

GÉNERO Y CAPITAL CULTURAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

GENDER AND CULTURAL CAPITAL OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Eduardo Hernández González 

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jal., Mexico
eduardoh@cuci.udg.mx

Karla Alejandra Contreras Tinoco 

Universidad de Guadalajara
Guadalajara, Jal., Mexico
ctka_28@hotmail.com

Resumen. En este trabajo analizamos las diferencias de género de estudiantes universitarios en cuanto al capital cultural familiar, las prácticas de consumo cultural, el uso y apropiación de bienes culturales y servicios académicos de la universidad, así como en la evaluación de servicios, espacios y actividades universitarias. Para lograr este propósito, realizamos un estudio cuantitativo de tipo transversal. La muestra estuvo conformada por 374 estudiantes de las 13 opciones profesionales que se ofrecen en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. En los resultados destaca que las mujeres tienen un capital cultural familiar menor y hacen un uso y apropiación de bienes culturales y servicios académicos menor que los hombres. Sin embargo, su desempeño académico es superior al de los hombres. Además, no hay diferencias en el capital cultural institucionalizado entre hombres y mujeres, ni en la evaluación de los servicios y los recursos que ofrece la universidad a sus estudiantes. En cuanto al consumo cultural identificamos que los hombres dedican más horas a jugar videojuegos, deporte y socialización que las mujeres.

Palabras clave: género; capital cultural; jóvenes.

Abstract. This work provides an analysis about the gender differences of university students regarding family cultural capital, cultural consumption practices, the use and appropriation of cultural goods and academic services of the university, as well as in the evaluation of university services, spaces and activities. To achieve this purpose, a cross-sectional quantitative study was carried out. The sample was composed of 374 students from the 13 professional options offered at the Ciénega University Center at the University of Guadalajara. The results highlight that women have lower family cultural capital and make less use and appropriation of cultural goods and academic services than men. However, their academic performance is higher than that of men. Furthermore, there are no differences in the institutionalized cultural capital between men and women, nor in the evaluation of the services and resources that the university offers to its students. Regarding cultural consumption, we identify that men spend more hours playing video games, sports and socializing than women.

Keywords: gender; cultural capital; young boys.

INTRODUCCIÓN

La universidad, además de cumplir con la tarea de la formación profesional, es un espacio de socialización en el que los jóvenes tienen aproximaciones a una pluralidad cultural y social amplia. Asimismo, la universidad posibilita la convivencia e interacción con pares cuyo origen geográfico, patrones de crianza, situación económica, capital cultural y social es diverso (Mingo, 2006). Esta diversidad se suma a la oferta cultural y al capital institucionalizado que la propia universidad pone a su disposición. La formación profesional que procuran las universidades ocurre, en la mayoría de los casos, bajo parámetros claros y responde a políticas educativas definidas según el modelo de desarrollo vigente. Por otro lado, y de acuerdo con las funciones sustantivas más amplias, la educación busca que la formación profesional se acompañe de una formación integral que incluya la adquisición y la apropiación de un capital cultural que se ajuste a los valores y las expectativas de los modelos dominantes. Sin embargo, en la realidad se observa que persisten los rezagos en la capacidad para garantizar el acceso universal y para cumplir con criterios de pertinencia cultural, social y de género. La cobertura del Sistema de Educación Superior en México atiende solo entre el 30 y el 35% de la demanda y esta cobertura se distribuye de manera desigual en el territorio nacional (Fernández, 2017).

Aunque el acceso, de este porcentaje, a los espacios universitarios tiene una distribución equilibrada según el sexo, se mantienen prácticas hegemónicas de clase, cultura y género que favorecen el consumo cultural y la apropiación del capital institucionalizado de unos sobre otros. Incluso, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015 citado en Lechuga et al., 2018) planteó como uno de los objetivos del milenio 2015 el disminuir la brecha y la desigualdad de género que colocan en situación de desventaja a las mujeres. En ese sentido, la propia UNESCO (2015 citado en Lechuga et al., 2018) ha señalado que entre 1999-2012 se logró aminorar la brecha de género en cuanto al acceso a la educación en todos los niveles educativos. Asimismo, la OECD (2019) registró que el 53.1% de tituladas de alguna carrera de educación superior del país fueron mujeres. Pese al número creciente de mujeres en los espacios educativos, todavía se observa que diversos autores (García, 2018; Palomar, 2005, 2017; Serrano y Serrano, 2006 citado Lechuga et al., 2018) han señalado que en los espacios educativos se

reproducen roles, estereotipos y asignaciones diferenciadas para hombres y mujeres basadas en construcciones provenientes de un orden social de género. Estas distinciones son producto de una cultura institucional que permea tanto en los docentes como en los estudiantes.

Por lo anterior, la investigación en México acerca de género y educación superior se ha centrado en dos grandes líneas: en la primera, se problematiza y visibiliza que las instituciones educativas están atravesadas por distintos ejes de desigualdad y diferenciación, tales como: género, raza, etnia, discapacidad o clase. En la segunda, se caracteriza por plantear exigencias institucionales para el desarrollo de políticas públicas y programas que impliquen la transversalización de la perspectiva de género (García, 2018). La relevancia de estos abordajes mexicanos de las categorías de género y educación radica en que de acuerdo con Saint Martín “la escuela lejos de borrar las desigualdades sociales tiende a transformarlas en castas escolares” (1968 citado en Bourdieu, 2009, p. 19). Desde entonces han pasado casi cinco décadas, en las que se ha buscado transformar el sistema educativo, pero aún hoy se pueden apreciar las desigualdades más obvias que se manifiesta en problemas como el fracaso escolar, el aumento de las complicaciones para tener alto rendimiento académico y la deserción en ciertos momentos de la vida de las mujeres, por ejemplo, durante el embarazo o a partir de la maternidad. Otra de las manifestaciones de cómo opera el género en la gestación de diferencias en el interior de los espacios educativos es la que expresan Bessièrre y Gollac (2020) quienes sugieren que existen mecanismos de elección y reconocimiento académico que tienen incorporados los patrones de la cultura masculinizada de la familia y de la universidad. Particularmente, se observa que los espacios académicos operan desde dinámicas masculinizadas que facilitan una apropiación desigual del capital universitario¹. Un ejemplo de esta masculinización, se aprecia en que muchos de los espacios físicos, las actividades y agendas no están pensadas para mujeres madres, mujeres cuidadoras o mujeres casadas, sino que se dirigen a un sujeto genérico y libre en términos de tiempo y responsabilidades (Contreras, 2019). Desde la perspectiva bourdiana se puede entender cómo la cultura educativa, el desempeño académico y el aprovechamiento del capital institucionalizado de la universidad son diferencialmente apropiados por hombres y mujeres debido a un orden social de género, el cual es:

una organización simbólica que, partiendo de la diferencia sexual, regula, organiza y da sentido al mundo social en un tiempo y espacio determinado (Carrillo, 2017; Palomar, 2007b), además de que orienta las acciones, prácticas, actividades y roles de los sujetos, incide en la disposición del espacio, condiciona y reglamenta la identidad femenina y masculina, y determina las posibilidades de ser sujeto según el sexo. Este tipo de configuración simbólica no es autónomamente construida por los sujetos, ya que cada sujeto llega a un mundo social preexistente, el cual ya ha establecido normas, roles, acuerdos y valores para cada sexo (Contreras, 2020, p. 60).

En suma, el género introduce diferencias importantes en las prácticas de consumo, en virtud de gustos diferenciados e incluso de imposiciones socioculturales en la asignación de roles y en la diferenciación por género en la herencia de los capitales familiares (Bessièrre y Gollac, 2020). Por ejemplo, para el caso de la elección de carrera, en el capítulo sobre *La elección de los elegidos*, Bourdieu y Passeron (2009) consignan:

Como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo (pág. 20).

Por otro lado, los jóvenes, que en este caso, son el grupo etario al que pertenece la gran mayoría de los universitarios, y se caracteriza además, por ser más que un bloque unitario y generalizado de personas que reproducen de manera pasiva las disposiciones culturales, sino que, por el contrario despliegan prácticas de resistencia a la normalización escolar y social e impulsan una autoafirmación del gusto a través de la apropiación expresiones culturales como la música, y el uso de medios basados en las Tecnologías para Comunicación y la Información. Entre los trabajos que se han llevado a cabo recientemente en México para explorar y explicar las prácticas de consumo y apropiación cultural de la población estudiantil se encuentra los realizados por Almaza (2005), Flores, Cárdenas, Hernández, Román, Stadthagen & González (2009), Miranda (2009), Gayo (2013), González (2010), Molina, Casillas y Colorado (2011), Molina (2012), Suárez y Alarcón (2015), quienes de manera similar consignan lo que Alfonso (2013) señaló²:

¹ El capital universitario es el capital cultural en su estado institucionalizado (credenciales, reconocimientos, bienes y servicios) que la universidad pone a disposición de los estudiantes.

² En la reseña que hace del trabajo de Dávila, Rivera, y Chávez, (2017) en la Revista de la educación superior (Enero - Marzo de

Que los universitarios consumen poca oferta cultural universitaria porque proceden de hogares donde se consume poca oferta cultural; es decir, carecen del capital que los habilite para el consumo” (p. 175).

Asimismo, en la pista de estos hallazgos y por iniciativa de investigadores del Centro Universitario de la Ciénega hemos realizado previamente estudios para explorar el mundo de los universitarios a través de la perspectiva de los estilos y calidad de vida de estudiantes (Hernández, y Contreras, 2010), los patrones de confianza y apoyo social en jóvenes (Laso, Hernández & Guerra, 2015; Contreras & Hernández, 2019), y el género y la configuración de las redes sociales de jóvenes universitarios (Hernández & Contreras, 2017). En general, los resultados que hemos obtenido constatan una baja aportación del campus universitario en el capital social y cultural, las redes sociales y los estilos de vida de los estudiantes. Por lo anterior, nuestro trabajo tiene como objetivo analizar, por un lado, las diferencias por sexo en estudiantes universitarios en cuanto al capital cultural familiar, y por el otro, las prácticas de consumo cultural, el uso y apropiación de bienes culturales y servicios académicos del Centro Universitario de la Ciénega. Las hipótesis que queremos poner a prueba son que entre más cuantioso es el acervo de capital familiar de las estudiantes y los estudiantes universitarios, estos tendrán un nivel más alto de consumo cultural, un mayor uso y apropiación del capital universitario y mejor desempeño académico y percepción del desempeño. Asimismo, los estudiantes hombres tendrán un acervo de capital cultural familiar más cuantioso que las mujeres y por lo tanto, un más alto nivel de consumo cultural, uso y apropiación del capital universitario y mejor desempeño académico y percepción del desempeño.

CAPITAL CULTURAL Y JÓVENES UNIVERSITARIOS

Bourdieu (1987) planteó la teoría del capital cultural, en la cual se establece la idea de que, individual y colectivamente, somos poseedores de un conjunto de recursos (capital económico, social y cultural) utilizables y a nuestra disposición para llevar a cabo la mayoría de las acciones sociales que realizamos a lo largo de la vida. La educación es una de estas actividades en las que se ponen en juego nuestros capitales. Los estudios sobre capital cultural y consumo cultural en estudiantes universitarios han puesto en evidencia la poca eficacia de las políticas culturales de la universidad al demostrar que las prácticas de consumo y apropiación de la cultura universitaria por parte de los estudiantes son incipientes (Almaza, 2005; Flores et al., 2009; Suárez y Alarcón, 2015; Miranda, 2009; Molina, Casillas y Colorado, 2011; Molina, 2012; Suárez y Alarcón, 2015). Los hallazgos que reportan estos estudios sobre el consumo cultural de esta población señalan que los universitarios despliegan prácticas de bajo consumo, uso y apropiación de los bienes culturales y de los servicios académicos que proporciona la universidad.

Desde la perspectiva bourdiana este bajo nivel de consumo y apropiación está relacionado con el distanciamiento que existe entre “la arbitrariedad cultural de la universidad”, y las dotaciones de capital cultural objetivado e institucionalizado de los estudiantes y sus familias, lo que denota un problema de orientación de las políticas culturales de las universidades al no considerar e incorporar mecanismos que faciliten la apropiación de los recursos culturales, sociales e institucionales que ofrece la universidad. Sin embargo, la distancia que separa la cultura originaria de los estudiantes³, de la cultura que se pretende inculcar en la universidad es tan amplia y significativa que impide el acceso al capital universitario a través del uso de los bienes y servicios y consumo cultural, en tanto que en la mayoría de los casos son incompatibles los valores, las expectativas y los significados con las experiencias de los estudiantes. Este distanciamiento cultural podría ser explicado desde la teoría del capital cultural, que habla de los resultados diferenciales en términos del éxito escolar entre estudiantes que pertenecen a clases sociales distintas, “es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase” (Bourdieu, 1987, p. 1).

El capital cultural “ejerce por su sola existencia, un efecto educativo” (Bourdieu, 1987, p. 3) y por lo tanto un *habitus* que daría como resultado disposiciones como un “sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 80) que posibilitaría o dotaría de la competencia para la apropiación y consumo de bienes culturales que se encuentran a disposición en los procesos de intercambio social en el campus universitario. De esta manera, el desempeño académico puede

ser el resultado de la constancia: fruto del esfuerzo, la dedicación, la lectura, la práctica, la disciplina y la vocación, o puede ser atribuido al “Talento o el Don” que es producto de un *habitus* adquirido desde la infancia en la familia. Para Bourdieu el capital cultural se manifiesta a través de tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. El estado incorporado del capital cultural “se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación” (Bourdieu, 1987, p. 2) de esquemas cognitivos, de valor y afectivos (*habitus*) interiorizadas a partir de la experiencia personal a lo largo de su desarrollo. El estado objetivado del capital cultural está constituido por objetos o bienes culturales que “solamente subsisten como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.)” (Bourdieu, 1987, p. 3). Por último, el capital cultural institucionalizado, objetivado a través de credenciales de valor simbólico social, que otorgan las instituciones y que dotan de títulos escolares y reconocimiento a quienes han invertido tiempo y esfuerzo en conseguirlos y que puede traducirse en capital económico o social.

CAPITAL MATERIAL Y SIMBÓLICO DEL CAMPUS. BIENES CULTURALES Y SERVICIOS UNIVERSITARIO

El Centro Universitario de la Ciénega de la Red de la Universidad de Guadalajara, fundado hace más de 20 años, se encuentra ubicado en la cabecera municipal de Ocotlán en la región de la Ciénega que se integra por 13 municipios. En el año 1994 fue aprobada la reforma de la Universidad de Guadalajara, inspirada en los ideales de las políticas educativas de aquellos años que buscaban garantizar acceso democrático a la educación y excelencia académica; la descentralización y regionalización; la vinculación con los sectores sociales y productivos; y la flexibilidad académica y administrativa. Con este propósito en el mismo año fue inaugurado el Centro Universitario de la Ciénega para atender la demanda de educación superior de la Región de la Ciénega. Al término del ciclo escolar 2017 B, el CUCIÉNEGA alcanzó una matrícula de 6,623 alumnos provenientes de 34 municipios del Estado de Jalisco y 13 municipios del Estado de Michoacán que se atienden en 16 opciones educativas de pregrado y cinco de posgrado (Parga, 2018)⁴.

Del total de programas educativos, nueve pertenecen a las áreas de ciencia sociales, administración y derecho; dos a las áreas de ciencias naturales, exactas y de la computación; cuatro de ingenierías, manufactura y construcción, uno a ciencias de la salud (Parga, 2018). La diversidad geográfica, social y cultural es un rasgo que caracteriza a la población de estudiantes, puesto que la mayor parte proviene de zonas rurales o semiurbanas, una proporción menor es originaria de ciudades medias, además de un porcentaje pequeño de población indígena que se encuentra estudiando en el Centro Universitario. Además de la oferta educativa, el Centro Universitario, pone a disposición de los alumnos de manera permanente, infraestructura física, tecnológica, servicios académicos y administrativos, así como también ofrece a través de convocatoria anual y/o semestrales becas económicas dirigidas a población con perfiles específicos, como la población de origen indígena, de bajos recursos, madres jefas de familia, estudiantes sobresalientes, entre otros (Figura 1). Asimismo, en el marco de la formación integral tiene una oferta de actividades artísticas, deportivas, de formación humana, formación a la investigación, alfabetización digital, etc. (Figura 2).

Tabla 1. Programas de apoyos económicos en el 2017

Apoyos económicos e infraestructura disponible
Condonación de la orden de pago
Becas SEP-PROSPERA
Becas de Manutención Prospera Jefas de Familia
Becas Grupos Étnicos y Universidad Incluyente
Programa Artístico Cultural
Internacionalización desde el CUCIÉNEGA
Relación de alumnos por computadora

Fuente: Informe de actividades 2017 del Centro Universitario de la Ciénega (Parga, 2018)

⁴ Los datos presentados son los referentes al último informe de actividades de actividades publicado por parte de la rectoría del Centro Universitario de la Ciénega.

Tabla 2. Programas y actividades de formación integral durante el 2017

Programas de Formación Integral	Acciones
Alfabetización Informacional	Capacitación en el uso de la de Biblioteca Digital
Círculos INNOVA	Brigadas EcoCUCIÉNEGA Participantes en actividades de innovación (camping educativo)
CUCIÉNEGA Saludable	Talleres y Actividades Deportivas
Emprendimiento CUCIÉNEGA	INTERCREA, Cátedras de Emprendurismo, formación emprendedora a estudiantes
Formación Humana	Talleres y Tutorías de Formación Humana y Académica
Formación Humana	Orientación educativa y servicios de apoyo psicológico
Formación Temprana a la Investigación	EXPROFIN 2017A y 2017B Programa de Fortalecimiento a la Investigación Temprana Academia Mexicana de las Ciencias Becarios Proyectos PRODEP Programa de Estímulos Económicos para Estudiantes Sobresalientes PEEES Programa Delfin 2016 Otros (Apoyos para estancias Hospital Civil, asistencia a Congresos y estancias posgrados)
Inclusión y Equidad de Género	CUCIÉNEGA Incluyente Programa PERAJ, Programa de equidad de género, Programa discapacidad, Tutoría con Educación Básica

Fuente: Informe de actividades 2017 del Centro Universitario de la Ciénega (Parga, 2018)

El acceso a estos programas no es automático, depende no solo de que el alumno tenga el perfil para el que están dirigidos, sino también de otras condiciones. En algunos casos es el promedio, en otros, depende del capital institucionalizado con el que cuentan, como la acumulación de acreditaciones por asistencia a actividades, etc.

METODOLOGÍA

Esta investigación tuvo un diseño transversal y de enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y correlacional. El instrumento de recolección de información fue una encuesta de elaboración propia que constó de 106 reactivos⁵, la cual se aplicó online a través de formularios de Google. La encuesta se realizó y aplicó en 2018 estuvo conformada por cuatro dimensiones: 1) dotación de bienes culturales familiares y capital institucionalizado de la familia, 2) desempeño escolar, 3) dotación de bienes y servicios universitarios, 4) uso y valoración de bienes y servicios universitarios. Para evaluar las dimensiones que conforman el cuestionario se crearon cuatro índices que se describen a continuación: El índice de *capital cultural familiar* (que mide el acervo de capital de tipo objetivado incorporado), estuvo conformado por 11 preguntas: 1) tienes en tu hogar un cuarto de estudio; 2) tienes en casa libros de poesía, novelas o cuentos; 3) en tu casa hay cuadros de arte; 4) en tu casa hay esculturas; en tu casa hay artesanías; 5) tienes enciclopedias en casa (impresa o digital); 6) tienes libros sobre tecnología en casa; 7) hay revistas científicas en tu casa; 8) cuentas con computadora en casa; 9) cuentas con laptop; 10) cuentas con Tablet o Ipad; 11) cuentas con Smartphone o teléfono inteligente. Los valores de respuesta oscilaron entre seis y 26.

A partir de esto se definieron tres rangos para valorar el acervo cultural familiar: el rango bajo se asignó a quienes se ubicaron entre 6 y 12; medio, entre 13 y 19; y alto, a quienes obtuvieron entre 20 y 26 puntos. Para el capital cultural de tipo institucionalizado, se registró y analizó el grado de estudios de los padres. En cuanto al uso que hacen los estudiantes de los recursos que promueven *el capital cultural universitario* (simbólico y objetivado) que la universidad pone a su disposición, se incluyeron 12 preguntas: 1) has realizado estudios de idiomas durante tu estancia en la universidad; 2) has realizado estudios sobre el uso de software; 3) has realizado estudios sobre el uso de plataforma Moodle u otras plataformas libres; 4) has realizado estancias académicas nacionales; 5) has realizado estancias académicas internacionales; 6) has recibido algún tipo de beca; 7) has sido seleccionado en el programa de estímulos a estudiantes sobresalientes; 8) has participado como ponente en eventos nacionales o internacionales; 9) has participado en los programas de intercambio académico; 10) has participado en el programa DELFIN, verano de la investigación; 11) has recibido algún reconocimiento por tu desempeño académico; 12) has recibido algún otro tipo de reconocimiento. Las respuestas oscilaron entre 10 y 26, y se determinaron tres rangos. Donde puntúan de 10 a 16 muestra un bajo uso de servicios y actividades; entre 17 y 21, registra un uso medio; y

⁵ Los indicadores para la elaboración provienen de la operacionalización de las definiciones del capital cultural, incorporado, objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 1987) y del informe oficial de los indicadores de servicios y participación de los estudiantes (Parga, 2018).

entre 22 y 26 indica una activa competencia para la apropiación y consumo de bienes culturales de la universidad.

Asimismo, medimos el uso de los espacios, y recursos (tecnológicos, culturales, deportivos, biblioteca, etc.) y participación en las actividades. Para la construcción del índice se incluyeron las siguientes 21 preguntas: 1) usas las instalaciones deportivas; 2) asistes a las actividades académicas extracurriculares; 3) asistes a las actividades culturales de la universidad; 4) usas la cafetería; 5) compras comida en la escuela; 6) accedes a internet en la escuela; 7) usas el ciber jardín; 8) accedes a información sobre becas o apoyos escolares; 9) accedes a información sobre programas de intercambio; 10) asistes y utilizas la biblioteca del centro; 11) utilizar los fondos bibliográficos y recursos documentales de la biblioteca; 12) accedes a información que proporciona el centro; 13) realizas prácticas de laboratorio; 14) utilizas equipos de cómputo y software; 15) utilizas tu credencial de estudiante; 16) usas las áreas verdes; 17) usas el estacionamiento; 18) usas las rampas de acceso en silla de ruedas; 19) usas fotocopiadora; 20) te conectas a internet; 21) acudes a tutorías. Los índices de respuesta oscilan entre 29 y 99. El rango que va de 29 a 52 representa bajo nivel de uso y participación; entre 53 y 75 indica uso y participación medio; y entre 76 y 99 registra un elevado nivel de uso de espacios y participación en actividades universitarias.

El último índice, mide la evaluación que los estudiantes hacen de los servicios y espacios universitarios y se compone de la siguientes 24 preguntas: 1) evaluación de las instalaciones deportivas; 2) la oferta de actividades académicas extracurriculares; 3) la oferta de actividades culturales de la universidad; 3) la cafetería; 4) la comida que se vende en la escuela; 5) el acceso a internet en la escuela; 6) el ciberjardín; 7) la información sobre becas o apoyos escolares; 8) la información de programas de intercambio; 9) la biblioteca del centro; 10) los fondos bibliográficos y recursos documentales de la biblioteca; 11) la información que proporciona el centro; 12) la oportunidad para hacer prácticas de laboratorio; 13) los equipos de cómputo y software; 14) la utilidad de la credencial de estudiante; 15) las áreas verdes; 16) las rampas de acceso en silla de ruedas; 17) el estacionamiento; 18) el servicio de fotocopiadora; 19) la conexión a Internet; 20) el servicio de tutoría; 21) la calidad de las clases; 22) profesorado -atención y trato-; 23) personal administrativo y servicio; 24). En general al centro universitario. Los valores oscilaron entre 26 y 117. Los rangos definidos, para valorar las respuestas, fueron los siguientes: quienes se ubicaron entre 26 y 56 puntos dan una evaluación de buena a excelente; quienes obtuvieron entre 57 y 86 asignan una evaluación regular; y quienes alcanzaron entre 87 y 117 puntos otorgan una evaluación que va de mal a pésima.

UNIVERSO Y MUESTRA

El universo de estudio fueron los estudiantes de las 13 carreras del Centro Universitario de la Ciénega. La muestra fue representativa, de tipo aleatorio estratificado polietápico, se obtuvo representatividad por carrera, grado y sexo. Finalmente, los participantes fueron 374 estudiantes. La desagregación de encuestados por carrera quedó de la siguiente manera: de la Licenciatura de Informática participaron 16 estudiantes, de Mercadotecnia 22, de Ingeniería Química 30 participantes, de Periodismo 16, de Administración de Empresas 24, de Abogacía hubo 28 participantes, de Negocios Internacionales 31, de Psicología fueron 69 estudiantes, de Químico Farmacobiólogo fueron 42, Ingeniero Industrial hubo 15 personas, de Contaduría Pública y de Ingeniería en Computación hubo 26 encuestados respectivamente y de Recursos Humanos 19. La edad de los encuestados osciló entre 17 y 33 años, siendo la media y mediana 21 años y la moda 20 años. En cuanto al sexo, el 54.5% fueron mujeres y el resto hombres.

Con relación al grado, se incorporaron estudiantes de los diez semestres, sin embargo, la moda se colocó en primer semestre con 71 encuestados, en seguida están cuarto y quinto semestre. Del semestre que participaron menos estudiantes fue décimo (N=3), lo cual se explica porque no todas las carreras tienen 10 semestres, por ejemplo, Periodismo tan solo tiene una duración de siete semestres o Psicología de nueve.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos se realizó con el programa SPSS versión 22, se hicieron análisis descriptivos, Prueba de Levene, Prueba Kolmogorov y Smirnov (K-S), T-Student y Chi Cuadrado.

En cuanto a los análisis descriptivos, se puede mencionar que el 53.5% de las estudiantes y los estudiantes se ubicaron entre 18 y 21 puntos en el índice de capital cultural familiar, es decir, que tienen un acervo de capital entre medio y alto. El 47.7% restante se encuentra en los rangos medio y bajo. La media de respuesta fue 19.90, con una D.E. de 2.59. Además, el 96.8% de las estudiantes y los estudiantes tuvieron un puntaje de 19 o menos. El estado institucionalizado del capital cultural familiar lo examinamos mediante el nivel educativo de los padres e identificamos que el 69% concluyeron el último grado que estaban

cursando y obtuvieron su acreditación. De estos, el 31% tiene estudios incompletos. Asimismo, 48% del total alcanzó el nivel de educación media y media superior, aunque no todos la concluyeron. El 12.6% se tituló de la licenciatura y el 1.6% tiene posgrado. En la comparación por sexo, proporcionalmente las madres tienen menor nivel educativo que los hombres. En cuanto al uso que hacen las estudiantes y los estudiantes de los recursos que promueven *el capital cultural universitario* (simbólico y objetivado), la respuesta más frecuente (24%) fue de 15 puntos y le siguió el 21.4% que obtuvo 16 puntos.

Ambos números indican que las estudiantes y los estudiantes hacen un bajo uso de los recursos y bienes simbólicos de la universidad. La media de respuesta fue 15.96 con una D.E. de 1.861. Para el caso del uso de los espacios, recursos (tecnológicos, culturales, deportivos, biblioteca, etc.) y participación en las actividades (deportivas, recreativas y de socialización), las respuestas de nuestra muestra se ubicaron entre 29 y 99, siendo la respuesta más frecuente 46 (con el 4.3%). El promedio de respuesta fue de 58.01 (rango medio) con una D.E.=13.75. Cabe señalar que, el 33.2% tuvo un bajo nivel de uso de las instalaciones y espacios, ya que sus respuestas oscilaron entre 29 y 50. Mientras que, un 66.8% presentó un nivel medio en lo referente a apropiación de las instalaciones y participación. Para el caso de la *evaluación de los servicios universitarios*. En nuestro estudio las respuestas puntuaron entre 26 y 117. La respuesta más frecuente fue 78, con un 6.4%, lo que significa que evaluaron como regular, los servicios y espacios del centro universitario. La media de respuesta fue 67.36 y la D.E.=15.48.

Con la intención de analizar las prácticas de consumo cultural de los estudiantes y las estudiantes, evaluamos la incidencia y el tiempo semanal dedicado a distintas actividades (deporte, socialización, videojuegos, estudio, etc.). Con relación a la práctica de actividades deportivas, encontramos que la mayoría (72%) destina de una a dos horas. El 16% invierte de tres a cuatro horas para esta actividad. El 88.2% dedica de una a dos horas semanales a los videojuegos. El 2.4% invierte más de cinco horas en esta actividad. En relación con el uso de internet identificamos que al menos el 33.2% destina tres o cuatro horas, mientras que un 29.4% dedica entre cinco y seis horas semanales. En la socialización con los amigos el 43% destina de una a dos horas y un 31.6% lo lleva a cabo entre tres y cuatro horas semanales. Ahora bien, el tiempo semanal destinado a la televisión del 82.4% de las estudiantes y los estudiantes es de una a dos horas. A escuchar música el 33% dedican entre una y dos horas. El 52% invierte de una a dos horas semanales en leer libros relacionados con la escuela y el 13.9% dedica 5 horas o más en dicha actividad. En cuanto a la consulta de periódicos o revistas un 76.2% dedica 1 o 2 horas a la semana. El 11.9% de las estudiantes y los estudiantes destinan 5 horas o más semanalmente en desplazarse de su casa a la universidad. Un 70% solo requiere entre una hora y dos en desplazamientos hacia la universidad. El tiempo dedicado al estudio, se distribuye de la siguiente manera: el 40.6% destina entre tres y cuatro horas semanales, un 26.7% entre cuatro y cinco horas y un 19.5% entre una y dos horas. Para medir *el* desempeño académico, examinamos los siguientes indicadores: incidencia de repetición de cursos, incidencia de segunda y tercera oportunidad por reprobación reiterada, promedio de calificación y percepción del desempeño. Al respecto, encontramos que el 72% de las estudiantes y los estudiantes no han repetido cursos. El 21% han re-cursado materias en segunda oportunidad, y un 8.6% han repetido en tercera oportunidad, derivado de su reiterada reprobación de una misma materia. Respecto del promedio de calificación, observamos que un 36.6% se ubica en el rango de 90 a 100 (muy alto). El 46.5% de los encuestados se halla en el rango de 80 a 90 (alto), y un 15.2% se encuentra en el rango de 70 a 80 (regular).

En la percepción de desempeño, un 5.1% tiene la impresión de que su su desempeño es muy alto. El 43.6% se ubica con un desempeño alto. El 46.3% percibe su desempeño como regular. Por último, un 5% considera que su desempeño es bajo o muy bajo.

COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS: ANÁLISIS DEL CAPITAL CULTURAL FAMILIAR Y PRÁCTICAS DE CONSUMO DE LOS HOMBRES Y LAS MUJERES

En el índice de *capital cultural familiar* encontramos que hay diferencias entre hombres y mujeres y estas diferencias son significativas (Prueba de Levene= .677, T= 2.419, sig.=.016), siendo las mujeres quienes tienen un acervo de capital cultural familiar más bajo (media= 19.61, DE=2.65) que los hombres (media=20.26, DE=2.47). En cambio, en el uso y apropiación del capital universitario, que ofrece la universidad, encontramos diferencias entre los grupos (hombres y mujeres), sin embargo, estas no son significativas (Prueba de Levene=.784, T=1.478, sig.=.140). Respecto del uso de los servicios y espacios que ofrece la universidad, identificamos que hay diferencias entre el grupo de los hombres y el grupo de las mujeres y que estas diferencias son significativas (Prueba de Levene=.068, T=2.497, sig.=.013). El grupo que muestra un nivel bajo en uso de los espacios, servicios y recursos universitarios es el de las mujeres

(media=56.463, DE=12.59), ya que los hombres tienen una media de 59.97 (DE=59.97). En la evaluación de los servicios universitarios no encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres (Prueba de Levene=.186, asumimos varianzas iguales, $T=.907$, sig.=.365). Con relación a las prácticas de consumo cultural, se puede observar que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo referente a horas a la semana dedicadas a deporte (Chi=17.194, sig.=.009), videojuegos (Chi=28.371, sig.=.000) y salir con amigos (Chi=17.651, sig.=.007). En los demás rubros no hay diferencias relevantes.

En deportes, los hombres tienen más frecuencias observadas que esperadas cuando se habla de entre 3 y 4 horas (Esperada=26.8, observada=36), 5 y 6 horas (esperada=11.2, observada=15) y 7 horas o más (esperada=8.5, observada= 11). Las mujeres, por su parte, tienen menos frecuencias observadas que las esperadas en 3 a 4 horas (esperado= 32.7, observado=24), 5 a 6 horas (esperado=13.5, observado=9) y 7 horas o más (esperado=10.4, observado=8). Lo mismo sucede en videojuegos y salir con amigos. Asimismo, examinamos los resultados del *desempeño académico* respecto de los estudiantes hombres y mujeres. En la comparación se encontraron diferencias significativas en el promedio entre los grupos (Chi= 19,535, sig.=.012), siendo las mujeres quienes obtuvieron frecuencias observadas más altas de lo esperado en los promedios entre 80 y 90 (esperado N=91, obtenido N=95,5) y 90 y 100 (esperado N=74.7, obtenido N=90). En cambio, los hombres obtuvieron más frecuencias observadas que las esperadas en el promedio de 70 a 80 (esperado N=25.5, observado= 36). En la incidencia de repetición de cursos, igualmente identificamos diferencias entre hombres y mujeres y éstas fueron lo suficientemente grandes y significativas para sostener que los grupos son diferentes (Chi= 13,006, sig.=0.011). Al respecto, las mujeres son quienes menos repiten materias que los hombres, ya que mientras la frecuencia esperada de reprobación femenina era de 54, tan sólo se observó que reprobaron 46. En contraste con los hombres en quienes la frecuencia esperada de reprobación era de 44.2 y hubo 56 hombres que reprobaron y repitieron al menos una materia. Además, analizamos si había diferencias por sexo en el número de veces que se solicitan y cursan materia por segunda oportunidad, en ese rubro nuevamente encontramos que las diferencias entre los hombres y mujeres son lo suficientemente grandes y significativas para asegurar que no se deben al azar (Chi=12.615, sig.=0.002). Otra vez, los hombres (frecuencia esperada de repetición de materias= 35.3, frecuencia observada= 49) repiten más veces materias en segunda oportunidad, que las mujeres (frecuencia esperada para sí repetir materia en segunda oportunidad= 43.1, frecuencia observada= 30). De igual manera, comparamos la percepción del desempeño entre hombres y mujeres. En ese caso no encontramos diferencias significativas (Chi= 13.154, sig.=.107), por lo que podemos sostener que hombres y mujeres se perciben con igual desempeño académico.

DISCUSIÓN

En este trabajo partimos de la hipótesis de que entre más grande es el acervo de capital familiar de las estudiantes y los estudiantes universitarios, estos tendrán un nivel más alto de consumo cultural, un mayor uso y apropiación del capital universitario y mejor desempeño académico y percepción del desempeño. En ese sentido, identificamos que nuestra primera hipótesis se cumple, aunque parcialmente. En primer lugar, observamos que los niveles de capital cultural familiar en sus formas de objetivado, incorporado e institucionalizado, de la muestra general, se ubicó en los rangos medios y estos coinciden con los dos índices de uso y apropiación de los espacios, recursos y participación en actividades de la universidad, las puntuaciones obtenidas se ubicaron en los rangos definidos como bajo y medio. En cuanto al consumo cultural observamos que después del internet, el estudio es la actividad a la que dedican más tiempo los estudiantes. Esto coincide con lo encontrado por otros estudios realizados con estudiantes universitarios del Centro Universitario de la Ciénega (Contreras & Hernández, 2019; Hernández & Contreras, 2010; Hernández & Contreras, 2017; Laso, Hernández & Guerra, 2015).

Asimismo, las estudiantes y los estudiantes valoraron como regular los espacios, servicios, recursos y actividades que constituyen el acervo de capital universitario. Esto está asociado a la distancia cultural, que estos activos culturales, tienen con respecto de los esquemas cognitivos, afectivos y de valor en forma de capital incorporado (*habitus*) (Bourdieu, 1987) interiorizadas a partir de la experiencia personal y familiar de las estudiantes y los estudiantes de la muestra general. Por el contrario, los valores obtenidos en el desempeño y la percepción del desempeño de la muestra general se ubicaron en los rangos de alto (46.5%) y muy alto (36.6%), lo que indica que el 83.1% tiene un promedio de calificación entre 80 y 100. Esto nos plantea algunas preguntas que, si bien, no estamos en condiciones de responder y que rebasan el propósito de este trabajo, no podemos dejar pasar ¿Qué otros factores, variables o determinantes se encuentran en la base del rendimiento escolar? ¿Es la escuela y de ésta el curriculum, las prácticas pedagógicas, los profesores,

el ambiente escolar, la infraestructura, lo que aseguran el éxito escolar de los estudiantes? ¿Son las condiciones de educabilidad de los estudiantes las que hacen la diferencia? Son cuestiones que podrían responderse en estudios posteriores orientados a analizar el tamaño del efecto de estas variables en el desempeño y su percepción. Pero, lo que sí podemos constatar con estos resultados es que, para los estudiantes hombres y mujeres, además de desafiar la tensión cultural a través de la integración con sus pares y la inmersión en los valores y productos culturales que proveen las tecnologías digitales de la comunicación y la información, ser universitarios constituye una gran transformación cultural y generacional respecto de sus padres. Es decir, que “la educación es un factor que ayuda tanto a reducir la pobreza como a romper con su herencia intergeneracional” (Rose & Dyer, 2008 citado en Santillán Hernández & Vargas-Sanchez, 2020).

Asumimos, como segunda hipótesis, que los estudiantes hombres, tendrían un acervo de capital cultural familiar más cuantioso que las mujeres y por lo tanto, un más alto nivel de consumo cultural, uso y apropiación del capital universitario y mejor desempeño académico y percepción del desempeño, debido a que tanto el capital cultural familiar y en general la distribución de los capitales en las familias, así como el espacio escolar están configurados desde una lógica masculinizada, tal como lo han señalado diversos autores (Bracho, 1990; Bessière & Gollac, 2020; & Gollac, 2020; Bourdieu & Passeron, 2009; García et al., 2016; Molina, 2012; Suárez & Alarcón, 2015; Alarcón, 2015). Los resultados de la comparación entre grupos (de hombres y mujeres), mostraron diferencias significativas en el capital cultural familiar objetivado e incorporado (apropiación cultural y consumo cultural). En ambos, las mujeres tienen un acervo de capital familiar objetivado más bajo, respecto de los hombres y hacen un uso menor de los espacios, servicios y recursos universitarios. Respecto del consumo cultural, observamos que hay diferencias significativas en el tiempo dedicado al deporte, a los videojuegos y a salir con amigos. En las tres actividades, las mujeres mostraron menores frecuencias que las esperadas, en comparación con los hombres. Una posible explicación a estas diferencias entre hombres y mujeres podría ser que, tal como lo han evidenciado los trabajos de diversas autoras (Smith & Lloyd, 1978; Howard, 2010 citadas en, 2018), existe una socialización diferenciada en la familia para hombres y mujeres que incide en las identidades de género, por ejemplo, Howard (2010 citado en García, 2018) ha señalado que a los niños se les ha educado para ser activos, hacer deporte y atraer atención, mientras que a las mujeres se les han instruido los valores de la tranquilidad, la pasividad y el autocontrol. Todo esto, se refiere al papel de las instituciones -por ejemplo- la familia en la socialización y reproducción de papeles, roles y prácticas diferenciados para hombres y mujeres, las cuales, no tienen un origen biológico sino cultural (García, 2018).

En contraste, los valores que resultaron de la comparación entre grupos (de hombres y mujeres) del *desempeño académico*, mediante el análisis de la incidencia de reprobación, promedio y percepción del desempeño, las mujeres mostraron mejores promedios de calificación, menor incidencia de reprobación en primera, segunda y tercera oportunidad y solo en la percepción del desempeño tuvieron frecuencias iguales a las esperadas con respecto de los hombres. Lo mismo aquí, se observa que no hay una asociación directamente proporcional, como se supone en la hipótesis, entre capital familiar, prácticas de apropiación de capital cultural y universitario y rendimiento académico, lo que nos permite constatar que las tensiones sociales, culturales, de clase y género han dado lugar a la conquista de valores simbólicos por parte de las mujeres que representan rupturas y logros solo concedidos tradicionalmente a los herederos (Bourdieu y Passeron, 2009). En ese sentido, interpretamos que estas mujeres encontraron en la universidad la posibilidad de reducir las desigualdades y las brechas culturales entre ellas y los hombres. Son mujeres que podrían ser concebidas como “heroínas” en los términos propuestos por Bourdieu, ya que provienen de familias de origen con bajo capital cultural, sin embargo, durante su estadía en la universidad logran focalizarse y concentrarse para adquirir capital cultural institucionalizado, por la vía del esfuerzo (certificados, becas, veranos de investigación, cursos de idiomas, etc.) y, con base en ello, logran igualar las condiciones de capital cultural con los hombres. Así como, logran hacer el mismo uso y aprovechamiento de los capitales que les ofrecerán condiciones para la inserción al mercado laboral. En parte, esta focalización es el motivo por el que las mujeres invierten más cantidad de horas en el estudio, así como la explicación de por qué participan menos en actividades deportivas, culturales, recreativas, de socialización con pares u ocio (jugar videojuegos), etc.

CONCLUSIONES

El objetivo que nos propusimos en este estudio fue analizar las diferencias de género en las prácticas de consumo cultural, apropiación de bienes culturales y servicios académicos de la universidad y el rendimiento

académico, con el supuesto de que el capital cultural familiar, (dado por el origen social y geográfico de las familias de los estudiantes), explicaría por proporcionalidad los resultados de estas prácticas y logros académicos tanto en hombres como en mujeres. Con el análisis de los resultados, lo que pudimos comprobar es que, si bien la oferta de bienes materiales y simbólicos, servicios culturales y académicos de la universidad no transforma las prácticas culturales de los estudiantes, si se aprecia una ruptura intergeneracional entre el capital familiar de los estudiantes y las aspiraciones vocacionales, profesionales y sociales de la generación de estudiantes que formaron parte de este estudio.

Asimismo, encontramos que las diferencias significativas que se presentan entre el capital cultural de la familia no es producto de condiciones o diferencias que se gestan al interior de las universidades y no responde únicamente a diferencias de género, sino que, podrían estar ligadas con aspectos más amplios tales como la clase social, el nivel educativo de los padres y el lugar de origen de las estudiantes que pertenecen al Centro Universitario de la Ciénega. Dado que estos aspectos exceden los objetivos de este trabajo, proponemos que futuros estudios podrían evaluar de manera interseccional el tema del capital cultural. En suma, esto nos permite concluir que al menos en el caso de las mujeres identificamos que la universidad les ofrece la posibilidad de superar los bajos niveles de capital cultural de sus familias de origen y, pese a ello, obtener altos niveles de capital cultural institucionalizado, así como lograr altos promedios. Los resultados también muestran que las mujeres son actores selectivos y estratégicos en cuanto a qué recursos y actividades llevar a cabo para construirse una trayectoria profesional que les posibilite tener logros y éxitos laborales, ya que como vimos usan y participan menos que los hombres en las actividades recreativas, de socialización y culturales que ofrece la universidad. Por su parte, los hombres tienen un volumen de *capital cultural familiar* más alto y prácticas de apropiación y consumo del capital universitario, por ejemplo, participan más en las actividades de socialización, deporte, cultura y tecnología. Si bien, este segundo tipo de capital no les conlleva un mayor promedio, un mejor rendimiento escolar en términos directos o inmediatos sí les posibilita tener estilos de vida más saludables, equilibrados y balanceados, además que, les ofrece la posibilidad de tener más capitales (sociales, políticos, etc.), lo cual a la larga podría estar ligado con el logro profesional.

Por último, nos parece relevante señalar que, contrario a lo que han propuesto diversos autores (Almaza, 2005; Flores et al., 2009; Gayo, 2013, Suárez & Alarcón, 2015; González, 2010; Miranda, 2009, Molina, Casillas y Colorado, 2011; Molina, 2012), encontramos que el capital cultural de la familia de origen no dificulta por igual para hombres y mujeres el acceso a los distintos tipos de capital cultural que proporciona la universidad ya que, como mostramos en los resultados, las mujeres tienen bajos niveles de capital cultural familiar, pero logran apropiarse de un tipo particular de capital cultural (institucionalizado). Por tanto, sería oportuno que futuros estudios analicen la relación entre el capital cultural familiar y los usos y apropiaciones de distintos capitales culturales, considerando otras categorías diferenciadoras del mundo social tales como etnia, clase, raza o discapacidad. Con respecto a las limitantes del estudio se puede mencionar que no preguntamos acerca del estado civil de las estudiantes y de los estudiantes. Así como, tampoco indagamos si tienen hijos, personas a su cuidado o si trabajan remunerada o no remuneradamente. Se considera que estos aspectos podrían haber sido relevantes para identificar algunas de las razones que dificultan el uso y apropiación de los servicios y espacios universitarios. En ese sentido, se recomienda en futuros estudios con población estudiantil considerar estas variables. Asimismo, consideramos que estudios futuros podrían explorar el capital cultural de las estudiantes y los estudiantes universitarios y la apropiación que hacen estos de los espacios y servicios universitarios a través de enfoques cualitativos, ya que estos podrían posibilitar un mejor entendimiento de las razones que están detrás de las diferencias expuestas en este trabajo.

REFERENCIAS

- Almaza, V. (2005). Los Estudios sobre el Consumo Cultural: Algunas Observaciones Metodológicas. *Razón Y Palabra*, (47), 1-8. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n47/valmanza.html>
- Bessière, C., & Gollac, S. (2020). *Le genre du capital* (1st ed.). Paris: Éditions La Découverte
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 1-6. Recuperado de <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>
- Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina. En: *La masculinidad: Aspectos sociales y culturales*. (Pp. 9-108). Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos*. Siglo XXI.

- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, XX(2), 13-46. Recuperado de http://www.cee.edu.mx/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_2_02.pdf
- Contreras, K., & Hernández, E. (2019). Family support networks and feminization of care for young university students. *Redes. Revista Hispana Para El Análisis De Redes Sociales*, 30(1), 54-67. doi: <https://dx.doi.org/10.5565/rev/redes.766>
- Contreras, K. (2019). Experiencias de conciliación vida laboral-vida privada de mujeres académicas SIN de la Universidad de Guadalajara. En Castañeda, L., Contreras, K. & Parga, M. (coord.). *Mujeres en las universidades iberoamericanas: La búsqueda de la necesaria conciliación trabajo-familia*. (pp. 175-202). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara y Organización Universitaria Interamericana (OUI).
- Contreras, K. (2020). Embarazos situados: subjetividad y experiencia en mujeres gestantes en Guadalajara, México. *Tesis Doctoral en Ciencias Sociales*. Guadalajara: CIESAS.
- Dávila, M., Rivera, M., & Chavez, R. (2017). Congreso Nacional de Investigación Educativa. En *usos del tiempo y consumo cultural: caracterización de estudiantes de una universidad rural del sur del estado de sonora* (pp. 1-11). San Luis Potosí: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2122.pdf>
- Flores Gutiérrez, M., Cárdenas Becerril, L., Hernández Díaz, M., Román, M., Stadthagen Gómez, H., & González Ramírez, A. (2009). El consumo cultural de los estudiantes de la UAEMEX. Una aproximación. *Tiempo de Educar*, 10 (20), 417-443.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa* (México, DF), 17(74), 183-207. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183&lng=es&tyt=es.
- Gayo, M. (2013). La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes: el caso chileno como ejemplo. *Última década*, 21(38), 141-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000100007>
- García, P. (2018). "Género y educación". En Palomar, C. (coord.). *Comprender la educación desde las Ciencias Sociales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- García, H., Rivera, M. & Dávila, M. (2016). Análisis de consumo cultural en estudiantes de una institución de nivel superior del sur del Estado de Sonora. *Revista Sociología Contemporánea*, 3, 6, 1-11.
- González, E. (2010). Prácticas de consumo cultural de los jóvenes universitarios. En: L. Castañeda (coord.), *Culturas, identidades y prácticas de los jóvenes universitarios*. México: CUCI - UDG ediciones.
- Hernández, E., & Contreras, C. (2017). Género y redes sociales de apoyo. Configuración de las redes sociales de jóvenes universitarios. En L. Castañeda, *Géneros, permanencias y transformaciones. Feminidades y masculinidades en el Occidente de México*, (pp. 248 – 269), México: Universidad de Guadalajara
- Laso, E; Hernández, E., & Guerra, M. (2015). El Uso de Posac (partial order scalogram analysis) en el Análisis de Patrones de Confianza y Apoyo Social en Jóvenes. *Psicología política 2014, Territorios, Fronteras y Acción Social: Retos y desafíos de transformación*. 4 (7), 519-525.
- Lechuga Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G., y Guerrero tostado, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Journal Of Economic Literature*, 15(43). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>
- Míngo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, R. (2009). *Los desheredados. Cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara*. México: Centro Universitario de Ciencia Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara.
- Molina Roldán, A. (2012). *Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios*. México, D.F.: ANUIES.
- Molina, A., Casillas, M., & Colorado, A. (2011). Relación entre el capital cultural y el consumo cultural de los estudiantes universitarios. In *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1091.pdf
- ECD (2019), Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista La ventana*, 21, 7-42
- Palomar, C. (2017) *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*. México: Anuiés.
- Parga, M. F. (2018). *Informe de Actividades 2017. Ocotlán Jalisco: Centro Universitario de la Ciénaga*. Disponible en https://cuci.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/informe_tecnico_informe_de_actividades_2017_cucienega.pdf
- Rodríguez Solera, C., & Valdivieso Martínez, A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVIII (1-2), 81-106.
- Santillán Hernández, A., & Vargas-Sanchez, J. (2020). Diferencia regional de factores que afectan el desempeño escolar para la misma modalidad educativa. *Paradigma Económico*, 12(1). Recuperado de: <https://paradigmaeconomico.uaemex.mx/issue/view/786>
- Suárez, J., & Alarcón, J. (2015). Capital cultural y prácticas de consumo cultural en el primer año de estudios universitarios. *Revista interamericana de educación de adultos*, 37(1), 43-62. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-1/exploraciones2.pdf>