 35-54. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1250>
- Arias, M., Arias, E. y Arias, J. (2013). La educación superior en México: financiamiento de instituciones y estudiantes. *Tecsisotecalt*, 5 (14). <http://www.eumed.net/rev/tecsistecat/n14/educacion.html>
- Balán, J. (2000). Políticas de educación superior: los desafíos del futuro. En Balán, J. (Coord.) 2000. *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. México: UNAM / CRIM.
- Benet, A., Moliner, O. y Sales, M. (2020). Cómo somos, qué queremos y compartimos. Percepciones y creencias acerca de la cultura intercultural inclusiva que promueve la universidad. *Revista de la Educación Superior*. 49, 25-43. <http://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1031>
- Benito, J. (1981). Filosofía y educación superior. En *Memoria del X Congreso Ordinario de Filosofía del Derecho y Filosofía Social* (págs. 177-188). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bowen, M. (2020). Covid-19 has Changed How We Teach Students. *Veterinary Record*, 186 (14), 461. <http://doi.org/10.1136/vr.m1535>
- Breckler, S. (1984). Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Browner, M. & Crudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. En: K. Bollen, & S. Long, *Testing Structural Equation Models* (págs. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. (2001). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Casillas, M. Á. y Ramírez, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, 48 (191), 97-111. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.191.839>
- Castillo, G. (1989). *Los adolescentes y sus problemas*. México: Editora de Revistas.
- Comas, O. (2019). La internacionalización de la educación superior. *Revista de la Educación superior*, 48 (192), 165-168. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.192.943>
- Conde, S. y Boza, Á. (2019). La Educación del Futuro: creencias del alumnado. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 134-153. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.189.622>
- Cotán, A. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Educación Superior*, 48 (192), 23-47. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.192.927>
- Cueto, S.; Andrade, F. y León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt44.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2017). *Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Secretaría de Gobernación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017
- Diario Oficial de la Federación (2018). *Acuerdo número 18/11/18 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior*. Secretaria de Gobernación http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018
- Domínguez, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19 (4), 251-254. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Texas: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, (39), 47-54. <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003906.pdf>
- Frías, D. y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio en la investigación sobre la conducta del consumidor y el marketing. *Suma Psicológica*, 19 (1), 45-58. <https://www.uv.es/~friasnav/FriasNavarroMarcopsSoler.pdf>
- García, G. (2019). Oportunidades de acceso a la educación superior y al trabajo profesional. Un estudio de caso. *Revista de la Educación Superior*, 48 (189), 97-120. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.189.619>
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Hogg, M. y Vaughan, G. (2010). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana.
- Littlewood, H. y Bernal, E. (2011). *Mi primer modelo de ecuación estructural Lisrel*. México: Cincel.
- Mendoza, J. (2019). Presupuesto federal de educación superior en el primer año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador: Negociaciones y retos. *Revista de la Educación Superior*, 48 (191), 51-82. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.191.849>
- Moral, J. (2006). Análisis factorial exploratorio y aplicación al desarrollo de escalas. En R. Landero & M. González, *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (págs. 387-444). México: Trillas
- Morales, J., Moy, M., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49, 1-8. <http://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Orellana, D., Segovia, N. y Cánovas, B. R. (2016). El abandono estudiantil en programas de educación superior virtual: revisión de literatura. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 45-62. <http://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1124>
- Portocarrero, E. y Barrionuevo, C. (2017). Actitud hacia la ciencia y experiencia investigativa en estudiantes de secundaria. *Opción*, 33(84). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31054991008>
- Rosenberg, M. y Hovland, C. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. En: C. I. Hovland y M.J. Rosenberg (Eds.). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- Ruiz, M. y López, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48 (189), 1-19. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Salas, I., Buendía, A. y Pérez, A. (2019). La apropiación de la política educativa en las universidades públicas mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 25-49. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.191.836>
- Santander, C. y Rojas, H. (2020). El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios Introducción. *Revista de la Educación Superior*, 49, 21-34. <http://doi.org/10.36857/resu.2020.195>
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. y Arnal, E. (2009). Tertiary Education for the Knowledge Society. *Cuadernos del Cendes*, 26(71). <http://www.redalyc.org/pdf/403/40311835013.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2016-2017*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Silas, J. C. (2012). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéctica*, 38. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n38/n38a10.pdf>
- Smith, J., Hogg, M., Martin, R. y Terry, D. (2007). Uncertainty and the Influence of Group Norms in the Attitude-Behaviour Relationship. *The British Journal of Social Psychology*. 46. 769-92. <http://doi.org/10.1348/014466606X164439>
- Strada Education Network. (2017). *On Second Thought: U.S. Adults Reflect on Their Education Decisions*. Washington, DC: Gallup.
- Strada Education Network (2018). *The Strada-Gallup Education Consumer Survey*. Washington, DC: Gallup.
- Tuirán, R. (2019). La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno. *Revista de la Educación Superior*, 48(190), 113-183. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.190.715>
- Tuirán y Muñoz (2012). "La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros", en Manuel Ordorica y Jean-François Prud'homme (coords.). *Los grandes problemas de México* [ed. abreviada, Tomo II, 1ª. ed.], México: El Colegio de México.
- Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Vásquez, I. (2019). La Responsabilidad Social en la Educación Superior: Una revisión de la alineación entre el discurso educativo oficial y el currículum explícito de las instituciones de educación superior de Oaxaca. *Revista de la Educación Superior*, 48 (191), 113-137. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.191.840>
- Veciana, J. y Capelleras, J. (2004). Actitudes del personal hacia el trabajo y la organización: una aplicación empírica en la universidad. *Esic Market*. 19, 47-76. http://www.esic.edu/documentos/revistas/esicmk/060130_586469_E.pdf
- Vélez, G. y Ruiz G. (2019). La universidad en crisis, ¿amenaza o reafirmación de su ontología? *Revista de la Educación Superior*, 48 (190), 1-22. <http://doi.org/10.36857/resu.2019.190.709>
- Vendrell, M. y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 49, 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.112>
- Vessuri, H. (1998). The Pertinence of Higher Education in a Changing World. *Prospects*. 28(3). <http://doi.org/10.1007/BF02736812>
- Zamora, M. (2019). *Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes tepatitlenses* (tesis de doctorado). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Zanna, M. & Rempel, J. (1988). Attitudes: A New Look at an Old Concept. En: D. Bar-Tal y A. W. Kruglanski (Eds.), *The Social Psychology of Knowledge* (pp. 315-334). Cambridge: Cambridge University Press.