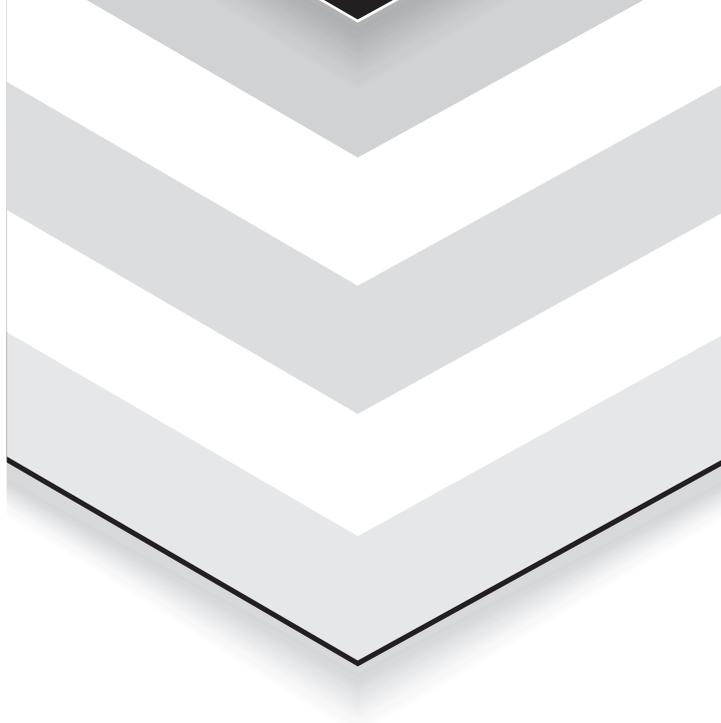




Procesos e innovaciones en la educación a nivel superior en Latinoamérica



Procesos e innovaciones en la educación a nivel superior en Latinoamérica

Coordinador: Francisco Santillán Campos

Salvador Sánchez Rodríguez
Claudia Alejandra Hernández Herrera
Martha Jiménez García
Macarena Orozco Martínez
Marcela Tagua de Pepa
María Hilda Vergara Alonso
Maricela Morales Hernández
Claribel Benítez Quecha
Dalia Silva Martínez
Marisol Altamirano Cabrera
Martina Patricia Flores Saucedo
Angélica María Lechuga Quiñonez
Fernanda Gabriela Martínez Flores
Mayté Cadena González
María Alejandra Sarmiento Bojórquez
Nadia Kassandra May Acosta
Nayeli López Romo

Ramón Sebastián Acle Mena
María Elena Pérez Terrón
Norma Angélica Santiesteban López
Ricardo Isaac Márquez
Sara Esther Castillo Ortega
Gloria del Jesús Hernández Marín
Leticia Arias Gómez
Alba Edith Argüello Cortés
Carina Berenice López González
Hilda Saray Contreras De la Fuente
Lubia del Carmen Castillo Arcos
Juan Carlos Medrano Rodríguez
Zoila Elena Moreno Anota
Rodolfo Viveros Contreras
José Manuel Velasco Toro
Rosa María Pecina Leyva
Héctor Manuel Mendoza Gómez



En Cenid estamos a sus órdenes si desea:

Asesoría para elaborar un libro

Publicar un texto

Contáctenos

Teléfono: 3315 420983

www.cenid.org.mx

redesibero@yahoo.com.mx

Pompeya N° 2705 Col. Providencia

C.P. 44630 Guadalajara, Jalisco, México

Diagramación y cubierta: Esther Ramírez Lara

Procesos e innovaciones en la educación a nivel superior en Latinoamérica

Derechos de autor:

© 2015, Karla Díaz Castellanos, Carlos Díaz Ramos, Beatriz Pico González, et al.

Coordinador: Francisco Santillán Campos,

© Editorial Centro de estudios e investigaciones

para el desarrollo docente. Cenid AC

Pompeya N° 2705 Col. Providencia

C.P. 44630 Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-607-8435-07-4

Primera edición

Cenid y su símbolo identificador son una marca comercial registrada.

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de la presente obra mediante algún método, sea electrónico o mecánico (INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO, la grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información), sin el consentimiento por escrito del editor.

Impreso en México / Printed in Mexico

PRESENTACIÓN	9
CURRÍCULUMS	11
REVISIÓN TEÓRICA DE LOS CONCEPTOS EMPRENDEDOR-EMPRESARIO Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR	19
Salvador Sánchez Rodríguez, Claudia Alejandra Hernández Herrera Martha Jiménez García	
EDUCACIÓN SUPERIOR, ¿CAPITAL HUMANO Y DESARROLLO PARA LAS MUJERES EN JALISCO?	37
Macarena Orozco Martínez	
INNOVACIÓN EDUCATIVA CON TECNOLOGÍAS EMERGENTES	57
Marcela Tagua de Pepa	
EL PROCESO DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, UN ACERCAMIENTO METODOLÓGICO PARA SISTEMATIZAR LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	70
María Hilda Vergara Alonso	
M-LEARNING: REALIDAD AUMENTADA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS	84
Maricela Morales Hernández, Claribel Benítez Quecha Dalia Silva Martínez, Marisol Altamirano Cabrera Héctor Manuel Mendoza Gómez	

LINEAMIENTOS DEL COPAES PARA LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LICENCIATURA Y EL ABORDAJE DE LA TUTORÍA ACADÉMICA COMO UN INDICADOR DE CALIDAD DE LOS SERVICIOS A ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO	91
Martina Patricia Flores Saucedo, Angélica María Lechuga Quiñonez Fernanda Gabriela Martínez Flores	
ELABORANDO UN PLAN DE EVALUACIÓN PARA LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE FÍSICA: LOS VECTORES.	102
Mayté Cadena González, María Alejandra Sarmiento Bojórquez Nadia Kassandra May Acosta	
UNA SONATA PARA VIOLÍN Y PIANO DE NUESTRO TIEMPO	116
Nayeli López Romo	
CIUDAD DE PUEBLA COMO POTENCIAL TURÍSTICO PARA BODAS DE DESTINO	129
Ramón Sebastián Acle Mena, María Elena Pérez Terrón Norma Angélica Santiesteban López	

JÓVENES NINIS EN EL MEDIO RURAL DE MÉXICO	144
Ricardo Isaac Márquez	
ANÁLISIS DE CONTENIDO, PELÍCULA	
MAMITA QUERIDA: CAMPOS CONDUCTUALES Y CONOCIMIENTO	152
Sara Esther Castillo Ortega, Gloria del Jesús Hernández Marín, Leticia Arias Gómez, Alba Edith Argüello Cortés, Carina Berenice López González	
DETERMINANTES SOCIALES DEL NACIMIENTO PREMATURO:	
MUNICIPIO DE GUADALUPE, ZACATECAS	171
Hilda Saray Contreras De La Fuente, Luvia Del Carmen Castillo Arcos Juan Carlos Medrano Rodríguez	
POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	
EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN VIRTUALES	183
Zoila Elena Moreno Anota, Rodolfo Viveros Contreras José Manuel Velasco Toro	
EXPERIENCIAS DEL ESTUDIANTE DE ENFERMERÍA SOBRE EL APRENDIZAJE	
DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	198
Rosa María Pecina Leyva	

Presentación

La utilización con fines educativos de los productos del desarrollo tecnológico lleva asociada una interesante polémica sobre las posibilidades y limitaciones que tienen en la enseñanza. Los debates, análisis y estudios resultantes han ido contribuyendo a una teorización en las últimas décadas que es preciso contemplar para responder no solo a las cuestiones planteadas por los cambios económicos, políticos y culturales, sino, también ante todo, a la incidencia de estos en las circunstancias de la enseñanza, características complejas, diversas, cambiantes y únicas. Precisamente esta convergencia de ideas y argumentos ayuda a entender que no hay normas ni criterios generales que orienten el uso que ha de hacerse de los medios de las escuelas.

Ha pasado el tiempo en que se puso en duda la relación entre los atributos de los medios como soportes de sistemas de representación y los procesos cognitivos del alumnado que debían ponerse en funcionamiento para que aprendiese.

La vinculación entre sistemas simbólicos de los medios y las estructuras cognitivas del alumnado produjo una serie de tipologías y criterios que, de forma generalizada, se puso a disposición del profesorado para que eligiese y usase dichos medios en la práctica de la enseñanza. Fue uno de los últimos intentos de generalizar la selección de tipos de usos de productos y materiales tecnológicos sin tener presente la situación del alumnado y el contexto histórico y cultural en el que este se encontrara.

La etapa que se describe fue una pretensión de generar un conocimiento apoyado en una serie de supuestos, entre los que cabe señalar que se entendía que los procesos cognitivos del alumnado operan en el vacío, en ausencia de contenidos culturales, en el que el alumnado interactúa de forma individual con los medios, separándose del resto del grupo, y, que el fin principal de las herramientas simbólicas, como el lenguaje, es comunicar representaciones de un mundo objetivo.

Los discursos que en la actualidad están funcionando proceden, entre otros ámbitos, del conocimiento del enfoque histórico-cultural que contempla la acción humana del aprendizaje situado y de la teorización sobre el currículum.

La información y todas sus manifestaciones (textual, oral e icónica) se hace omnipresente, el conocimiento tecnológico se convierte en uno de los mayores valores de la nueva economía, se configuran nuevas estructuras socioeconómicas en los países, aparecen nuevos trabajos y nuevas formas más flexibles de trabajar, se consolida un ultraliberalismo económico en un mundo si fronteras comerciales y con pocas instituciones supranacionales capaces de regular estos procesos de globalización.

Estamos sin duda alguna ante una nueva cultura que exige un nuevo planteamiento de la educación, elemento clave para que la humanidad alcance cotos de mayor bienestar y avance en los ideales de justicia, libertad y paz social. Y para que el sistema educativo realice su función social de transmisión de cultura contemporánea, no puede seguir siendo solamente el sistema social encargado de formar y educar a la población en general; la relación de las personas con el sistema educativo ha de durar toda la vida, ya que las necesidades de formación para adaptarse a esta cambiante sociedad serán continuas y muchas veces no bastará con un pequeño “reciclaje” o una cierta “puesta al día”, sino que los cambios en el mundo laboral exigirán una completa reeducación. Desde hace tiempo, el impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo se hace sentir con fuerza.

Las instituciones educativas, encargadas de proporcionar esta formación y educación permanente, ahora deben afrontar la imprescindible integración de los nuevos instrumentos tecnológicos, deben formar y actualizar los conocimientos y actitudes de los profesores, y deben asumir los consiguientes cambios curriculares de los objetivos y contenidos, metodología y organización, coordinando su actuación con los nuevos entornos formales e informales de aprendizaje que van surgiendo con la aplicación intensiva de las nuevas tecnologías.

Situados en este contexto, cuando se desarrolla un discurso sobre las relaciones entre las nuevas tecnologías de la información y el mundo de la educación se acostumbra usar dos enfoques distintos, ambos importantes, pero diversos. El más obvio es el que lleva a plantear las nuevas tecnologías como unas nuevas herramientas a disposición de las personas con responsabilidad docente que les han de permitir mejorar sus métodos y aumentar la calidad de su actividad. Desde este punto de vista, las nuevas tecnologías son “una buena noticia”, en cuanto

que suponen una ayuda para las tareas educativas. Es verdad que a veces esta ayuda no está exenta de dificultades, pues supone cambiar de hábitos, aprender nuevas habilidades técnicas para usar nuevos aparatos, y romper esquemas tradicionales.

Aunque estas inercias existen, creemos que no son mayoritarias y que se van venciendo; por ello, la introducción de las nuevas tecnologías en las aulas y los consiguientes cambios en los métodos de enseñanza debe ser contemplada como un proceso de mejora, que supone la necesidad de formar e informar adecuadamente a sus futuros usuarios. Este es un enfoque y un objetivo usual y necesario.

Pero existe un segundo aspecto menos directo y más complejo. En el mundo de la educación, las nuevas tecnologías no son solo unas “nuevas herramientas”, son también unos “nuevos problemas”. La razón es muy simple. Esta revolución tecnológica en el mundo de la información está produciendo cambios en todos los ámbitos de nuestras vidas, cambios de tal magnitud que con razón podemos afirmar que están modificando el modelo social de convivencia. Si las nuevas tecnologías, evidentemente junto a otros fenómenos, están creando una “nueva sociedad”, el mundo de la enseñanza se encuentra frente a un reto profundo, ya que a su función es preparar a las personas para vivir en sociedad, y si esta cambia habrá que pensar cómo deberá cambiar la educación para seguir cumpliendo su función.

Este libro reúne trabajos elaborados por docentes que han expuesto muchas de las ideas que aquí se expresan, y que fueron desarrolladas, debatidas y reconstruidas a través de la experiencia profesional. Otras se fueron construyendo a lo largo de nuestros trabajos en el campo de la tecnología educativa. En la mayoría de ellas la reflexión teórica de hoy se vio favorecida por las experiencias llevadas a cabo a través de los proyectos conjuntos diseñados por el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, CENID, A.C., que nos han permitido reencontrar permanentemente ese vínculo entre los diferentes planteamientos teóricos, producción de materiales y el trabajo profesional como docentes.

Se reúnen experiencias docentes, de investigación y de producción. Se escribe acerca de una tecnología que producimos en un intento de continuar integrando y reconstruyendo la práctica con la teoría. Se escribe desde el hacer, y sostenemos que es posible seguir haciéndolo siempre que la reflexión y el análisis crítico permitan volver a pensar la forma de trabajar y entender las prácticas así como los contextos que les otorgan significación. Nos preocupan los problemas teóricos y prácticos de los docentes en el aula, por ello nuestro intento de relatar experiencias y propuestas con el objeto de favorecer el desarrollo de la profesión docente.

Resulta de interés analizar tanto en el campo teórico como en el profesional las antinomias que se construyeron y se construyen: la tecnología como lugar suntuario para transformar la información en conocimiento o la tecnología como campo obsoleto que entiende la educación desde planteamientos eficientistas; “la realidad virtual como transformadora de los procesos de aprender” o “la mejor tecnología: el pizarrón y el gis”. Se trata de encontrar desde estos lugares de contradicción una propuesta crítica, comprometida con la realidad de la docencia y los desafíos de las escuelas, pero que genere alternativas para la educación.

Una buena práctica de la enseñanza incorpora lo que los alumnos saben, los mensajes de los medios, el trabajo con todos los sentidos y, si es posible, el último desarrollo de los procesos de la tecnología. La búsqueda nos lleva a lo largo del libro a intentar reconstruir esas buenas prácticas, y tratar de darle nuevo fundamento, conscientes de que son apreciaciones de carácter provisional y que proponen respuestas políticas que deben sostenerse desde justificaciones éticas, en tanto implican la intervención del docente.

Dirigimos este libro a los docentes de los diferentes niveles del sistema educativo, a los estudiantes que desean al igual que los autores pensar sus prácticas, buscar nuevas, interpretar aquellas que les resultaron significativas con el objeto de encontrar las buenas prácticas de la enseñanza.



Salvador Sánchez Rodríguez

Estudiante de la maestría en estudios interdisciplinarios de las pequeñas y medianas empresas en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional. Su línea de investigación incluye: emprendimiento en jóvenes universitarios y modelos educativos que incentivan el desarrollo de habilidades emprendedoras.

Claudia Alejandra Hernández Herrera

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, Profesora investigadora y jefa del departamento de investigación de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) que pertenece al Instituto Politécnico Nacional. Docente en la maestría en administración y estudios interdisciplinarios de las pequeñas y medianas empresas. Sus líneas de investigación incluyen las prácticas educativas y de gestión en contextos institucionales-organizacionales y emprendimiento.

Martha Jiménez García

Doctora en Socio-economía estadística e Informática, en el área de economía, actualmente Docente investigadora de tiempo completo de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional en el área de posgrado. Autora de 9 software, ha trabajado en desarrollos tecnológicos, aspectos de crecimiento económico en función de las tecnologías de información y comunicación. Su línea de investigación es la innovación tecnológica y educativa.

Macarena Orozco Martínez

Economista, Directora de Desarrollo Institucional de la Secretaría de Cultura de Jalisco de septiembre 2014 a la fecha. Consultora independiente en temas de políticas públicas y de género, de 2011 a 2014. Profesora-Investigadora en Universidad Intercultural de Michoacán

(UIIM) de agosto de 2010 a abril de 2012. Profesora-Investigadora en la Universidad de la Sierra Sur de Oaxaca (UNSI) de septiembre de 2006 a agosto de 2009. Profesora-Investigadora en el Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Sur de enero de 2000 a enero de 2002.

Marcela Tagua de Pepa

Licenciada en Sistemas y Computación por la Universidad Católica Argentina. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo. Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, en la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular Efectiva Cátedra: Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Investigadora Categoría IV en el Ministerio de Educación de la Nación.

María Hilda Vergara Alonso

Licenciada en Administración Educativa por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Enseñanza Superior y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente-Investigadora del nivel Superior en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, Ciudad Nezahualcóyotl Estado de México. Investigadora Educativa, responsable del Departamento de Investigación e Innovación Educativa. Con perfil deseable "PRODEP". Ha participado en diversos congresos a nivel estatal, nacional e internacional en el ámbito educativo. Ha publicado artículos en IS-CEEM y en el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, A.C. (CENID).

Maricela Morales Hernández

Ingeniero en Computación por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Ciencias en Administración por el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Con Diplomado en negocios bilaterales México-Estados Unidos por la Universidad de Texas en San Antonio. Profesora adscrita al Departamento de Sistemas y Computación en el Tecnológico de Oaxaca. Ha cursado



Currículums

diversos diplomados en el área educativa, colaborado en investigaciones y publicaciones diversas. Asesora de proyectos de creatividad e innovación tecnológica. Asesora de proyectos de residencia profesional.

Claribel Benítez Quecha

Ingeniero en Sistemas Computacionales y Maestra en Administración de Tecnologías de Información por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Profesora adscrita al Departamento de Sistemas y Computación en el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Cuenta con diplomados en Competencias e Innovación educativa. Colaboradora en investigaciones y autor de publicaciones. Asesora de proyectos de creatividad e innovación tecnológica. Asesora de proyectos de residencia profesional.

Dalia Silva Martínez

Licenciada en Informática y Maestra en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional por el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Profesora adscrita al Departamento de Sistemas y Computación en el Instituto Tecnológico de Oaxaca, con reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP. Ha cursado diversos diplomados como Investigación desde la perspectiva de género, competencias, software para el aprendizaje de las ciencias básicas, innovación educativa. Ha participado en varias investigaciones y tiene diversas publicaciones. Asesora de proyectos de creatividad e innovación tecnológica. Asesora de proyectos de residencia profesional.

Marisol Altamirano Cabrera

Licenciada en Informática por el Instituto Tecnológico del Istmo, Master en Ciencias de la Computación por la Universidad de Cantabria, Santander España, Master en Ingeniería de Software por la Universidad Pontificia de Salamanca campus Madrid, España. Profesora adscrita y Jefa de Departamento de Sistemas y Computación en el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Miembro del comité técnico del área de Sistemas Computacionales del Instituto de Ingenieros Eléctri-

cos y Electrónicos (IEEE sección Morelos), Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (SOLACYT). Diplomados en Competencias e innovación educativa, Elaboradora de materiales educativos audiovisuales. Colaboradora en investigaciones y autor de publicaciones. Asesora de proyectos de creatividad e innovación tecnológica. Asesora de proyectos de residencia profesional.

Héctor Manuel Mendoza Gómez

Ingeniero en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Oaxaca, Colaborador en Publicaciones e Investigaciones. Ganador de la Medalla de Oro de la 7ª. Muestra Científica Latinoamericana 2014. Trujillo, Perú con el proyecto “Software didáctico como apoyo al aprendizaje del idioma inglés con el uso de realidad aumentada en niños de 6 a 10 años (ambar)”, en la categoría de Desarrollo de Software.

Martina Patricia Flores Saucedo

Académica adscrita a la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Coordinadora Institucional de Tutorías, Perfil PROMEP, Docente y Tutora de licenciatura y posgrado, Integrante de Comisiones de Revisión Curricular y Planeación Académica, Integrante del Cuerpo Académico Aprendizaje y Procesos Educativos, responsable y colaboradora en proyectos de investigación educativa, asesora de tesis de licenciatura y posgrado, responsable de Proyectos Extraordinarios, Directora Fundadora de la Biblioteca Central Universitaria.

Angélica María Lechuga Quiñonez

Académica adscrita al Instituto de Investigación Científica de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Perfil PROMEP, Docente, Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación Salud y Ciencias Sociales, con la línea estudio y relación de factores protectores de riesgo en adolescentes y jóvenes, desde la resiliencia, conducta suicida (ideación e intento) y violencia de género, participante como ponente en foros locales,

Currículums



nacionales e internacionales con estas temáticas, autora de publicaciones en revistas y capítulos de libros, asesora de tesis de licenciatura y posgrado.

Fernanda Gabriela Martínez Flores

Académica en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, adscrita a la Facultad de Comunicación Humana, participante en las Academias de: Lenguaje y Audición, Prácticas y Clínica, Psicopedagógica, Biomédica y Optativas; colaboradora en la reestructuración de cartas descriptivas dentro del área de revisión curricular; Terapeuta voluntaria en la clínica de Comunicación Humana de la UAEM; participante en proyectos de investigación en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la UAEM, estudiante de doctorado en psicología.

Mayté Cadena González

Licenciada en arquitectura, por el Instituto Tecnológico de Campeche, Maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Campeche. Con 22 años de experiencia en la educación en el nivel medio superior. Profesora investigadora de tiempo completo, adscrita a la Escuela Preparatoria “Nazario Víctor Montejo Godoy” de la Universidad Autónoma de Campeche. Cuenta con certificado en Competencias docentes para la educación media superior (CERTIDEMS) de la Secretaría de Educación Pública, así como diversos diplomados y talleres para la docencia. Participante en congresos y coloquios nacionales e Internacionales.

María Alejandra Sarmiento Bojórquez

Licenciada en Informática por el Instituto Tecnológico de Campeche, Maestra en Ciencias de la Educación del Instituto de Estudios Universitarios del Estado de Campeche. Con 21 años de experiencia en la educación en el nivel medio superior. Profesora investigadora de tiempo completo, adscrita a la Escuela Preparatoria “Nazario Víctor Montejo Godoy” de la Universidad Autónoma de Campeche. Cuenta con certificado en Competencias docentes para la educación media superior

(CERTIDEMS) de la Secretaría de Educación Pública y el TKT (Teacher Knowledge Training) de la University of Cambridge, así como diversos diplomados y talleres para la docencia. Ha participado en congresos y coloquios nacionales e Internacionales.

Nadia Kassandra May Acosta

Licenciada en Turismo egresada del Instituto Campechano, Maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios del Estado de Campeche. Con 18 años de experiencia en la educación en el nivel medio superior. Profesora investigadora de tiempo completo, adscrita a la Escuela Preparatoria “Nazario Víctor Montejo Godoy” de la Universidad Autónoma de Campeche. Certificada en Competencias docentes para la educación media superior (CERTIDEMS) por la Secretaría de Educación Pública y certificada en la enseñanza del idioma inglés (ICELT) por la University of Cambridge. Ponente en congresos nacionales e internacionales.

Nayeli López Romo

Obtuvo el Doctorado en Artes Musicales con especialidad como pianista ejecutante y con especialidad menor en teoría de la música en la Universidad de Arizona en 2013 (GPA 4.0). Por sus logros académicos le fue otorgada la membresía a la Sociedad Internacional de Honores Golden Key por la misma universidad. Se graduó con honores de la Licenciatura y la Maestría en Música de la Universidad de Texas en El Paso, obteniendo la membresía a la Sociedad de Honores en Música Pi Kappa Lambda. Recientemente participó como ponente en la Conferencia Internacional 2015 de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales en Honolulu, Hawaii y en la 2015 Rocky Mountain Regional Conference en Denver, Colorado. Es Docente del Programa de Música de la UACJ desde su inicio en el 2006 y actualmente líder del Cuerpo Académico Investigación y Producción Musical con la línea de investigación Procesos de Apreciación y Ejecución de la Música Clásica.



Currículums

Ramón Sebastián Acle Mena

Coordinador de la Maestría en Administración de Pequeñas y Medianas Empresas, y Profesor Investigador en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Av. San Claudio y 22 sur, s/n, Col. Jardines de San Manuel Puebla, Puebla.

María Elena Pérez Terrón

Profesor investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Av. San Claudio y 22 sur, s/n, Col. Jardines de San Manuel Puebla, Puebla.

Norma Angélica Santiesteban López

Profesor Investigador de tiempo completo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Av. San Claudio y 22 sur, s/n, Col. Jardines de San Manuel Puebla, Puebla.

Ricardo Isaac Márquez

Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur. Maestría en Ciencias en Manejo y Conservación de Recursos Naturales Tropicales por la Universidad Autónoma de Yucatán. Biólogo por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Especialidad en Ecología e Impacto Ambiental por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Diplomado en Desarrollo Regional Sustentable por el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU-SEMARNAT). Diplomado en Diseño de Proyectos de Educación Ambiental para Sustentabilidad por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Diplomado en Docencia por la Universidad Autónoma de Campeche. Actualmente es profesor investigador del Centro de Estudios de Desarrollo Sustentable y Aprovechamiento de la Vida Silvestre (CEDESU) de la Universidad Autónoma de Campeche. Ha participado como investigador titular y asociado en proyectos con financiamiento nacional e internacional en el área del desarrollo rural sustentable y la educación ambiental

para la sustentabilidad. Su producción científica se enfoca en la publicación de libros, artículos en revistas especializadas y de divulgación en la temática del desarrollo sustentable.

Sara Esther Castillo Ortega

Doctora en Psicología por el Centro de Investigación, Clínica e Investigación Psicológica (CECIP). Con más de 10 años de experiencia en el área docente y de investigación en la Licenciatura en Psicología Clínica de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), cultiva la línea de generación y aplicación de conocimiento: Desarrollo del pensamiento complejo en educación para la salud, de la cual se han desprendido sus dos tesis de obtención de grado sobre Construcción del Juicio Moral en niños y estudiantes universitarios. Actualmente trabaja como responsable del proyecto: Representaciones sociales y construcción de conocimiento en Educación y Salud, con fondos CAIPI 2015, del cual se desprende el presente trabajo de investigación. Participó y fue líder del Grupo de Competencias en Formación Docente de la UNACAR y actualmente es miembro del Centro de Investigación Educativa y Ciencias Sociales –CIECSO-. Ponente a nivel nacional e internacional, autora de varios capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas e indexadas.

Gloria del Jesús Hernández Marín

Es P.T.C. Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen. Licenciada en Pedagogía y Maestra en Ciencias en Metodología de la Investigación por la misma Universidad; candidata a Doctora en Educación por la NOVA Southeastern University of Miami, Florida. Certificada Internacional en Gestión Curricular Módulos y Proyectos Formativos por Competencias por el Centro de Investigación en Formación y Evaluación (CIFE): Santiago, Chile. Evaluadora en los Comités para

Currículums



la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). Líder del Grupo Disciplinario de Investigación en Humanidades con el proyecto de investigación: Desarrollo Curricular, Formación e Instrucción por el Enfoque de Competencia. Ha publicado capítulos de libro como: “instrumentos de evaluación” (2014) en Evaluación de Competencias en el aula, desde el enfoque socioformativo. UAC. Libro: La Praxis Educativa: Horizontes para una Didáctica por Competencias. La Cartografía Conceptual como estrategia de evaluación en un enfoque por competencias desde la socio-formación. (2012) Libro: Actores y Escenarios: Reflexiones sobre la Investigación y la Práctica Docente.

Leticia Arias Gómez

Licenciada en Pedagogía en la UNACAR, con especialidad en Docencia y Asesoría de Calidad por la misma institución. Maestra en Planeación de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Actualmente elabora disertación para el Doctorado en Educación, impartido por la NOVA South-eastern University de Miami. Desde 2002 es profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Educativas de la UNACAR, ha desarrollado trabajos de investigación en apego a la línea de Gestión Educativa, entre los que se encuentran: a) Capítulo de libro Planeación Táctica en la Universidad Autónoma del Carmen en el libro: Planeación Táctica Editorial: Universidad de Guadalajara (CUCEA) ISBN 970-27-0015-9, b) memoria La Praxis Educativa. Horizontes para una didáctica por competencias. ISBN 978-607-7826-32-3, c) Instituto Tecnológico de Sonora, libro electrónico institucional “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Universitaria” en el capítulo “Práctica docente apoyada por las TIC”.

Alba Edith Argüello Cortés

Con enfoque en Sistemas por el IPN, actualmente es estudia el noveno semestre de la Licenciatura en Psicología Clínica de la UNACAR. Experiencia: Análisis y revisión de la planificación de Cursos Comunitarios en comunidades, municipios y estados a nivel nacional. Colaboradora en la Dirección de Planeación en la planificación y asignación de material con base en los requerimientos, uso y aprovechamiento estatal, en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) - México, D.F. Ha impartido materias afines a las carreras de la Licenciatura en Informática e Ingeniería en Sistemas Computacionales en la Universidad Interamericana del Norte. Colaboradora en la revisión y reestructuración del plan de estudios de la carrera de Ingeniero en Sistemas Computacionales. Universidad Valle del Bravo. Ponente en el Congreso “Aportes de la Psicología al Desarrollo Humano contemporáneo: Reflexión y Crítica” (2013). Participante en el Seminario de Formación Continua: “Psicoanálisis y salud mental” (2014). Intereses específicos: Atención clínica a niños e investigación en esta área.

Carina Berenice López González

Docente de tiempo completo en la escuela Preparatoria Campus II de la UNACAR, egresada de la Licenciatura en Psicología Clínica por la misma universidad. Actualmente Líder de la Academia de Orientación vocacional.

Hilda Saray Contreras De la Fuente

Licenciada en Enfermería por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestra en Ciencias de Enfermería por la Universidad Cuauhtémoc, Doctora en Ciencias de Enfermería por la Universidad de Guanajuato, Docente-Investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas, Certificada por el Consejo Mexicano de Certificación en Enfermería, Certificado de Calidad Idoneidad SEP/DGP/CP052/12 Registro 10054, Integrante del



Currículums

nodo “Gestión de calidad del cuidado de enfermería” dentro de la Red Mexicana de Investigación en Enfermería, Línea de investigación: cuidado neonatal y sus determinantes sociales.

Lubia Del Carmen Castillo Arcos

Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad Autónoma del Carmen, con Maestría en Ciencias de Enfermería, por la Universidad de Guanajuato, Doctora en Ciencias de Enfermería por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Pertenece al Cuerpo Académico “Enfermería, Salud y Educación” con la LGAC “Cuidados de Enfermería y Procesos Educativos”, estudia la prevención del VIH/SIDA en grupos vulnerables a través del uso de la tecnología, Cuenta con diversas publicaciones en los últimos tres años, entre las que destacan una innovación tecnológica, un libro, capítulos de libros y artículos en revistas indexadas. Ha presentado ponencias a nivel nacional e internacional, Imparte cátedra y tutoría académica a nivel pregrado y posgrado. Recibe estu- diantes de doctorado en estancias nacionales de investigación y de licenciatura en veranos de investigación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Perfil PROMEP vigente 2014-2017

Juan Carlos Medrano Rodríguez.

Egresado de la Unidad Académica de Medicina Humana de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestro en Ciencias con énfasis en Salud Pública, Unidad Académica de Medicina Humana, UAZ. Doctor en Ciencias en la Especialidad de Farmacología Médica y Molecular, UAZ. Perfil PROMEP vigente, 2012-2015, Docente-Investigador de tiempo completo, adscrito al Programa Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Farmacología Médica y Molecular, UAZ. Recertificado por el Consejo Nacional de Salud Pública A. C. como especialista en salud pública, con vigencia hasta el año 2017, con aval del Comité Normativo Nacional de Consejos de Especialidades Médicas (CONACEM). Integran- te del Comité de Investigación del Hospital Gene-

ral de Zacatecas “Luz González Cosío”. Actualmente es responsable del Programa Académico de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Farmacología Médica y Molecular, UAZ.

Zoila Elena Moreno Anota

Profesor de experiencias virtuales en la Universidad Veracruzana. Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Miembro colaborador del cuerpo académico educación multimodal de la Universidad Veracruzana. Profesor en la Universidad Veracruzana y en el Centro de Estudios Industrial y de Servicios (CETIS).

Rodolfo Viveros Contreras

Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Miembro colaborador del cuerpo académico investigación y educación para el desarrollo sustentable de la Universidad Veracruzana. Profesor en la Universidad Veracruzana y en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana

José Manuel Velasco Toro

Doctor en Historia por la Universidad del País Vasco, España. Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad La Salle de Costa Rica. Profesor-investigador y miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Historia y Cultura en la Universidad Veracruzana, México. Investigador Nacional, nivel 2. Líneas de investigación: historia regional, pensamiento religioso y educación.

Rosa María Pecina Leyva

Maestra en Educación por parte de la Universidad Marista Champagnat en San Luis Potosí, doctora en Ciencias de la Educación por parte de la Universidad Santander en Tamaulipas, con experiencia docente de 20 años, profesora de licenciatura en Enfermería en las materias: Fundamentos de Enfermería 1 y 2 y Procesos productivos 1 y 2. Con experiencia profesional hospitalaria de 20 años.

Proceso de revisión por pares



Los trabajos recibidos pasan en todos los casos por un proceso de arbitraje (*peer review*) por parte de evaluadores designados por el Consejo Editorial. Los evaluadores emiten un juicio sobre las propuestas de publicación, con las observaciones que consideran pertinentes. Cuando la evaluación es positiva, las observaciones de los evaluadores se envían a los autores mediante los editores.

En la presente publicación el Consejo Editorial designo al siguiente grupo de evaluadores:

Sandra Vázquez Toledo
Laura Rayón Rumayor
Salvador Ponce Ceballos
Cristina Aparicio Ávila
Verónica Resendiz Monroy
Vilma Zoraida del Carmen Rodríguez
José de Jesús Sandoval Legazpi
Fabio Nascimbeni
Lea Sulmont Haak
Pedro Iglesias Vázquez
Nicolás Hellers
Selene Vázquez Acevedo
Silvia Sánchez Díaz
Georgina Guadalupe Oyervides Zapata
Grace Benalcazar

Alejandra González
Noel Barengo
Manuel Pérez Tello
Víctor Manuel Sánchez Corrales
José Ronaldo Herrera Urbina
Juan Fernando Álvarez
Carlos Emilio Biscay
Stella Maris Briones
Anahí Kullock
Fabiana Yañez
Raquel Rosa Rodríguez
Marcela Tagua de Pepa
Luis Bayón
Nicolás Hellers



REVISIÓN TEÓRICA DE LOS CONCEPTOS EMPRENDEDOR-EMPRESARIO Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Salvador Sánchez Rodríguez
Claudia Alejandra Hernández Herrera
Martha Jiménez García

RESUMEN

El objetivo es una revisión teórica de los conceptos del espíritu emprendedor, el empresario, el ecosistema del emprendedor y su relación con la educación superior, lo anterior para encontrar las interacciones complejas de las conceptualizaciones teóricas y las formas en las que cada una aporta elementos importantes en el surgimiento de un emprendedor y, por ende, en el establecimiento y crecimiento del empresario. Las conclusiones están orientadas en el desarrollo, implementación y evaluación de políticas públicas, en donde los actores como el gobierno, la academia y la sociedad interactúan sistemáticamente para apoyar y abrigar en todo momento al emprendedor. Se recomienda que las instituciones de educación superior fortalezcan las relaciones con los sectores productivos y sociales, con el fin de intercambiar ideas sobre los programas que promueven el emprendimiento, de esta forma se obtendrán vínculos que permitan la generación de una cultura emprendedora.

Palabras clave: emprendedor, empresario, universidad, ecosistema, educación empresarial.

THEORETICAL REVISION OF THE CONCEPTS: ENTREPRENEUR – BUSINESS MAN AND THEIR RELATION WITH HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The aim is a theoretical revision of the concepts of entrepreneurial spirit, entrepreneur, the entrepreneur's environment and their relation with higher education in order to find the complexes interactions between the theoretical conceptualizations and the different ways in which each one of them provides important elements in the birth of an entrepreneur as well as in the establishment and growth of the entrepreneur. The conclusions point towards the development, the implementation and the assessment of public policies, where agents such as the government, the academy and the society systematically interact to support and shelter the entrepreneur at all times. It is recommended that the higher education institutions strengthen the relationships with the social and the productive sectors, in order to exchange ideas about the programs that promote the entrepreneurship. In this way, bonds that will allow the generation of an entrepreneurial culture will be obtained.

Keywords: entrepreneur, university, environment, business education.



INTRODUCCIÓN

Las economías avanzadas durante el siglo pasado, que fueron o son exitosas, debido a el espíritu emprendedor en las industrias intensivas en conocimiento, han dependido en gran medida de una combinación de: (a) la asignación de recursos del negocio a la inversión de estrategias innovadoras, y (b) la inversión del gobierno en la base de conocimientos; esto debido a la relación entre la actividad empresarial y espíritu emprendedor y se puede ver que difieren entre las economías avanzadas y en desarrollo (Naudé, 2010). Asimismo, Suddle et al., (2010) detalla que el espíritu emprendedor se puede explicar por las variables como: el nivel de desarrollo económico, las políticas públicas y las características demográficas. También el espíritu emprendedor es un motor del crecimiento económico, que fomenta la creación de empleos e incrementa la competitividad en los mercados globales (Qian et al., 2013). En los últimos 30 años se ha visto cómo el espíritu empresarial ha sido analizado desde el punto de vista del crecimiento económico y lo provechoso que puede ser para las naciones (Naudé, 2010).

De acuerdo con el emprendimiento o formación de nuevas empresas, estas desempeñan un papel cada vez más importante que se encuentra basado en el conocimiento del desarrollo económico. Por lo que es necesaria una política de alto impacto económico que permita fomentar la creación de nuevas empresas (Qian et al., 2013).

En otro orden de ideas, las personas que inician un negocio son diferentes a las que laboran en las organizaciones (Busenitz y Barney, 1997). Uno de los primeros en mencionar esta diferencia es Schumpeter (1934) ya que hace una clara diferencia entre los empresarios y los emprendedores, aceptando la descripción que realizan los autores de la economía clásica sobre los empresarios, además excluye de su concepto de empresario a los gerentes, directores o demás empleados de una empresa que se limitan a desarrollar actividades rutinarias en la explotación del negocio. De acuerdo con Hindle y Klyver (2007), el espíritu empresarial muestra tres fases, dependiendo el país, las actividades en cada fase se hacen más relevantes que otras, así llegamos a definir que la primera fase es la naciente (actividad de búsqueda de oportunidad), donde la componente es la puesta en marcha; la segunda fase consiste en el ingreso al mercado (negocio real pues comienza hasta los 3 meses) donde las actividades se centran en la puesta en marcha, mientras que la tercera etapa del proceso emprendedor implica lo que se llama joven de actividad empresarial.

Schumpeter (1934) llama empresario innovador a aquel que realiza actividades creativas para desarrollar nuevos productos o servicios para transformar los mercados. Además, describe a los emprendedores como las personas que llevan a la práctica nuevas posibilidades económicas, por lo que las tareas de los emprendedores es la de formar o revolucionar las formas de producir, poniendo en uso una invención con una posibilidad tecnológica aún no probada o producir de una forma nueva un producto ya conocido. Druker (1985) menciona que un emprendedor hace del cambio su oportunidad, además hace uso de la innovación y transforma haciendo uso de herramientas, por lo tanto, un emprendedor efectivo convierte una carencia en un recurso. Por otro lado, Surdez-Pérez (2009) habla de que todo empresario exitoso es un emprendedor, ya que su negocio permanece y se fortalece en un ecosistema dinámico y él aprovecha los cambios como áreas de oportunidad y genera riqueza. Asimismo, Surdez-Pérez (2009) determina que el comportamiento emprendedor

es la actuación de una persona resultado de sus creencias, actitudes, talentos, habilidades, motivos, necesidades y valores. Por su parte, Mojab, Zaefarian y Azizi (2011) mostraron interés en las competencias del emprendedor, la existencia y el crecimiento de capitalizaciones de riesgo. Por lo tanto, las competencias empresariales son vistas como factores significativos para el crecimiento y el éxito. Entonces, los emprendedores generan trabajo partiendo de la innovación, observan. Stewart y Carayannis (2013) llaman al emprendimiento como la búsqueda de cambiar las vías establecidas para la creación económica y de control.

Los autores Kungwansupaphan y Siengthai, (2012) exponen que se conoce muy poco de la composición del capital humano de los emprendedores, incluso no se sabe qué tanto influye la orientación hacia el aprendizaje. Se puede agregar lo que explica Liñán, Rodríguez-Cohard y Rueda-Cantucho (2011) que para definir los rasgos de personalidad, aún se consideran las características demográficas. Por lo tanto, existe una necesidad de aclarar cuáles son los elementos que influyen en la conformación de la decisión de iniciar una empresa. Así se puede precisar que se debe de impulsar a un estudiante a la búsqueda de empleo o de tomar el emprendimiento como forma de vida. Sin embargo, al contrastar estas evidencias se encuentra que buscar empleo y emprender, a pesar de su aparente similitud, son dos procesos desiguales (Hyytinen y Ilmakunnas, 2007). Dentro de la literatura se describen las principales características psicológicas que se han encontrado sobre todo en estudios dentro de un contexto cultural diferente, tal como describe García (2010), los principales rasgos de la personalidad emprendedora son: el locus de control, es cuando las personas se saben capaces de controlar los resultados deseados. La propensión al riesgo que se define como el rasgo de personalidad que determina la tendencia y disposición del individuo para asumir riesgos, la proactividad que se entiende como la capacidad para identificar oportunidades. Habría que decir también que la relación con las características demográficas de los últimos años ha aceptado sido significativa.

Estudios anteriores han encontrado durante las últimas dos décadas una serie de estudios empíricos en América y Europa, que analizan las principales fuentes de creación de conocimiento y la difusión del conocimiento, lo cual muestra que el balance de la economía del conocimiento puede contribuir positivamente a la tasa de crecimiento económico (Liargovas y Repousis, 2013). En este sentido, Carrasco y Castaño (2008) afirman que a partir de los trabajos realizados por Schumpeter es posible encontrar dos modelos que describen la importancia de las relaciones sociales ya que favorecen la actividad emprendedora: el modelo del orgullo y el modelo de la vergüenza. El primero se explica por las redes y vínculos sociales así como el capital social del que pueda llegar a tener el emprendedor. El segundo modelo describe la actividad emprendedora, la cual está motivada por el deseo de ganar notoriedad social (Croitoru, 2012).

Asimismo Qian y Haynes (2013) describen al espíritu empresarial como aquellas capacidades, habilidades y conocimientos que llevan a la creación de nuevas empresas. Ahora bien, el concepto de competencia es amplio y diverso; según lo describe De la Iglesia (2012) es aquel énfasis que se le da a los diversos aspectos como habilidades, destrezas, competencias, calificaciones, aptitudes y/o talentos, no siempre sinónimos entre sí. Así llegamos a lo dicho por Fekri et al., (2012) cuando expresa que las instituciones educativas y las empresas están desarrollando fuerzas empresariales. Las competencias están marcadas tanto por sus propias e inherentes habilidades como por las



características de la educación recibida, y que se consolidan con la experiencia articulada por su vida personal, social y laboral (De la Iglesia, 2012). Por lo anterior, se vuelve necesario tener un instrumento que nos ayude a medir las capacidades emprendedoras y que a su vez permita la construcción de instrumentos que ayude a detectar al potencial emprendedor, para brindarle las condiciones necesarias para su desarrollo.

En muchas ocasiones cuando se escucha la palabra emprendedor, lo primero que viene a la mente es un empresario o un creador de empresas. Sin embargo, son dos cosas diferentes, el empresario normalmente se equipara con el fundador de una empresa, o con el propietario-gerente de la misma. El empresario en ocasiones es auto-empleado, y puede emplear a otros, pero normalmente no toma el rol de un empleado. Esto crea la paradoja de que los consejeros (Comité de administración) de las grandes empresas no son los empresarios porque son empleados asalariados. Sin embargo, un emprendedor no solo son los fundadores o dueños, también pueden ser los empleados. Esta incongruencia se debe en su totalidad por la observancia de una definición inadecuada del empresario (Casson, 2010). Por lo que se puede observar, un emprendedor puede ser un gerente profesional o un colaborador de cualquier empresa (Krauss, 2011). Siendo así, podemos afirmar que los empleados darán soporte a las actividades de innovación y desarrollo dentro de las Pequeñas y Medianas empresas (PyME), por lo que se convierte en una responsabilidad compartida entre los empleados y los fundadores para mantener y ampliar la organización. Es desde una perspectiva regional que se lleva a cabo el análisis macro del factor emprendedor y este debe enfocarse en analizar cómo el emprendedor forma parte del crecimiento económico de una región (Guzmán y Santos, 2008; Audretsch, 2009). Para el *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) en su informe para México del año 2013, el emprendedor es una pieza clave para el desarrollo de actividades que colaboran con el crecimiento de la economía nacional.

Por otro lado, gran parte de la investigación y la escritura abstracta más popular encierran modelos de empresarios como un factor importante en la decisión de iniciar un negocio (Van Auken, Stephens, Fry y Silva, 2006). Así, el emprendedor se convierte en el motor de la supervivencia y el impulso de las PyME, y es uno de los elementos más importantes que afectan la fortaleza de las PyME (Zhang, Ma, Yang y Xu, 2013).

Bajo el contexto anterior, el objetivo del presente trabajo es analizar una revisión teórica de los conceptos del espíritu emprendedor, el empresario, el ecosistema del emprendedor y la relación de la educación superior en el fortalecimiento y formación de ellos, para encontrar las interacciones complejas del entramado de las conceptualizaciones teóricas y las formas en las que cada una aporta elementos importantes en el surgimiento de un emprendedor y, por ende, en el establecimiento y crecimiento del empresario.

EL EMPRESARIO Y EL EMPRENDEDOR

La palabra empresario proviene de vocablos franceses que significan *entre* y *tomar*, el primer término se refiere al hecho de que el empresario es aquel que toma una posición *entre* un proveedor y un comprador, el segundo a que *toma* el riesgo, de llegar a tener éxito (Surdez-Pérez, 2009). Por consiguiente, el término empresario es utilizado con mayor frecuencia a partir de la Revolución Industrial.



En muchas ocasiones, cuando escuchamos la palabra emprendedor, lo primero que viene a la mente es un empresario o un creador de empresas (Casson, 2010). El estudio de la empresa familiar y del empresario innovador ha sido mínimo, a pesar de ser la gran mayoría de las empresas en todos los países y tener grandes bondades y oportunidades (Ogliastri, 2011). De esta forma, Ogliastri (2011) encuentra que la exigencia de innovación es importante en todas las fases de una empresa familiar, pero especialmente cuando alcanza el punto de desarrollo más alto, en ese momento es cuando la familia se convierte en un capital esencial para la organización.

Keynes (1936) utiliza el término *animal spirit* para describir un impulso que provoca una acción y deja de lado la pasividad; de tal manera que si la persona con el *animal spirit*, se desanima o cambia su visión y forma de hacer las cosas la empresa se debilitará y morirá. A pesar de no entender las diferencias entre un emprendedor y un empresario (Busenitz y Barney, 1997), se hace presente un factor que permite al emprendedor buscar nuevos productos o servicios capaces de integrarse al mercado y al empresario administrar los recursos de las empresas. Se trata de personas que se enfrentan a una situación de incertidumbre sobre la que tienen que tomar decisiones, y los errores que cometan van a provocar crisis y desempleo (Galindo Martín, 2008).

En este sentido, Ju, Chen, Yu y Wei (2013) dicen que los procesos de innovación abierta se han convertido en importantes módulos que se integran en las estrategias de innovación de la estructura para mejorar el rendimiento entre las PyME. La descripción que realizan estos autores sobre las acciones de la innovación se convierten en las tareas del emprendedor.

EL ECOSISTEMA DEL EMPRENDEDOR

Es necesario analizar las características sociodemográficas, los rasgos psicológicos y la formación recibida, con la actitud emprendedora de los estudiantes universitarios (Olmos, 2011). Asimismo, existen dos puntos de vista sobre las implicaciones que conllevan las actividades de emprendimiento 1: los individuos con un locus de control interno creen que pueden influir en los acontecimientos de la vida, 2: los individuos con un enfoque de control externo creen que los acontecimientos suceden fuera de su control (Altinay, Madanoglu, Daniele y Lashley, 2012).

Se deben tomar en cuenta todos los modelos de conducta incluyendo los modelos empresariales. Un buen número de investigaciones sobre la decisión de iniciar un negocio incluyen el fondo o causas que anteceden la decisión empresarial. Asimismo se incluyen entre los componentes a los antecedentes sociales, la influencia de los modelos a seguir en el potencial emprendedor y el proceso de pensamiento (Van Auken, 2006).

Dado que las capacidades empresariales tendrían un efecto de control en el comportamiento, aunque también puede afectar las actitudes y las normas, de ahí que si los fundadores de negocios tienen la oportunidad de compartir su sabiduría y conocimientos prácticos con sus hijos en su empresa, entonces los dueños de negocios están ofreciendo la oportunidad de adquirir conocimientos empresariales (Van Auken et al., 2006). En este mismo sentido, Liñán (2008) refiere que el entorno más cercano a una persona apoyará su desarrollo de la iniciativa empresarial, entonces, las personas sentirán una mayor atracción por el emprendimiento. De esta forma, Carrasco et al., (2008) toma en cuenta los trabajos de Schumpeter donde relaciona las condicionantes sociales en la figura del emprendedor y su probable interacción con la teoría del capital social, y llegan a



la conclusión teórica de que el entorno social es fundamental para el emprendedor. El estudio realizado por Altinay et al., (2012) aborda la necesidad de considerar las variables de tipo socio-demográficas, especialmente los rasgos de personalidad y los antecedentes familiares, pero cuestionan el enfoque de solamente investigar los rasgos de personalidad.

Sobre la base de lo descrito por Formichella (2004) se dan dos clases de socialización: 1) Socialización primaria: el individuo la experimenta durante sus primeros años de vida con aquellas personas que tienen contacto con él, que generalmente pertenecen a su familia y 2) Socialización secundaria: tiene lugar cuando el niño entra en contacto con otras personas y comienza a involucrarse en instituciones sociales. De esta manera cobra vital importancia la educación. No será igual el comportamiento emprendedor de un individuo que en su proceso de socialización no ha recibido ningún ejemplo de espíritu emprendedor, al de aquel que sí ha podido observar y aprender actitudes propias de un emprendedor. Romero et al. (2013) hacen mención que el ejemplo de esfuerzo y experiencia de quienes lo han hecho antes servirá como estímulo para todos aquellos que no saben si podrán hacer algo parecido.

Dentro de las universidades, el aprendizaje es una actividad mental del sujeto, que le permite la adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes, así como la retención y utilización de los mismos, lo cual genera una modificación de la conducta (Viera, Pérez y Paredes, 2008). Una parte importante del ecosistema del emprendedor es la Universidad debido a que en la sociedad del conocimiento ocupa el centro y, por tanto, se convierte en el eje de las economías (Romero et al., 2013). Es claro que saber leer, escribir, sumar y restar ya no es suficiente (Caballero, 2008) y nos encontramos ahora frente a la administración del conocimiento, así surge la necesidad por entender la influencia de la academia en la potencialización de recursos humanos que encuentren el camino hacia la innovación dentro de la PyME.

De acuerdo con Raposo y do Paço (2011), la educación nos ofrece en primer lugar, un sentido de independencia autonomía y auto-confianza. Enseguida hace que la gente tome conciencia de opciones alternativas de carrera. En tercer lugar, la educación expande los horizontes de las personas, por ello se pueden percibir oportunidades, además de entregar conocimientos que pueden ser utilizados para el desarrollo de nuevas ideas empresariales.

Teniendo en cuenta que Formichella (2004) recomienda que se debe de analizar si la educación puede favorecer a que los individuos tengan actitudes emprendedoras y el papel que juega el Estado en este sentido; además de si la existencia de emprendimientos disminuye el desempleo; y la correlación del concepto de emprendimiento con el de progreso local.

Forbes (2013) menciona que las empresas abastecen de un entorno ordenado en el que podemos examinar nuestras habilidades, y una serie sumamente variada de recursos humanos, tecnologías y proyectos sobre los cuales volcar la energía juvenil. Sin embargo, estas mismas empresas tienden a estar cargadas de peso muerto en procedimientos, políticas y jerarquías. En donde emprender se convierte en una tarea difícil y la innovación es inexistente.

Otro actor importante en el ecosistema del emprendedor para Raposo y do Paço (2011) son las políticas públicas debido a que pueden ejercer influencia en el espíritu empresarial de forma: directa a través de determinadas medidas e indirectamente a través de medidas genéricas. Se debe agregar que existe una cantidad aceptable de evidencia indicando que los sistemas financieros son importantes para el crecimiento de la productividad y el desarrollo económico (King y Levine, 1993). A su vez, la puesta en marcha de los proyectos del emprendedor es necesaria la disponibilidad y el acceso al financiamiento, pero no se debe limitar a este propósito (Marlow y Patton, 2005).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS EMPRENDEDORES

Para iniciar con el análisis de la educación se debe de entender los conceptos alfabetización y escolarización ya que estos plantean una serie de preguntas a su importancia relativa pues de esto dependerá el propósito y su relación con el mercado de trabajo. Una primera consideración es mirar a la alfabetización y la educación desde la perspectiva de aquellos que carecen de ella, es decir, los grupos sociales más desfavorecidos, que también tienen los niveles más bajos de educación. La llamada brecha educativa es la más amplia entre los grupos de ingresos más bajos: casi 200 millones de latinoamericanos mayores de quince años no han completado la educación básica, entre ellos aproximadamente el 14 por ciento no sabe leer o escribir; en otras palabras, son analfabetos absolutos (Pieck, 2005).

En estudios realizados en América Latina se ha propuesto que las características de los emprendedores dependen de la personalidad, además del entorno en el cual se desenvuelven, por ejemplo: la carrera, su familia que se encuentran afectados por la situación económica, financiera y laboral del país. Ello repercutirá en las inquietudes y posibilidades que tengan los estudiantes de su futuro laboral, profesional y financiero (Krauss, 2011; Olmos, 2011).

Ahora, la formación de emprendedores es naciente, sobre todo en el contexto latinoamericano, sin embargo, al reconocer la importancia a nivel mundial del fomento de la actividad emprendedora, la educación académica se vuelve trascendental (Krauss, 2011). En la era de la Sociedad del Conocimiento, los expertos han desarrollado tres formas de ver cómo las universidades abordan el impulso del espíritu emprendedor, 1: a través del perfeccionamiento de un plan académico que permita el crecimiento del espíritu emprendedor, 2: un proyecto de fomento de las ideas de negocios y 3: espacios para la incubación de empresas (Guevara y Gamboa, 2009).

Cuando se habla de emprendimiento se encuentran conceptos como espíritu empresarial e iniciativa empresarial. Consideremos ahora al espíritu empresarial como el campo de estudio del desarrollo económico (Naudé, 2010). Además, el espíritu empresarial no solo se encuentra presente en los fundadores de PyME, como se puede observar en los principios económicos, el espíritu empresarial se encuentra presente en los directivos de las grandes empresas también (Casson, 2010). Por lo que un emprendedor puede buscar el camino a través de la educación que pudo tener para estimular la capacidad innovadora (Backes-Gellner y Werner, 2007).

Las escuelas son el ente por excelencia donde se asiste para el intercambio de conocimiento. Al considerar que la educación puede influir en la conducta emprendedora, cabe estudiar el rol que le compete al estado en ese sentido (Formichella, 2004). Con respecto a la educación, Pieck (2005) hace mención a las escuelas que como complemento deben presumir que ofrecen una



variedad de habilidades básicas que permitan a los individuos trabajar adecuadamente tanto en lo social, como en el mercado. Así se podrán desarrollar las capacidades y habilidades para ser un emprendedor. El caso de México es tratado por Surdez-Pérez (2009) haciendo referencia a que existen creencias en torno a las tipologías del empresario de la pequeña empresa enunciadas en el disertación teórica pero existen pocas investigaciones empíricas que hablen de su realidad. Todas estas observaciones se relacionan con lo encontrado por Rodríguez-B y Pacheco-R (2009), donde el sector productivo y las universidades buscan a través del intercambio de conocimientos y tecnología lograr una interacción mayor. De acuerdo a la teoría, es la creencia fundamental de que los empresarios son incomparables, por lo que socio-psicólogos han tratado de encontrar las tipologías de personalidad que los distingan (Suddle, Beugelsdijk y Wennekers, 2010). Por otro lado, Rodríguez (2010) encuentra que los jóvenes encuentran frustración de sus expectativas sobre la oferta educativa cuando sus ilusiones o ambiciones no corresponden. En un sentido más amplio Romero et al. (2013) cuestiona el papel de las universidades ya que estas deben de propiciar argumentos adecuados para que las relaciones complejas entre actantes (departamentos, cuerpos colegiados, autoridades, planes de estudio y emprendedores) generen esfuerzos conjuntos y alianzas estratégicas. Asimismo, debe contribuir en construir una sinergia para fortalecer y organizar la cultura emprendedora. Las interacciones con otros emprendedores por parte de los estudiantes, detonará en las personas el interés por emprender.

Si las escuelas forman emprendedores, el soporte que se tendrá para la PyME será satisfactorio y se contribuirá con el crecimiento de las organizaciones, o bien la creación de nuevas empresas que crucen el umbral del tiempo estimado de vida para una empresa y la preparación adecuada del emprendedor contribuirá a lograr este propósito.

De esta forma, Krauss (2011) describe que en las escuelas deben manejarse tres directrices fundamentales: la primera referida como aprender a aprender, que combina las actitudes (visiones y valores) con el conocimiento (explícito); la segunda aprender a hacer, que combina las actitudes con las capacidades entendidas como habilidades y destrezas que se relacionan con el talento; y la tercera aprender a emprender, que combina los conocimientos con las capacidades.

Ahora bien, dentro de los programas universitarios se está tratando de resolver dando un énfasis en las competencias de los estudiantes. A juzgar por Alvin Toffler (escritor y futurista) que expresó “los ignorantes del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer o escribir sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y volver a aprender”. El camino que tienen que tomar los emprendedores, sean los fundadores o los empleados, es el de la innovación. Dentro de las universidades se están tomando programas y cursos orientados a motivar la actitud emprendedora de los estudiantes con el fin de la creación de empresas (Olmos, 2011).

Los estudios sobre el emprendimiento han presentado gran relevancia, debido a que los gobiernos se han pronunciado por hacer de esta actividad la principal fuente de generación de empleo y de recursos económicos que contribuyan en el desarrollo social. Además, la utilización de nuevas tecnologías que permiten reducir el número de empleados para igualar o superar los niveles de producción provoca desempleo. Por lo que se hace necesario integrar en la formación de estudiantes, programas que contemplen formar emprendedores, no solo para que puedan generar auto-empleo, sino para que puedan emplear a otros (Viera et al., 2008).

Los enfoques de enseñanza se consideran inadecuados debido a que los profesores no tienen experiencia empresarial, habilidades, conocimientos o formación, que permitan encauzar a los estudiantes a iniciar su negocio. Temas como liderazgo, innovación, investigación, sector productivo, entre otros, justifican la enseñanza del emprendimiento (Ararat, 2010). Una idea de Ahmad et al. (2013) hace voltear a ver a los profesores, ya que tal vez muchos solamente cuentan con una carrera profesional, es decir, el primer grado de educación o segundo grado de educación y se podría demostrar que la enseñanza es muy limitada, así como la exposición empresarial.

Con la situación económica, social y empresarial por la que atraviesa el país y el mundo en general, específicamente en temas como la globalización de mercados y los tratados de libre comercio, se hace necesario que los profesionales en formación tengan herramientas suficientes en las diferentes áreas para enfrentar las nuevas condiciones; estas herramientas son básicamente en cuanto a conocimiento (González y Rodríguez, 2008). Se considera que la iniciativa empresarial es el resultado de un proceso cognitivo (Liñán, 2008). Sin embargo, al realizar un análisis completo de la iniciativa empresarial se tendría que explicar la organización interna de la empresa, así como sus habilidades competitivas externas; en otras palabras, se debe exponer la zona de acción del empresario dentro de la empresa (Casson, 2010). En este mundo que cambia rápidamente, los estudiantes deben ser capaces de descubrir y aprovechar las oportunidades (Ahmad et al., 2013).

EDUCACIÓN EMPRESARIAL

El surgimiento de las universidades empresariales, es el resultado de dos revoluciones académicas. La primera se desarrolla a finales del siglo XIX, haciendo de la investigación una función adicional, además de incluir la tarea tradicional de la enseñanza. Una segunda logra una transformación de la enseñanza, a partir de la investigación y el desarrollo económico empresarial (Guevara y Gamboa, 2009). Por lo que la aparición de la universidad emprendedora dio un doble mandato, no solo para producir nuevos conocimientos, sino también para alterar sus actividades y valores de tal manera que facilite la transferencia de tecnología y conocimientos (Audretsch, 2009).

El avance de la educación empresarial considera temas todavía no resueltos como la falta de claridad en la definición de ciertos términos clave (por ejemplo, emprendimiento, empresa y a quién se considera emprendedor). De la misma manera se aplican de forma confusa los términos *educación emprendedora* y *educación empresarial*. Esta falta de aprobación en las definiciones de los términos del área hace que el campo se vea fragmentado (De Xena, 2012).

De acuerdo con De Xena (2012) se define educación empresarial a las actividades académicas construidas por las instituciones de educación superior enmarcadas dentro de las funciones (docencia, investigación y extensión) diseñadas para promover en los participantes las actitudes, los valores, las creencias, el comportamiento respecto al emprendimiento, la creación de empresas, desarrollo de habilidades y competencias emprendedoras y la transferencia de los conocimientos que permitan crear empleos y calidad de vida con el objetivo de lograr impacto en la sociedad. Es necesario recalcar el trabajo de Fayolle y Toutain (2013) ya que conceptualizan la educación empresarial como una poderosa palanca para ayudar a los estudiantes en el aprendizaje de crear una nueva riqueza social y económica en un mundo complejo y dinámico, de esta forma pensar y actuar empresarialmente en un amplio espectro de situaciones y contextos, a manera de ver el emprendimiento principalmente como un método y no como una meta.



Las escuelas deben impartir una variedad de habilidades básicas que permitan a los individuos funcionar adecuadamente tanto en lo social como en el mercado (Pieck, 2005). Los cambios que se presentan en la sociedad y en el mundo deben ser tomados en cuenta por las universidades y no quedarse pasivas, si no participar de manera activa (Espíritu, González y Alcaraz, 2012). La exploración de las tipologías del éxito empresarial es inevitable. Ya se han iniciado los esfuerzos por incluir esta clase de formación dentro de la educación formal, para el beneficio de la sociedad. Castillo (1999) indicó que los trabajos anteriores hacían referencia a teorías y modelos que pueden ser aplicados en capacitación, ya sea a estudiantes de cursos de licenciatura y posgrado como a ejecutivos y emprendedores. Aún el efecto de la educación empresarial es limitada y en fase de pruebas empíricas (Ahmad et al., 2013).

En el mensaje publicado por Rivero (2004) donde el decano, Robert J. Joss de la Escuela de Graduados en Administración de la Universidad de Stanford, dirigido a los ex alumnos, hizo hincapié en que las escuelas de negocios más avanzadas del mundo están poniendo atención a cuatro conceptos que constituyen los cimientos de una buena educación superior en el área de negocios.

Estos conceptos son:

1. La enseñanza de liderazgo, entendido como el compromiso adquirido consigo mismo y frente a otros para desempeñar un rol que lleve a cambiar la organización
2. La enseñanza de emprender, que no consiste tan solo en crear un nuevo negocio por nuestra cuenta o en la empresa en la que uno presta sus servicios, sino también la habilidad de innovar lo ya existente.
3. Pensar y actuar en forma global. Lo que significa desarrollar una empresa de clase mundial: lograr la habilidad de construir una organización que sea capaz de competir en diferentes países.
4. Desarrollar sentido social en las personas. Este punto implica lograr inculcarles que tengan el pleno convencimiento de que las empresas no son un ente económico que busca únicamente utilidades para sus dueños, sino que tiene también responsabilidades sociales.

González y Rodríguez (2008) dicen que la economía globalizada y las tendencias académicas a la creación de empresas, han desplazado al proceso de generación de profesionales preparados para ser operarios. Puede observarse que en los países desarrollados están desafiando este nuevo siglo: preparar para la creación de empresas, desarrollando las habilidades de los futuros profesionales y empresarios, otorgando una cadena de valor en la formación y en la elaboración de los perfiles profesionales. Asimismo, Raposo y do Paço (2011) entienden que se asume y demuestra que la actividad emprendedora está contribuyendo a fomentar la competencia, la innovación, el crecimiento económico, creación de empleo y el bienestar de los ciudadanos.

Krauss (2011) mencionó que la educación empresarial debe dividirse en tres tareas fundamentales para generar profesionales que contribuyan con ideas que revolucionen las organizaciones, estas son:

1. La educación sobre emprendimiento, donde el objetivo se debe basar en enseñar a los estudiantes enfoques que permitan la creación de empresas, que desarrollen las actitudes y los valores propios de empezar una empresa, administrarla y hacerla crecer.



2. La educación empresarial, debe de tener como meta formar emprendedores que creen sus propias empresas. Donde se les enseñe a preparar su propio plan de negocios, conseguir recursos y poner en marcha sus ideas.
3. La educación en la empresa, se da en emprendedores que ya crearon su empresa y desean hacerla crecer. Los que toman esos cursos desean actualizar sus conocimientos.

Existe un círculo virtuoso entre los conceptos de emprendimiento (figura 1), educación, desempleo y desarrollo local. También, que el Estado tiene un importante rol a la hora de alimentar el mencionado círculo, sobre todo como proveedor del bien educación en emprendimiento (Formichella, 2004). En relación con la educación empresarial, Fayolle y Toutain (2013) consideran que debe estar centrada en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades del espíritu empresarial.

Es probable que las cualidades se puedan desarrollar a través de cursos que se encuentren soportados por modelos educativos rigurosos que integren un acompañamiento permanente que ayuden a los emprendedores a seguir adelante con sus proyectos (Van Auken et al., 2006). Suddle et al. (2010) encuentra cuatro cualidades del espíritu empresarial, 1) la importancia del ahorro, 2) la determinación, 3) la obediencia y 4) la fe. Lo anterior, se pueden interpretar como la importancia del manejo financiero, la toma de riesgos, las capacidades y las habilidades que una persona tiene para desarrollar un proyecto transformador e innovador. Sin embargo, las universidades no poseen instrumentos que ayuden a la detección de las cualidad anteriormente señaladas, es por ello que se debe de trabajar en la estructura y desarrollo de pruebas psicométricas que sean capaces de medir el interés en la creación de empresas.

Para Pieck (2005) los programas de formación deben incorporar elementos en los planes de estudio que desarrollen habilidades interdisciplinarias que son comunes en los mercados formales e informales. Conscientes de esta situación, las instituciones educativas están desarrollando programas para fomentar las actitudes y conductas emprendedoras en los alumnos, también debido a la problemática del desempleo, para lo que la creación de pequeños negocios es una alternativa (Surdez-Pérez, 2009). Para Olmos (2011), la educación que ofrece la universidad se inclina más hacia la gestión que hacia la creación de empresas.

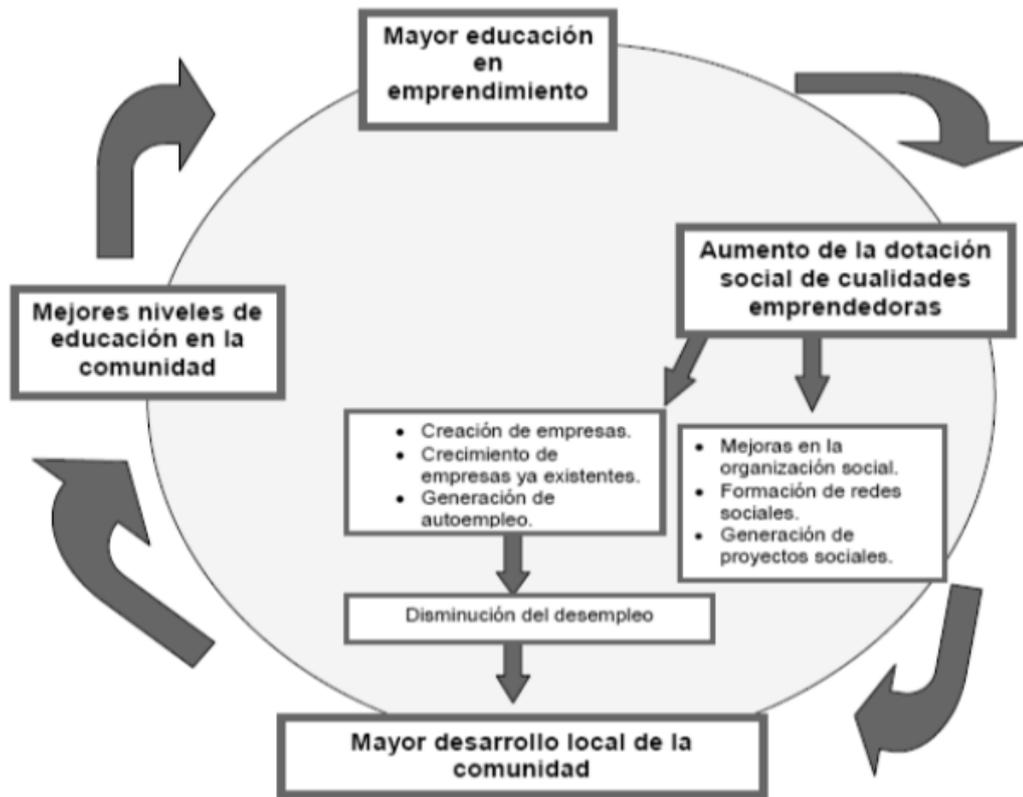


Figura 1. Círculo Virtuoso de la educación emprendedora. Fuente. Formichella, M. M. (2004). El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local. In Chacra Experimental Integrada Barrow (Vol. 1439).

Se hace hincapié en la importancia del desarrollo articulaciones entre el modelo educativo y la técnica de los sistemas de formación, así como entre las modalidades formales y no formales, con el fin de responder a itinerarios flexibles y características cambiantes de una población que se mueve entre un sistema y otro, una población que no tiene otra manera de armonizar sus propias trayectorias educativas y laborales. Está claro que lo que se necesita hoy es una estrategia capaz de conciliar la política en los campos de la educación, la formación profesional y el empleo (Pieck, 2005).

Según Olmos (2011), mientras el estudiante progresa en sus estudios el proyecto de crear su propia empresa va disminuyendo, fundamentalmente por la responsabilidad que una institución como la universidad tiene en la generación de esa actitud emprendedora ya que no solo no se desarrolla a lo largo de la vida del estudiante, sino que por el contrario se observa que el estudiante se centra más en el hecho de buscar un empleo, lo que debería hacer recapacitar a los funcionarios académicos en cuanto a los diseños docentes al respecto.

Por otro lado, Druker (1985) se pregunta ¿cuál es la mística empresarial? Él mismo responde a la pregunta diciendo que no es magia, no tiene nada misterioso y mucho menos tiene nada que ver con los genes. Es más bien una disciplina y como cualquier disciplina puede y debe ser aprendida. De esta manera, uno de los objetivos de la educación empresarial es buscar proponer a las personas, especialmente a los jóvenes, a ser responsables, así como emprendedores que se convertirán en empresarios o pensadores empresariales para que contribuyan al desarrollo económico y sostenible de las comunidades (Raposo y do Paço, 2011).

CONCLUSIONES

En México es necesario que se estudien las competencias básicas que debe de poseer un emprendedor, para tener la fortaleza emocional para iniciar un negocio. Pues varios autores (Schumpeter, 1934; Keynes 1936; Busenitz y Barney, 1997; Galindo Martín, 2008, Surdez-Pérez, 2009; Casson, 2010; Ogliastri, 2011; Ju, Chen, Yu y Wei , 2013) comentaron que el empresario es un emprendedor innovador capaz de buscar nuevos nichos de mercado y oportunidades de negocio, que asume riesgos y éxitos en cualquier organización, para la toma de decisiones, buscando que la empresa no se debilite y fracase, lo cual conlleva la crisis económica del negocio.

En la literatura revisada, al parecer no se tiene un consenso en la definición de conceptos importantes como: emprendedor, emprendimiento, espíritu empresarial y espíritu emprendedor, se puede observar que se inicia con la aceptación de las características tanto psicológicas como sociales que integran a un emprendedor. Los componentes que determinan la decisión de una persona para iniciar una aventura emprendedora, aún no son plenamente claras (Naudé, 2010; Liñán et al., 2011; De Xena, 2012). Es cierto también que la capacidad, habilidades y conocimientos son los elementos básicos que acrecientan el espíritu empresarial y la generación de nuevas empresas (Backes-Gellner y Werner, 2007; Guevara y Gamboa, 2009; Casson, 2010; Qian y Haynes, 2013). Se encontró que las características de un emprendedor deben ser impulsadas por las instituciones de educación superior, lo anterior coincide con Formichella, 2004; Pieck, 2005; Audretsch, 2009; Rodríguez-B y Pacheco-R, 2009; Rodríguez, 2010; Krauss, 2011; Romero et al. 2013.

En la configuración del ecosistema del emprendedor es necesario considerar lo expuesto por King y Levine 1993; Formichella, 2004; Marlow y Patton, 2005; Van Auken., 2006; Carrasco et al., 2008; Liñán, 2008; Raposo y do Paço, 2011; Altinay et al., 2012; Romero et al., 2013, ellos mencionaron la importancia que tienen las características psicológicas, las competencias de formación académica y las variables demográficas, estas integran el contexto que rodean al emprendedor y son capaces de detonar impulsos que conllevan a forjar el carácter y asumir riesgos. Como resultado de esta investigación se sugiere estudiar el ecosistema del emprendedor para analizar la influencia que tienen las variables en el desarrollo del emprendedor.

Pieck (2005); Krauss (2011) y Olmos (2011) señalaron que en América Latina, se tiene una idea poco clara de los beneficios que ofrece la educación superior a los empresarios y emprendedores, ya que la prevalencia de una brecha educacional limita la puesta en marcha de programas de apoyo a la educación. Además, lo expuesto por Backes-Gellner y Werner (2007); Liñán et al. (2011); Krauss (2011); Guevara y Gamboa (2009) enfatizaron que la educación es un potente instrumento que permite a los empresarios y emprendedores crear y utilizar herramientas necesarias para desarrollar habilidades que ayuden a enfrentarse a problemas complejos que se suscitan en el manejo



de proyectos y en el proceso de innovación, que es considerado fundamental en la sobrevivencia del negocio. Además, de acuerdo con Pieck (2005); Van Auken et al. (2006); de Fayolle y Toutain (2013); González y Rodríguez (2008); Raposo y do Paço (2011), el emprendimiento se puede desarrollar en los estudiantes por medio de la estructura de programas de estudio que incluyan el contacto con empresarios y emprendedores, de esta manera los alumnos pueden encontrar en ellos las experiencias que les permitan entender la dinámica del negocio. Se recomienda fortalecer los vínculos con el sector empresarial y emprendedor a través de la implementación del sistema de educación dual, que aprueba que la escuela, la sociedad y el gobierno interactúen y reconozcan sus necesidades y la forma en las que todos los integrantes apoyarán en solventar las mismas. Estos aspectos servirán para reforzar la cultura emprendedora en los estudiantes.

Ser creativo y poseer buenas habilidades de organización son competencias que debe desarrollar la educación empresarial (Cotoi, Bodoasca, Catana y Cotoi, 2011, Espíritu, González y Alcaraz, 2012). Las implicaciones para las instituciones de educación superior, derivadas de este trabajo de investigación teórico, es proponer una revisión profunda de los planes de estudio y la implementación de programas que fomenten el desarrollo de proyectos empresariales. Por último, es necesario tomar en cuenta, para futuros trabajos de investigación, el concepto del ecosistema del emprendedor y su influencia en el desarrollo de competencias empresariales, que integre a los cuerpos colegiados de profesores que imparten las asignaturas relacionadas con el emprendimiento, lo cual coadyuva en la generación de crecimiento económico en función de la educación.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos las facilidades que fueron otorgadas para la realización del presente trabajo al Instituto Politécnico Nacional, mismo que fue derivado del proyecto de investigación SIP-20151548 “Escenarios económicos ante un impacto en el uso de las tecnologías de información y comunicación y del gasto educativo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmad, S. Z., Ismail, M. Z., & Buchanan, R. F. (2013). Examining the entrepreneurship curriculum in Malaysian polytechnics. *International Journal of Management Education*. doi:10.1016/j.ijme.2014.06.004
- Altinay, L., Madanoglu, M., Daniele, R., & Lashley, C. (2012). The influence of family tradition and psychological traits on entrepreneurial intention. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 489–499. doi:10.1016/j.ijhm.2011.07.007
- Ararat, H. J. A. (2010). An Assessment Based on the Critical Discourse Analysis. *Ad-Minister*, 17, 5–33.
- Audretsch. (2009). The Entrepreneurial Society. *The Journal of Technology Transfer*, 34(December 2008), 99–120. doi:10.1007/978-3-319-00095-4_3
- Backes-Gellner, U., & Werner, A. (2007). Entrepreneurial signaling via education: A success factor in innovative start-ups. *Small Business Economics*, 29, 173–190. doi:10.1007/s11187-006-0016-9
- Busenitz, L. W., & Barney, J. B. (1997). Difference between Entrepreneurs and Managers in Large organizations Biases and Heuristics in Strategic Decision Making. *Journal of Business Venturing*, 12(1), 9–30. doi:10.5465/AMBPP.1994.10341736

- Caballero, R. C. (2008). Retos y realidades de la Economía del conocimiento en México. In J. Gómez García & E. Vázquez Garatachea (Eds.), *Centro de Investigaciones para el Desarrollo*, A. C. (2008th ed.). México City.
- Carrasco, I., y Castaño, M. S. (2008). El emprendedor schumpeteriano y el contexto social. *ICE Marx-Keynes-Schumpeter*, 121–134.
- Casson, M. (2010). Entrepreneurship and public policy, 249–271. doi:10.1007/978-1-4419-1191-9
- Castillo H, A. (1999). Estado del Arte en la Enseñanza del Emprendimiento. In *Emprendedores como cCeadores de Riqueza y Desarrollo Regional* (1999th ed., p. 1:21). Tarapacá, Chile: Intec-Chile.
- Cotoi, E., Bodoasca, T., Catana, L., & Cotoi, I. (2011). Entrepreneurship European development strategy in the field of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3490–3494. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.323
- De Xena, L. B. (2012). La educación empresarial en instituciones de educación superior venezolanas. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 51–58. doi:10.1016/S0123-5923(12)70007-4
- Druker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. (Elsevier.). USA.
- Fekri, K., Shafiabady, A., Nooranipour, R., & Ahghar, G. (2012). Determine and Compare Effectiveness of Entrepreneurship Education based on Multi- Axial Model and Theory of Constraints and Compromises on Learning Entrepreneurship Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(Iceepsy), 566–570. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.447
- Guevara, A. M. Á., & Gamboa, C. (2009). Experiencias de incorporación de emprendedurismo en Instituciones de Educación Superior. *ICAP-Revista Centroamericana Pública*, 56(57), 171–182.
- Guzmán, J., & Santos, F. J. (2008). Entrepreneurial structure from a regional perspective. *Entrepreneurship and Business: A Regional Perspective*, 51–73. doi:10.1007/978-3-540-70902-2_4
- Hindle, K., & Klyver, K. (2007). Exploring the relationship between media coverage and participation in entrepreneurship: Initial global evidence and research implications. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 3, 217–242. doi:10.1007/s11365-006-0018-8
- Hyytinen, A., & Ilmakunnas, P. (2007). Entrepreneurial Aspirations: Another Form of Job Search? *Small Business Economics*, 29, 63–80. doi:10.1007/s11187-005-4783-5
- Ju, P., Chen, D., Yu, Y., & Wei, H. (2013). Relationships among Open Innovation Processes, Entrepreneurial Orientation, and Organizational Performance of SMEs: In A. Kobylinski & A. Sobczak (Eds.), *Perspectives in Business Informatics Research* (Springer-V., pp. 140–160). Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-642-40823-6_12
- Keynes, J. M. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*. MacMillan, Londres.
- King, R. G., & Levine, R. (1993). Finance, entrepreneurship and growth. *Journal of Monetary Economics*, 32(3), 513–542. doi:10.1016/0304-3932(93)90028-E
- Krauss, C. (2011). Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios : El caso de la Universidad Católica del Uruguay*. *Dimensión Empresarial*, 9(1), 28–40.
- Kungwansupaphan, C., & Siengthai, S. (2012). Exploring entrepreneurs' human capital components and effects on learning orientation in early internationalizing firms. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1–27. doi:10.1007/s11365-012-0237-0
- Liargovas, P., & Repousis, S. (2013). Development Paths in the Knowledge Economy : Innovation and Entrepreneurship in Greece. *Journal of the Knowledge Economy*. doi:10.1007/s13132-013-0176-1



- Liñán, F. (2008). Skill and value perceptions: How do they affect entrepreneurial intentions? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4, 257–272. doi:10.1007/s11365-008-0093-0
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C., & Rueda-Cantucho, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: A role for education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7, 195–218. doi:10.1007/s11365-010-0154-z
- Marlow, S., & Patton, D. (2005). All Credit to Men? *Entrepreneurship - Theory and Practice*, (2002), 717–735.
- Mojab, F., Zaefarian, R., & Azizi, a. H. D. (2011). Applying competency based approach for entrepreneurship education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 436–447. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.054
- Naudé, W. (2010). Entrepreneurship in the field of development economics. In B. Urban (Ed.), *Frontiers in Entrepreneurship* (Springer-, pp. 115–138). Berlin, Germany. doi:10.1007/978-3-642-04502-8
- Pieck, E. (2005). Schooling and Basic Skills: Training Programmes and Challenges in the Informal Sector : Latin America. In M. Singh (Ed.), *Meeting Basic Learning Needs in the informal Sector* (Springer., pp. 25–42). Netherlands.
- Qian, H., & Haynes, K. E. (2013). Beyond innovation: the Small Business Innovation Research program as entrepreneurship policy. *The Journal of Technology Transfer*, 39, 524–543. doi:10.1007/s10961-013-9323-x
- Raposo, M., & do Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23(3), 453–457.
- Rodríguez-B, G., & Pacheco-R, C. J. (2009). Lineamientos para modelo de gestión de las empresas y proyectos con orientación empresarial en la Universidad de los Andes. *Visión Gerencial*, 8(2), 369–382.
- Romero, J. M., Herrera, A., González, Y., Montiel, M., & Asai, J. (2013). *Emprender con éxito desde la Universidad*. (S. Barro Ameneiro, Ed.) (Netbiblo,.). La Coruña, España: Gesbiblo, S. L.
- Stewart, M. R., & Carayannis, E. G. (2013). Dystechnia: a model of technology deficiency and implications for entrepreneurial opportunity. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 2(1), 1. doi:10.1186/2192-5372-2-1
- Suddle, K., Beugelsdijk, S., & Wennekers, S. (2010). Entrepreneurship and culture and its Effect on the rate of Nascent Entrepreneurship. In E. Freytag & R. Thurik (Eds.), *Entrepreneurship and Culture* (Business a., pp. 227–244). Netherlands: Spinger-Verlag Berlin Heidelberg 2010. doi:10.1007/978-3-540-87910-7
- Surdez-Pérez, G. E. (2009). El empresario de la pequeña empresa y su comportamiento emprendedor. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 15(43), 135–138.
- Van Auken, H., Stephens, P., Fry, F. L., & Silva, J. (2006). Role model influences on entrepreneurial intentions: A comparison between USA and Mexico. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 2, 325–336. doi:10.1007/s11365-006-0004-1

Zhang, F., Ma, X., Yang, W., & Xu, Y. (2013). An empirical study on the relationships between entrepreneur and SME's vitality. In E. Qi, J. Shen, & R. Dou (Eds.), *The 19th International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management* (Springer-., pp. 659–666). Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-642-38427-1

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Croitoru, A. (2012). Schumpeter, J.A., 1934 (2008), *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle*, translated from the German by Redvers Opie, New Brunswick (U.S.A) and London (U.K.): Transaction Publishers. *JOURNAL OF COMPARATIVE RESEARCH IN ANTHROPOLOGY AND SOCIOLOGY*, 3(2). Retrieved from <http://compaso.eu>
- De la Iglesia, M. C. (2012). La identificación en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios . Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 23(3), 207–240. Retrieved from http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39110
- Espíritu, O. R., González, S. R. F., & Alcaraz, V. E. (2012). Desarrollo de competencias emprendedoras : Un análisis explicativo con estudiantes universitarios. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 22, 29–53. Retrieved from http://dx.doi.org/10.5209/rev_CESE.2012.v22.44644
- Fayolle, A., & Toutain, O. (2013). Four educational principles to rethink ethically entrepreneurship education. *Revista de Economía Mundial*, (35), 165–176. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86629567009>
- Formichella, M. M. (2004). El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local. In *Chacra Experimental Integrada Barrow* (Vol. 1439). doi:https://scholar.google.es/scholar?q=el+concepto+de++emprendimiento+y+su+relaci%C3%B3n+con+la+educaci%C3%B3n&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Galindo Martín, M. A. (2008). El papel del empresario en la obra de Keynes. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, (845), 59–72. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782649&orden=178511&info=link\http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2782649>
- García, J. C. S. (2010). Evaluación de la personalidad emprendedora: Validez factorial del cuestionario de orientación emprendedora (COE). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 41–52. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515880004>
- González, M. J. J., & Rodríguez, D. M. T. (2008). Diagnóstico y valoración del nivel de desarrollo del espíritu empresarial (Entrepreneurship) de los estudiantes de la Facultad seccional Sogamoso de la UPTC. (Spanish). *Pensamiento & Gestión*, (24), 225–255. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=34180510&lang=es&site=ehost-live>
- Ogliastri, E. (2011). Empresa familiar emprendedora. *INCAE BUSINESS REVIEW*, 2(2), 4–12. Retrieved from <http://go.galegroup.com.etechnicryt.idm.oclc.org/ps/i.do?id=GALE|A262884571&v=2.1&u=pu&it=r&p=IFME&sw=w&asid=cb857a63a8f5b5ac3572c1716d2005c9>



- Olmos, E. (2011). Análisis de la intención emprendedora en estudiantes universitarios a través de los rasgos de personalidad. *Multiciencias*, 11, 65–75. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90418851009>
- Rivero, G. T. (2004). *Temas empresariales/ Educación en administración. (Negocios)*. Retrieved May 23, 2015, from <http://find.galegroup.com.etechnology.idm.oclc.org/gic/info-mark.do?&source=gale&idigest=dffe6007b900f88fbd8de5cc20952712&prodId=GlC&userGroupName=pu&tabID=&docId=CJ118232637&type=retrieve&contentSet=IAC-Documents&version=1.0>
- Rodríguez, L. A. (2010). *PYMES: Agentes impulsores del crecimiento económico de México*. UNAM. Retrieved from <http://132.248.9.195/ptb2010/octubre/0663070/Index.html>
- Shumpeter, J. A. (1934). *Teoría del desenvolvimiento económico*. (F. de cultura Económica, Ed.) (2da edición.). México: Fondo de cultura económica. Retrieved from <http://d-nb.info/1033326062>
- Staff, F. (2013). ¿En qué consiste la revolución laboral de los “millennials”? Retrieved from <http://www.forbes.com.mx/en-que-consiste-la-revolucion-laboral-de-los-millennials/>
- Viera, A., Pérez, A., & Paredes, M. (2008). La Pedagogía Crítica y las competencias de emprendedurismo en estudiantes universitarios. *Pensamiento y Gestión*, 24, 43–62. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602403>



EDUCACIÓN SUPERIOR, ¿CAPITAL HUMANO Y DESARROLLO PARA LAS MUJERES EN JALISCO?

Macarena Orozco Martínez

...Fueron las maestras mexicanas que estudiaron en las escuelas vocacionales y normales en los albores del siglo XX, las que cambiaron la fisonomía de las mujeres mexicanas de hoy, a través de su acción revolucionaria... (Graciela Hierro, 1993).

...La mujer en la globalización se ha constituido en el núcleo de las mayores contradicciones de nuestro tiempo... ¿Por qué nos es tan difícil consumir un proyecto de vida propio?... (Martha Robles, 2011).

RESUMEN

El presente documento tiene como objetivo plantear algunas reflexiones sobre la educación superior en las mujeres, y si esta representa una mejora en su capital humano y desarrollo. El texto toma como referencia el estado de Jalisco, específicamente dos de los municipios más representativos de dicha entidad, en términos económicos, educativos y de concentración poblacional: Guadalajara y Zapopan. Las aproximaciones teóricas se hacen desde la economía: teoría del capital humano (Becker, 1983) y el desarrollo como libertad (Sen, 2000); así como los estudios feministas de Hierro (2002). La metodología es de corte mixto, el análisis se realiza a partir de algunos datos cuantitativos y, sobre todo, cualitativos, retomando fragmentos de entrevistas a profundidad realizadas a mujeres en Guadalajara y Zapopan, entre 2011 y 2013. El texto se presenta en tres apartados: marco teórico referido a priori, presentación y análisis de datos, y conclusiones.

Palabras clave: capital humano, desarrollo, feminismo, educación superior.

INTRODUCCIÓN

En diversos enfoques de teoría económica, particularmente en lo que se refiere a temas sobre crecimiento económico y desarrollo (Smith, 1776; Becker, 1983; Sen, 2000; Sala-i-Martin, 2002), la educación de la población es eje fundamental que contribuye a la generación de riqueza y desarrollo para los individuos, así como para las sociedades; si bien no aparece como panacea sí es un elemento constante y recurrente que aporta a la explicación y comprensión de fenómenos económicos y sociales como: crecimiento económico, calidad de vida, bienestar y desarrollo; entendiendo por educación a la adquisición y perfeccionamiento de habilidades y destrezas susceptibles de aplicarse a procesos productivos así como a procesos de desarrollo de los seres humanos, las cuales han sido conceptualizadas como capital humano (Becker, 1983) y más recientemente como capacidades (Sen, 2000).

Por su parte, desde los estudios feministas y de género a partir de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, autoras como Lagarde (1996), Hierro (2002) y Kabeer (2006), entre otras, han hecho aportes diversos sobre cómo el acceso de las mujeres a mayores niveles educativos puede contribuir a mejorar sus condiciones económicas, de vida y de desarrollo tanto para sí mismas,



como para sus familias y comunidades. De Oliveira (2000) señala lo siguiente: “La escolaridad ha demostrado tener un efecto importante sobre el acceso a otros recursos como el trabajo extradoméstico y la obtención de mayores ingresos. Estudios cualitativos realizados en México permiten argüir que acceder a niveles elevados de escolaridad se vincula con una mayor propensión, por parte de las mujeres, a participar más activamente en la búsqueda de relaciones de género más igualitarias, en la defensa de sus derechos y el control de sus vidas” (pp.146-147).

Es por eso que a partir de tales contribuciones en el presente texto se analiza cómo las mujeres en Jalisco (particularmente en Guadalajara y Zapopan) a pesar de haber logrado avances en cuanto a la obtención de títulos universitarios en relación con sus antecesoras y con el género masculino, no están generando y obteniendo las retribuciones y beneficios económicos que de su capital humano se esperaría, ni tampoco parecen avanzar en la consolidación de sus procesos de desarrollo como sujetos sociales. De acuerdo con Lagarde (2011), los resultados de investigación del presente documento muestran que la educación superior de las mujeres contribuye muy poco al trastocamiento de su cautiverio.

La idea central es reflexionar por qué la educación (particularmente, la educación superior) como instrumento de capital humano y desarrollo en la trayectoria vital de las mujeres, parece no generar rendimientos económicos, beneficios, transformar condiciones de vida, posibilidades de desarrollo e impactos positivos diversos en las propias mujeres. Pues además de la generación de ingresos económicos, cabría esperar la diversificación y mejora de capacidades, oportunidades de vida que a su vez aporten a su autonomía económica así como a su desarrollo individual como sujetos sociales.

Esta situación obliga a reflexionar ¿cuáles son las condiciones y circunstancias por las que los mayores niveles educativos de las mujeres no contribuyen a generar procesos de generación de ingresos económicos, autonomía económica y procesos de desarrollo para sí mismas? Si esto está ocurriendo en los espacios, tiempos y mujeres aquí analizadas, ¿cuáles son algunas de las explicaciones posibles? El documento presenta así en un primer apartado los aportes teórico-conceptuales para capital humano, desarrollo y los significados de la educación de las mujeres desde la perspectiva feminista.

Posteriormente se presentan algunos datos cuantitativos sobre el avance de los niveles educativos, particularmente en el nivel de educación superior de las mujeres en Jalisco y los municipios mencionados. Valga en este punto señalar que se retoma para el presente texto la definición de educación superior del INEGI (2010), refiriéndose a este como: la conformación de los estudios de licenciatura, profesional, normal superior, técnico superior o tecnológico, maestría y doctorado.

Luego se presentan algunos fragmentos de entrevistas a profundidad de mujeres (realizadas entre 2011 y 2013 en Guadalajara y Zapopan) con estudios de nivel superior concluidos, para indagar si la conclusión de sus estudios les ha permitido consolidar la retribución económica de su capital humano y la existencia de trayectorias profesionales y de desarrollo personal. Posteriormente, se procede al análisis de los datos y, por último, se presentan las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se retoman algunas consideraciones sobre los beneficios “esperados” de mayores niveles educativos en la vida de las personas desde la perspectiva de la economía y el desarrollo, con la finalidad de abonar a las reflexiones en este sentido.

Con la obra de Adam Smith, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* en 1776, la economía adquiría su carácter de ciencia. La idea central de aquel texto es que la riqueza de las naciones proviene del trabajo, fundamentalmente de la división, especialización y productividad del mismo. “La diferencia de talentos naturales entre los hombres es, en realidad, mucho menor de lo que creíamos; y las muy diferentes habilidades especiales que parecen distinguir a los hombres de diferentes profesiones cuando llegan a la madurez no son, la mayoría de las veces, la causa sino el efecto de la división del trabajo. La diferencia entre las características más disímiles, entre un filósofo y un estibador, por ejemplo, no procede tanto de la naturaleza como del hábito, la costumbre o la educación. Cuando vinieron al mundo y durante los primeros seis u ocho años de existencia eran, quizá, muy parecidos, y ni sus padres ni sus compañeros de juego podían advertir ninguna diferencia notoria (Smith, 1976, pp. 28-29)” (a su vez citado en Sen, 1998, p. 4).

Es importante rescatar dicho comentario de Smith, para mostrar cómo desde el siglo XVIII la ciencia económica analiza que la división del trabajo, la especialización, y la educación generan y reproducen a través del tiempo impactos diferenciados en “las habilidades y productividad” de los “hombres” y, por supuesto, en la generación de riqueza tanto de los individuos como de los países; sobre todo a través de la aplicación de dichas características en el trabajo productivo. Para el caso de estudio que aquí nos ocupa, es significativo resaltar que: “La diferencia de talentos y habilidades” a la cual se refiere Smith, más que de la naturaleza procede de los hábitos, las costumbres y/o la educación; también es pertinente acotar que los comentarios de Smith se refieren a los “hombres”, pues en aquel tiempo era más común asociar el trabajo productivo, generador de riqueza, únicamente al género masculino. Idea que, no está de más decir, continúa arraigada en la estructura de las mentalidades de las mayorías de la sociedad jalisciense, como veremos en el presente texto.

Desde esta perspectiva, no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se incorporó a la teoría económica el tema de la educación vinculada a la productividad y el crecimiento económico, mediante el concepto de capital humano (Becker, 1983).

De acuerdo con dichas aportaciones teóricas, una de las cosas que explica el aumento de los ingresos en las personas y en un país (crecimiento económico), es el capital humano. Esto debido a que cuando los individuos racionales *aplican* en alguna actividad económica conocimientos y habilidades acumuladas, producen más en menos tiempo y con menos recursos, es decir, incrementan su productividad.



Becker (1983) define el capital humano como: el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere mediante conocimientos generales o específicos que pueden ser acumulados, o susceptibles de ser utilizados en la producción de bienes. Según esta noción, la productividad y los ingresos de los individuos, las empresas y los países están directamente relacionados con la aplicación en actividades económicas, en lo que Becker llama “formación y acumulación de habilidades generales y específicas”.

Más recientemente dentro de la ciencia económica, el debate sobre desarrollo, educación y capital humano recobra vigencia. Particularmente, Sen (1998) afirma que es necesario distinguir entre “la acumulación de <capital humano> y la expansión de la <capacidad humana>”. De modo que los beneficios de la educación son mayores que su función de capital humano en la producción de bienes. Si una persona llega a ser más productiva en la producción mediante una mejor educación, una mejor salud, etcétera, no es absurdo esperar que también pueda dirigir su propia vida y tener más libertad para hacerlo” (1998, pp. 2-3).

Entonces, los beneficios de la educación pueden ser múltiples al profundizar y diversificar las capacidades y libertades de las personas, siguiendo a Sen. En este sentido, la educación no solo debería contribuir a mejorar la vida de las personas vía la generación e incremento de ingresos económicos, sino también contribuir a ampliar y diversificar las oportunidades, las libertades, las capacidades de comunicación, de información, elección y de agencia de los seres humanos para mejorar su vida y sus posibilidades de desarrollo en diversos sentidos.

Para aportar comprensión al concepto de desarrollo, es pertinente retomar a (Sen, 2000, pp. 19-31-35): “El desarrollo puede concebirse, como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos. El desarrollo tiene que ocuparse más de mejorar la vida que llevamos y las libertades que disfrutamos. La expansión de las libertades que tenemos son razones a valorarse; no solo enriquecen nuestra vida y la liberan de restricciones, sino que también nos permiten ser personas sociales más plenas, que ejercen su propia voluntad, interactúan e influyen en el mundo en que viven. El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo”.

Hasta aquí entonces hemos visto que desde las perspectivas del crecimiento económico, del capital humano y del desarrollo, cabe esperar de la educación múltiples beneficios sobre la vida de las personas, aún más si se habla de la educación superior donde en promedio en México esta supone dieciséis años de escolaridad:¹ generar, así como ampliar habilidades y talentos que las hagan más productivas y eficientes en la generación de riqueza (a través del trabajo productivo, la educación como capital debe generar ingresos económicos), así como obtener rendimientos de dicha inversión; además, debe ampliar capacidades, oportunidades, libertades de elección y, por tanto, generar y profundizar posibilidades de transformar y desarrollar en múltiples sentidos constantemente la propia vida así como la de la sociedad en su conjunto.

1 Seis de primaria, tres de secundaria, tres de preparatoria y cuatro de licenciatura en promedio.

EDUCACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA FEMINISTA DE GRACIELA HIERRO PEREZCASTRO²

En esta sección nos ha parecido pertinente agregar la interpretación desde la mirada del feminismo, como herramienta analítica que permite dar cuenta de la concepción, situación y posición de las mujeres en la sociedad. Más particularmente, se rescata la manera en que dicha perspectiva abona a la reflexión sobre la importancia y trascendencia que la educación debería tener en la vida de las mujeres.

Se retoma la idea de que: “el feminismo es la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, el sueño y la propuesta de vida que revolucionaron al mundo en el siglo XX. El feminismo no es solo, como afirma Elena Beltrán Pedreira, la añadidura de las mujeres al lugar en que antes no figuraban, sino que es la subversión de todo un orden social y todo un modo de pensar” (Sefchovich, 201, pp. 155-156).

Por su parte, en México, Macías (2002) señala como la primera feminista a Sor Juana Inés de la Cruz, que pugnaba porque se les concediera a las mujeres la oportunidad de estudiar: “Cabeza tan hueca de ideas, no tiene por qué tener cabello largo”: Lavín (2012). Idea central del feminismo ha sido la incorporación de las mujeres a la educación escolarizada como construcción de proyectos de vida distintos al rol tradicional de madre-esposa; alternativas que a su vez contribuyeran a generar nuevas formas de pensar y constituir tanto a las mujeres como al orden social en conjunto.

Siguiendo los aportes de Hierro (2002) sobre los significados de la educación en la vida de las mujeres, es necesario precisar lo siguiente: “Por educación entiendo el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético. Así, la educación necesariamente nos convierte en mejores personas, a diferencia de la instrucción, que puede hacernos personas eruditas, pero eso no significa que seamos educadas” (Hierro, 1999).

Desde este contexto y de acuerdo con la postura feminista de Hierro (2002), los mayores niveles educativos de las mujeres deberían contribuir a transformar las formas de pensar, *de pensarse*; así como ampliar y diversificar las posibilidades de vida y de desarrollo como libertades (en términos de Sen, 2000); sin embargo, como se verá más adelante, esto por lo menos parece ser cuestionable en la práctica cotidiana de vida de muchas mujeres, siendo más bien la educación femenina algo definitorio en la trayectoria vital de las mujeres que su educación universitaria o feminista. “La educación femenina sirve para seguir manteniendo a las mujeres en un estado de dependencia con respecto a los hombres, garantizando su sometimiento a la procreación y al trabajo doméstico” (Hierro, 1985, pp. 110-111).

A este proceso histórico de “educación femenina” Hierro (2002) le denominará *domesticación* y, según ella, el proceso de domesticación de las mujeres en México no puede concebirse como educación, ya que ha sido definido a partir de lo que la autoridad y el poder masculino han elegido para “ellas”: el reino de lo doméstico. “Domésticos han de ser nuestros conocimientos, domésticas nuestras habilidades y domésticas nuestras actitudes, hasta que lleguen los tiempos propicios

2 Graciela Hierro Pérez Castro (ciudad de México, 1928-2003) realizó estudios de filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se doctoró en dicha especialidad. Durante más de 30 años fue profesora de esa Facultad. Promovió la formación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, el cual se inauguró en 1992 y del cual fue directora. Se definió a sí misma como: “Filosofa feminista de tiempo completo”.



para nuevas perspectivas, se abran las puertas de nuestras casas y el mundo se convierta en el espacio compartido de los géneros” (p. 22). Dicha domesticación persiste por encima de la educación universitaria.

Por último, en su obra *De la domesticación a la educación de las mexicanas* (2002), Hierro argumenta sobre la imperiosa necesidad de una nueva educación femenina para la independencia y la igualdad: “Hemos de descubrir los intereses de las alumnas. Es decir, preguntar a las mismas mujeres cómo desean ser, qué tipo de conocimientos desean obtener, qué tipo de habilidades desean adquirir y en qué tipo de sociedad desean vivir” (p.92).

En consonancia con esta nueva educación, todas las personas y las instituciones deberían ocuparse de construir una educación (formal e informal) que permita desarrollar seres humanos integrales, éticos y susceptibles de generar transformaciones concretas en sí mismos, en sus circunstancias y en el mundo; lo que además implica concebir y comprender la educación no como etapa transitoria (de *mientras me caso*) sino como un proceso permanente en la vida.

De esta manera, la citada “nueva educación” al construir seres humanos capaces de desarrollarse constantemente a sí mismos: ejerciendo y expandiendo libertades (Sen, 2000) para mejorar su vida, posibilita a su vez cambios estructurales en el orden social con instituciones y culturas susceptibles de transformarse de acuerdo a las prácticas y necesidades continuas de los sujetos sociales.

EVIDENCIA CUANTITATIVA: AVANCE EN EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN JALISCO, GUADALAJARA Y ZAPOPAN EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

En lo concerniente a los progresos que las mujeres han logrado en el acceso a la educación formal, en la visión de conjunto de América Latina, durante las últimas décadas del siglo XX, tenemos lo siguiente: “En la región la educación superior ha experimentado una rápida expansión en las últimas décadas y la incorporación de las mujeres a este nivel ha ido en aumento, hasta superar, según algunos estudios, las tasas promedio de participación masculina con un coeficiente de 1.06 (Naciones Unidas, 1992). Esta relación varía, según los países, desde 50 mujeres por cada 100 varones, hasta 200 mujeres por 100 varones. También se observan diferencias determinadas por las áreas a las que se incorporan las mujeres, con tasas que varían entre 80 mujeres por cada 100 varones en las ramas de ciencia y tecnología, hasta 297 mujeres por cada 100 hombres en las de derecho y administración” (CEPAL, 1994, p. 19).

En la primera década del siglo XXI, México y Jalisco no escapan a esta realidad, aunque valga aclarar que aún es relativamente muy poca la población total de quince años, tanto en el país como en dicho estado logran acceder a ese nivel de estudios.

Tabla 1. Población de quince años y más con educación superior a nivel nacional y en Jalisco por sexo 2010

POBLACIÓN	NACIONAL	JALISCO
Población de quince años y más total	78 423 336	5 127 597
Población de quince años y más con nivel de educación superior	12 958 785	887 239
Población de quince años y más con educación superior (hombres)	6 466 188	448 660
Población de quince años y más con educación superior (mujeres)	6 492 597	438 579

Fuente: elaboración propia, con base en: INEGI, Censo de Población y vivienda 2010.

Como se observa en la tabla 1, para 2010 del total de la población de quince años y más, con nivel de educación superior, las mujeres representan 50.1 %. A nivel nacional, bien puede ya hablarse de la “feminización” de las matrículas universitarias.

En Jalisco, dicho porcentaje es de 49.4 %, y tal como veremos más adelante la tendencia es que las mujeres (sobre todo las más jóvenes), se incorporen en mayor medida que los hombres.

El análisis sobre la situación educativa de las mujeres que aquí presentamos, se hace tomando como referencia las siguientes variables: *grado promedio de escolaridad y distribución de la población por niveles educativos* (con énfasis en datos para la educación superior). Analizamos estos indicadores para los municipios de Guadalajara y Zapopan ya que son los de mayor concentración poblacional y mayores grados de escolaridad en el estado de Jalisco. El énfasis en la educación superior se hace debido al significado de este nivel educativo como “alto”, posicionándose en un nivel simbólico y de potencial transformador siguiendo a las perspectivas teóricas analizadas, bajo la idea de que: a más educación mayores capacidades, beneficios e impactos en la vida de los seres humanos.

Como se puede observar en la tabla 2, el/la jalisciense promedio ha ido nueve años a la escuela y tiene el nivel de secundaria concluido. Los grados promedio de escolaridad a nivel nacional son: 8.63, 8.79 y 8.48, para la población en general, hombres y mujeres respectivamente, INEGI (2010). Como se observa en la tabla 2 para el estado de Jalisco, los datos son solo un poco mayores que los promedios a nivel nacional.

Tabla 2. Grado promedio de escolaridad 2010: Jalisco, Guadalajara y Zapopan según sexo

GRADO PROMEDIO POR SEXO	JALISCO	GUADALAJARA	ZAPOPAN
Total	8.78	9.99	10.38
Hombres	8.86	10.19	10.57
Mujeres	8.7	9.81	10.21

Fuente: elaboración propia. INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010.



Al interior del estado de Jalisco sobresalen los municipios de Guadalajara y Zapopan con el grado promedio de escolaridad más alto en la entidad. También cabe resaltar que es aquí donde las divergencias regionales al interior del estado se hacen presentes, por ejemplo, para el municipio de Mezquitic (ubicado en el centro norte del estado, considerada como una de las regiones de mayor pobreza en la entidad) el grado promedio de escolaridad es apenas de 4.90, lo que representa la mitad con respecto a los municipios señalados.

Para 2010, el grado promedio de escolaridad de los hombres todavía es mayor tanto en el estado como en Guadalajara y Zapopan, pero la brecha de género parece acortarse (tabla 3). Resalta que en Zapopan se encuentra el grado promedio de escolaridad más alto del estado, que equivale en el caso de los hombres al segundo año de bachillerato o nivel medio superior.

Tabla 3. Distribución porcentual de la población de 15 y más años según nivel educativo 2010, según sexo a nivel nacional, para el estado de Jalisco, Guadalajara y Zapopan

Entidad Federativa y Sexo	Población de 15 y más años	Sin instrucción a	Primaria Incompleta b	Primaria Completa c/1	Secundaria Incompleta d	Secundaria Completa e	Media Superior f	Superior g
Estados Unidos Mexicanos	78 423 336	7.20	12.56	16.02	5.19	22.32	19.31	16.52
Hombres	37 656	6.2	12.4	15.5	5.8	22.7	19.3	17.2
Mujeres	40 767 055	8.1	12.7	16.5	4.6	21.9	19.3	15.9
Jalisco	5 127 597	5.5	12.4	17.6	5.4	22.4	18.5	17.3
Hombres	2 472 155	5.3	12.2	17.1	6.2	22.3	18	18.1
Mujeres	2 655 442	5.6	12.5	18.2	4.8	22.5	19	16.5
Guadalajara ³	1 111 768	3.2		22.6	4.3	21.5	22.2	24.5
Hombres	522 743	2.8		20.8	5.1	22.4	22.1	25.7
Mujeres	588 625	3.6		24.1	3.6	20.7	22.3	23.4
Zapopan ³	883 990	3.3		20.8	4.6	19.1	20.9	29.7
Hombres	425 205	3.1		19.8	5.3	19	20	31.7
Mujeres	458 785	3.5		21.7	3.9	19.1	22	28

Fuente: INEGI, Censo de Población y vivienda 2010.

3 Los datos para los municipios de Guadalajara y Zapopan son cálculos propios en base a los datos absolutos de población de 15 años y más por municipio, sexo y grupos quinquenales de edad según nivel de escolaridad y grado promedio de escolaridad.

Incluye a la población en preescolar o kínder.

Incluye a la población con algún grado aprobado entre uno y cinco años de primaria (aplica para entidades federativas).

Población con seis grados de primaria (aplica para entidades federativas).

c/1 Para los municipios INEGI solo muestra la variable primaria sin indicar si es incompleta o completa.

Población con uno y dos grados aprobados de secundaria o equivalente.

Población con tres grados de secundaria aprobados o equivalente.

Población con al menos un grado de bachillerato o equivalente.

Población con al menos un grado aprobado de licenciatura o equivalente más los que tienen algún grado aprobado de posgrado.



Tanto a nivel nacional como para el estado de Jalisco, el mayor porcentaje de población de 15 años y más (poco más de la quinta parte) se encuentra en el nivel educativo de secundaria terminada, siendo este dato en ambos casos ligeramente superior en las mujeres.

Aunque la tendencia de la mayor parte de la población es concentrarse en los tres últimos niveles educativos (58.15 % para el país y 58.2 % para Jalisco), se puede notar que aún es bajo el porcentaje de población con algún grado de educación superior, pero cabe señalar que (17.30 %) para Jalisco, es casi un punto porcentual superior al nacional. También es interesante observar que aunque la proporción de mujeres con este nivel educativo es menor que los hombres para ambos casos, en el estado de Jalisco las proporciones de mujeres con secundaria completa y educación media superior son mayores a la de los hombres, 22.54 % y 18.98 % respectivamente.

Lo que aquí se muestra (tabla 4) es quizás que, el hecho de que el grado promedio de escolaridad tanto en México como en Jalisco sea el de secundaria terminada (9 años), pueda ser explicado por el hecho de que en primaria y secundaria es donde se concentran los mayores porcentajes de asistencia escolar, dato que disminuye drásticamente en el nivel medio superior y superior. Dicha situación seguramente se explica por la gratuidad pública de los dos primeros niveles, lo que conduce a reflexionar que alcanzar algún grado de escolaridad superior es un lujo para cualquier mexicano promedio, ya que aproximadamente solo uno de cada cinco llega a tener acceso a la misma.

Tabla 4. Porcentaje de población que asiste a la escuela por nivel educativo a nivel nacional y el estado de Jalisco 2010

SEGÚN NIVEL EDUCATIVO Y QUE LE CORRESPONDA Y EDAD	ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (% POBLACIÓN QUE ASISTE)	JALISCO (% POBLACIÓN QUE ASISTE)
Primaria (6 a 12 años)	96	96.1
Secundaria (13 a 15 años)	86	83.3
Media Superior (16 a 19 años)	51	48.1
Superior (20 a 24 años)	22	22.6

Fuente: Reporte de indicadores de Jalisco: CESJAL-U de G www.ceed.udg.mx/sites/.../INDICADORES_JAL_2032_AREA_5.pdf

EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS DATOS CUANTITATIVOS

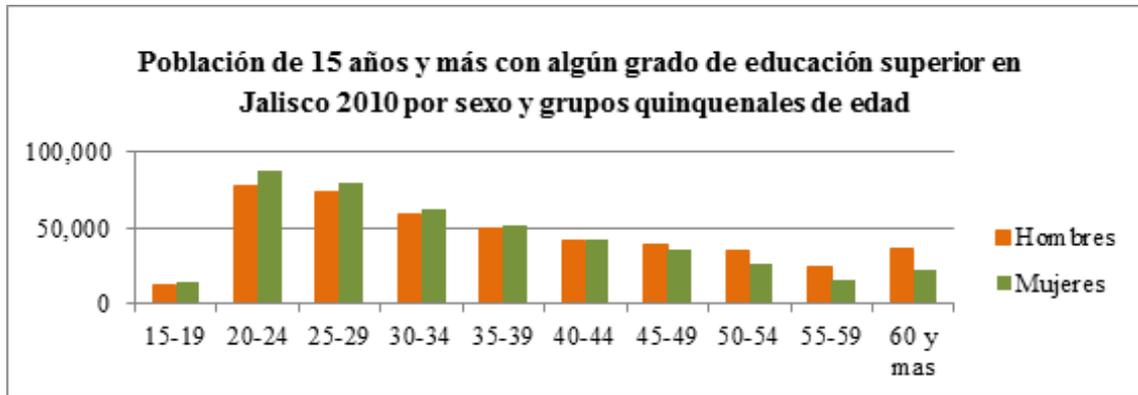
Como hemos visto, a nivel nacional de acuerdo con el INEGI (2010), de la población de quince años y más solo 16.5 % tiene educación superior. En Jalisco para el mismo año existen 887 239 habitantes de 15 años o más con algún grado de educación superior, lo que en relación a la población dentro de este grupo etario en la entidad equivale apenas al 17.30 % mostrado en la tabla 3, y como también se observa la mayor parte corresponde a los hombres, donde los datos por grupos de edad y sexo muestran una clara tendencia a revertir dicha situación.

Al observar la gráfica 1 (abajo) notamos la “feminización” de la educación en el nivel superior, sobre todo en los grupos de mujeres más jóvenes. Para Jalisco, el corte se da a partir de los grupos de entre 35-44 años de edad, donde la diferencia entre hombres y mujeres con este nivel de educación es notoria a favor de las mujeres del grupo de edad entre 35-44 años hacia la izquierda. Hacia



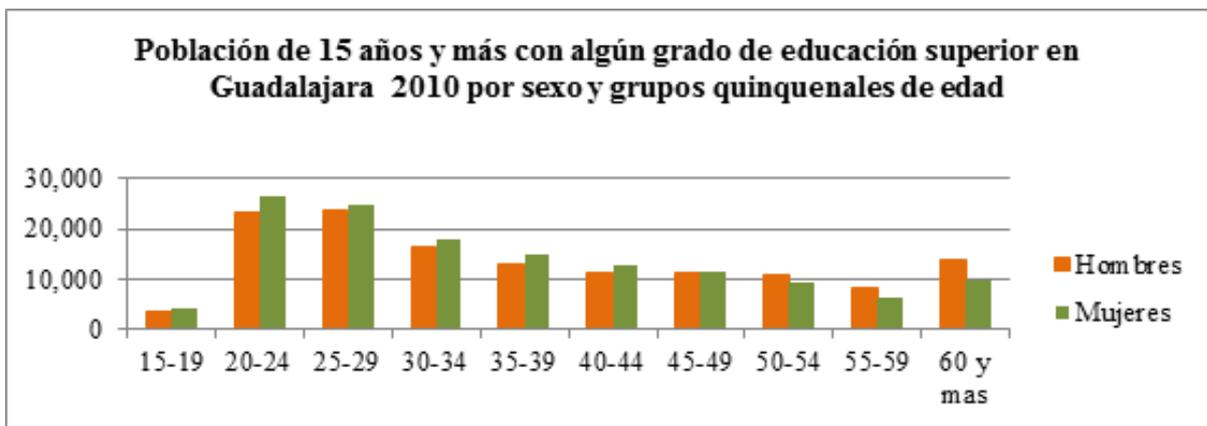
la derecha de este rango de edad se nota que es mayor la cantidad de hombres con este nivel educativo. “El cambio más acelerado en cuanto a la incorporación de las mujeres en la educación superior a nivel nacional se observa en el periodo de 1969 a 1999-2000, incrementándose de 17 % a 50 % respectivamente. De este modo, en 30 años se triplicó la población de mujeres en la educación superior (Bustos, 2003, p. 20).

Gráfica 1



Fuente: elaboración propia con base en datos de: INEGI, Censo de Población y vivienda 2010.

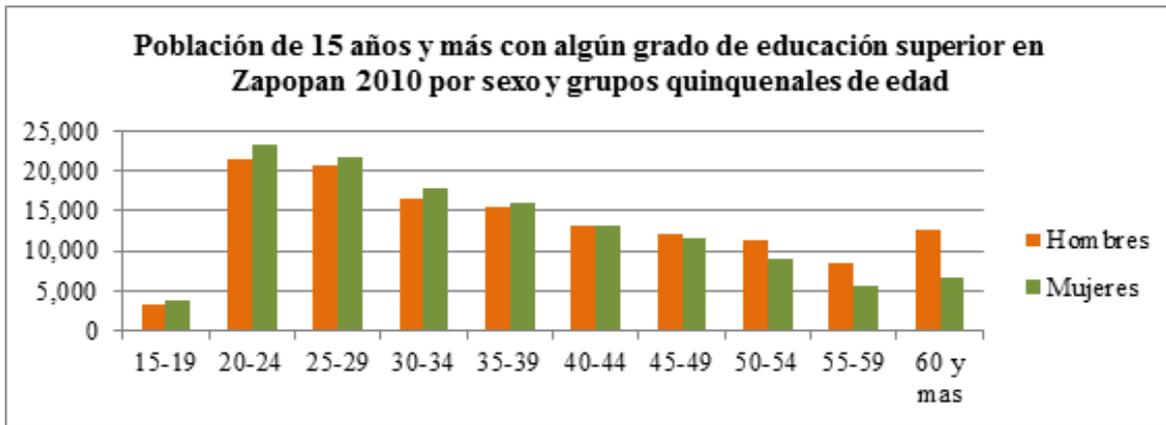
Gráfica 2



Fuente: elaboración propia con base en datos de: INEGI, Censo de Población y vivienda 2010.

En Guadalajara (gráfica 2) para 2010 existe una población de quince años y más con algún grado de educación superior de 271 988, aunque a diferencia de Jalisco ya la mayoría son mujeres a partir del rango de edad de 45-49 años; lo que nos muestra que en Guadalajara la incorporación de mujeres en la educación superior se inició en generaciones con más edad y se ha dado a un ritmo más acelerado que en el estado de Jalisco.

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia con base en datos de: INEGI, Censo de Población y vivienda 2010.

En Zapopan para 2010 hay una población de 263 004 con este nivel educativo, menos que en Guadalajara. Hay que tomar en cuenta que la población de 15 años y más en Zapopan (883 990) también es menor que en Guadalajara (1 111 768). En Zapopan, la cantidad de hombres con este grado de estudios es mayor que las mujeres (al contrario de lo que ocurre en Guadalajara). También se sigue la tendencia de que a partir del grupo de 15-19 años son mayores las mujeres con educación superior hasta el grupo de edad entre 45-49 años donde hay más hombres que mujeres.

Cabe también señalar que Guadalajara y Zapopan concentran el 60 % de hombres y el 61 % de mujeres mayores de quince años con educación superior de todo el estado de Jalisco, lo que explica una gran concentración de población con capital humano a nivel estatal. Esto obedece a la dinámica concentradora de estos municipios desde hace varias décadas, tanto a nivel económico como educativo.

La feminización de la matrícula en la educación superior es indudablemente un avance hacia la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, sin embargo, aún falta mucho por hacer para profundizar y ampliar las externalidades positivas que esto puede tener, principalmente en las condiciones de vida de las propias mujeres.

El que la situación mencionada se refleje tanto en los dos municipios de mayor concentración de población (en Guadalajara y Zapopan para 2010 se concentra alrededor del 40 % de la población mayor de quince años, ver tabla 2), así como a nivel estatal, puede estar marcado también por la mayor población femenina, realidad que puede ser también producto de la fuerte tradición migratoria predominantemente masculina del estado de Jalisco: “La migración internacional ha dejado una huella profunda en la entidad. Las historias de vida permiten rastrear a familias que tienen hasta cuatro o cinco generaciones de migrantes. Se trata de un proceso centenario y masivo. Su origen remoto se explica por tres factores: un excedente de población campesina, la presencia



de enganchadores nacionales y extranjeros y una conexión ágil, eficiente y barata con El Paso del Norte y Texas” (Arias, 2010, p. 16); así como por la persistencia del rol de proveedor que se le ha asignado socialmente al género masculino: “ellos tienen socioculturalmente una mayor necesidad de trabajar para sostener un hogar”.

El rol que en ningún momento de su vida está en discusión socialmente para *ellos* es trabajar y llevar ingresos al hogar, estudiar entonces pasa a segundo plano para el género masculino; lo que puede ser que pierda cada vez más sentido ante las satisfacciones de “traer dinero en la bolsa” (Ramírez, 2008), sobre todo ante las crecientes necesidades materiales de sus hogares, ya sea como hijos o esposos. En el sistema patriarcal, el trabajo constituye para los varones lo que la maternidad es para las mujeres: el eje central y rector del proyecto de vida. En este sentido, para las mujeres no es socialmente prioritario trabajar para llevar ingresos al hogar (sobre todo, en la juventud y soltería), aunque tienen relativamente más posibilidades de asistir a la escuela.

Por supuesto, dicha situación está condicionada además por el nivel socioeconómico: entre más altos sean los ingresos económicos y mayores niveles de bienestar gocen las familias, más probabilidades hay de que las mujeres asistan a la educación superior y paradójicamente a la vez menos probabilidades tienen de consolidar trayectorias laborales estables y largas.

EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿CAPITAL HUMANO Y DESARROLLO PARA ELLAS?: IR Y ESCUCHAR A LAS MUJERES

Los avances en los niveles educativos que las mujeres en México y en Jalisco están logrando, son apenas una condición necesaria más no suficiente para mejorar sus capacidades y oportunidades en su desarrollo. El proceso de consolidar los rendimientos esperados de su capital humano se trunca pues las trayectorias laborales, carreras profesionales y autonomía económica de mujeres con carrera universitaria se interrumpen, se estancan o quedan en la precariedad (ante un mercado laboral cada vez más competitivo) al sucumbir a las imperiosas y cotidianas demandas de tiempo y labores domésticas, correspondientes al rol de madre-esposa.

Ante la observancia de contradicciones entre discursos y prácticas en la vida cotidiana de mujeres con educación superior que no han logrado consolidar trayectorias laborales estables ni proyectos de vida alternativos a los roles tradicionales, surgió la necesidad de profundizar en la comprensión de lo que Touraine (2007) llama: El mundo de las mujeres. “Ir a ver a las mujeres y, sobre todo, escucharlas”, asevera.

Se realizaron entrevistas a profundidad a mujeres de Guadalajara y Zapopan (donde se concentra la mayor parte de población femenina con estudios de nivel superior). Dichas mujeres tenían estudios concluidos en nivel superior, cierta experiencia en el trabajo extradoméstico, eran de edades y ciclos reproductivos distintos, así como de diferente nivel socioeconómico y diverso estatus familiar (casadas, divorciadas, madres sin pareja).

Tabla 5. Principales características socioeconómicas de las sujetas entrevistadas

NOMBRE Y EDAD	TIPO DE HOGAR Y NÚMERO DE HIJOS	SITUACIÓN LABORAL	PROFESIÓN	INGRESO MENSUAL \$	ETAPA CICLO DOMÉSTICO	TIPO Y TIEMPO DE TRANSPORTE	% DE APORTACIÓN AL GASTO TOTAL DEL HOGAR
Coco, 28	Biparental/Jefatura Masculina (3 hijos)	Sin Trabajo Extradoméstico	Lic. en Enfermería	0	Expansión	0	0
Viky, 28	Biparental/Jefatura Masculina (3 hijos)	Subempleada	Lic. en Contaduría	4000	Expansión	30 minutos promedio (auto)	0
Rebeca, 45	Biparental/Jefatura Masculina (2 hijos)	Trabajo Extradoméstico Tiempo Completo	Lic. en Psicología	4000-7000	Expansión	30-40 minutos (auto)	20
Alejandra, 34	Monoparental/Jefatura Femenina (2 hijos)	Trabajo Extradoméstico jornada 30 hrs. Semana	Lic. en Contaduría	6,500	Expansión	Autobús 2-3 horas	100

Elaboración propia.

Lo que aquí se presenta es resultado de un total de nueve entrevistas a profundidad. Estas fueron realizadas durante 2011 y 2013. Ante el cuestionamiento, ¿cuáles son los motivos por los que has cambiado, dejado o interrumpido tu trayectoria laboral?, dieron las siguientes respuestas:

... Pues el fuerte, económicamente hablando, siempre ha sido mi marido, y la situación de que yo continuara trabajando en la empresa se complicó con el tercer bebé... Por eso decidimos (mi esposo y yo) que me saliera de la empresa en la que ya llevaba muchos años... Ya después me enfadé de estar en casa y como siempre me gustó esto, fue cuando se me ocurrió la idea de hacer manicure, pedicure y poner uñas a domicilio, sobre todo porque es en los ratos que mis hijos me lo permiten... (Vicky, entrevista en Zapopan, 16 de junio de 2011).

Vicky es una mujer joven que trabajaba como contadora en una empresa desde hacía varios años, con tres hijos, pero su situación laboral se complicó de tal forma que abandonó su trabajo y carrera profesional para atender a su familia. No le fue difícil -como ella manifiesta- dado que “el fuerte económicamente hablando, siempre ha sido mi marido”.

Veamos la situación de otra entrevistada:

...Por los hijos dejé mi trabajo de psicóloga y me dediqué un tiempo al arte y al diseño; luego a nada y así... ahora me doy cuenta de que si mi carrera no fue tan productiva ni internacionalmente reconocida en ninguna área es porque me dediqué mucho tiempo a ser mamá... han sido mínimo siete años en los que pude haber hecho cosas más interesantes: viajar, terminar una maestría... la maestría la dejé cuando tenía a Emilio chiquito, se enfermaba cada tres semanas, llegó un momento en que dije: o cuido niño, o trabajo, o estudio, era un desmadre... (Rebeca, entrevista en Zapopan, 10 de abril de 2011).



Rebeca ahora vive en pareja con su marido. Cuando nace su segundo hijo decide dejar su trabajo como psicóloga de niños, precisamente porque manifiesta que sintió estar “hasta el tope”, al tener que atender niños en el trabajo y luego atender al propio en casa. Y con las complicaciones de salud de su bebé asumió que tenía que dedicarse por completo al cuidado de su familia. Ahora, años después, Rebeca enfrenta cada vez más “situaciones difíciles” para reincorporarse al mercado laboral.

Ahora, el caso de Coco:

... Los hijos, el sueldo y el tiempo. Porque a veces a mí se me acomodaba mucho en la mañana, cuando mi hijo empezó a entrar a la escuela y pues ya lo dejaba menos tiempo solo. Luego que tuve a la niña, pues lo mismo. Lo que no quería era dejarlos tanto tiempo solos y pues... ya después de plano entre que tuve complicaciones de salud (el tercer embarazo fue de alto riesgo) pensé que mis hijos no son de guardería, así que mejor ya me quedé a cuidarlos... (Coco, entrevista en Zapopan, 11 de abril de 2011).

Coco está casada por el civil y por la iglesia, y presenta una situación más crítica que las dos mujeres anteriores ya que debido a sus condiciones de salud y económicas (los ingresos del marido son mucho menores que en los dos casos anteriores), dos hijos pequeños: 6 y 3 años, estar embarazada de alto riesgo, y las constantes presiones de su mamá y de su suegra por “descuidar su casa y a sus hijos”, “decide” quedarse tiempo completo en casa para asumir las labores domésticas y de cuidados.

Por último, veamos la situación de Alejandra:

...Desde que soy mamá, por mis hijos... por los horarios, no me gusta trabajar todo el día porque no tengo tiempo para estar con mis hijos. Quiero trabajos de medio día, tener las tardes libres y que no sea tan bajo el sueldo... mis niños nomás me tienen a mí y no estar con ellos, pues no se vale... (Alejandra, entrevista en Guadalajara, 06 de febrero de 2012).

Alejandra, también contadora, es madre sin pareja de dos pequeños y desde hace cuatro años es trabajadora temporal y sin prestaciones. Sin embargo, a Alejandra su trabajo en el Ayuntamiento de Guadalajara (que además no tiene nada que ver con la carrera que ella estudió) le parece adecuado a sus necesidades ya que su horario termina a las 2:30 pm, justo cuando sus hijos salen de la escuela. Como se observa, a diferencia de las otras tres mujeres, para Alejandra ha sido inconcebible dejar de trabajar (ella es el único sostén económico de su familia), pero sus circunstancias de madre sin pareja condicionan el tipo de trabajo en el que ella puede desempeñarse: está atrapada entre su construcción de género y la precariedad laboral.

Como vemos, parece que en Guadalajara y Zapopan la permanencia de algunas mujeres universitarias en el trabajo doméstico no fue solo un momento transitorio. La domesticación (Hierro, 2002) parece estar fuertemente arraigada tanto en la conciencia y subjetividades femeninas como en la subjetividad social, pues a pesar de tener concluidas diversas carreras universitarias, al momento de enfrentar la disyuntiva de tener que escoger entre su trayectoria laboral-profesional o el hogar,

eligen consolidarse en el matrimonio y cuidado de los hijos. Cabe señalar que en los casos de Vic-ky y Rebeca, a quienes el nivel socioeconómico de sus esposos les permiten tener empleada doméstica, ellas terminaron por enfocarse al cuidado de hijos y la supervisión de los trabajos domésticos, en una especie de “gestoría de la domesticidad”. Son mujeres con estudios de nivel superior que dedican la mayor parte de su vida a la organización y supervisión de las labores domésticas.

Como se ha visto en los datos tanto cuantitativos como cualitativos aquí presentados, los mayores niveles educativos que hoy día están alcanzando las mujeres en Jalisco, aún no cristalizan en la transformación sustantiva de sus condiciones de vida y desarrollo personal, sobre todo en relación con las del género masculino ni con las de mujeres de generaciones anteriores y mucho menor nivel educativo.

El paso por la universidad es solo una etapa de la trayectoria vital que se “recuerda bonito” (antes del matrimonio y los hijos, preferentemente), pero que no alcanza a materializarse en la consolidación de trayectorias laborales consistentes como proyecto de vida, lo cual demerita en la generación tanto de ingresos económicos propios⁴ para el auto-sostén como para la generación de un patrimonio propio. Licenciadas, maestras, contadoras, arquitectas, psicólogas, ingenieras, médicas, permanecen a lo largo de sus trayectorias vitales en la gestión de la domesticidad y al servicio de las necesidades y cuidados de “otros” (Lagarde, 2011).

En este sentido, la evidencia que arrojan las mujeres entrevistadas de Guadalajara y Zapopan apoya la posición de Bustos (1999, p. 149) sobre las familia tapatías⁵ y su educación. Ella afirma: “respecto a la educación de la mujer, las familias de estrato medio mantienen una posición en la que, si bien parece de apoyo, subyace un trasfondo tradicional al considerar el empleo femenino como secundario o innecesario dada su condición femenina y el rol asignado”.

Está claro en los relatos de las propias mujeres que para la sociedad jalisciense los matrimonios llevados a cabo por lo civil y lo religioso son garantes de “buenas costumbres”, pero también de cierto nivel de vida y estatus social. Resulta interesante como aún para mujeres con niveles de estudio superior se manifiesta fuertemente la reproducción inercial de tales subjetividades sociales;⁶ en los hallazgos de las entrevistas aquí realizadas, se puede ver que mujeres de niveles socioeconómicos medios y altos tienden a confiar más sus condiciones de vida (sobre todo, las materiales), a su capital social (matrimonio y redes familiares), que a la inversión de tiempo y recursos construidos en su capital humano.

4 Para 2007, la tasa de participación económica para las mujeres en Jalisco es de 45 % mientras que para los hombres es de 81%; el promedio de horas por semana que la población ocupada dedica a actividades económicas en el estado es de 40.6 horas para los hombres y 37.5 para las mujeres; mientras que el promedio de horas por semana que la población ocupada dedica a quehaceres domésticos es de 7.0 para hombres y 14.3 para mujeres. En Jalisco, 10.6 % de la población ocupada femenina no recibe ingresos por su trabajo, en contraste con 4.4 % de los hombres. Las asimetrías en el mercado de trabajo suelen revelarse en la discriminación salarial: las mujeres profesionistas ocupadas en actividades para el mercado ganan en promedio 54.4 pesos por hora mientras que los hombres ganan 119.3 pesos por hora” (INEGI, 2008, pp. 4, 17,21).

5 Se llama tapatía a la persona nacida en Guadalajara, Jalisco.

6 En estratos socioeconómicos medios y altos llamó nuestra atención particularmente, la cantidad de tiempo, dinero y esfuerzo que se dedica esencialmente, por parte de la familia de la novia, a los preparativos de dichos eventos (a veces hasta con uno o más años de anticipación).



El matrimonio y la maternidad, independientemente de los niveles educativos de las mujeres, siguen siendo los “eventos más trascendentes” en su vida. De las entrevistadas, ninguna planificó sus embarazos, por ejemplo. Nótese que una de ellas es enfermera y que su pareja también tiene la misma profesión. El matrimonio en la trayectoria vital de las jaliscienses continúa siendo un pilar fundamental, sobre todo en términos de “estatus” económico y social, particularmente en una sociedad tradicional, excluyente y verticalizada, a pesar de vivir en una metrópoli.⁷ Moloeznik (2010) da cuenta de esto cuando se refiere a algunos rasgos que caracterizan a los pobladores de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG): “Sociedad verticalizada, excluyente y desigual; en la que pesan más las relaciones que las aptitudes o capacidades de las personas” (p. 356).

También se pueden notar en los fragmentos de las entrevistas aquí mostradas, las posturas tradicionales sobre el rol social que continúan asumiendo las mujeres-madres con esposo: se asume que el proveedor y sostén económico principal del hogar es el marido; es “su obligación” y las madre-esposas depositan su sostenimiento económico y todas las condiciones de vida del hogar (sobre todo materiales) en las manos de él; es decir, en términos de capital social confían en que al formar parte de una pareja establecida por la institución del matrimonio, tendrán garantizados ciertos beneficios en términos económicos. Bustos (2011) encuentra que el simple hecho de poner en duda tal situación es condición suficiente para pensar en el divorcio.

La confianza en la institución del matrimonio, como lo señala Sobel (2002), está firmemente consolidada por el medio ambiente institucional, donde para el caso de la sociedad jalisciense los mecanismos tanto formales (legales) como informales (costumbres, cultura, tradiciones, *religión*) parecen también garantizar la permanencia de los lazos conyugales, sobre todo en estratos sociales medios y altos.

“El devenir histórico de Guadalajara durante el siglo XX se ha caracterizado por la defensa de una concepción conservadora por parte de sus élites, que ha tratado de definir a esta ciudad como formada por una población homogénea que se define por profesar la religión católica; y, desde tales creencias, reproducir conductas, comportamientos y visiones de mundo a partir de los valores morales dictados por los altos jerarcas de la Iglesia católica” (Vaca, 2010, cit. en Marcial, 2010, p. 289).

Así, los estudios de nivel superior terminan a lo largo de algunas de las trayectorias vitales femeninas, siendo solo un accesorio más de la propia femineidad: para que luzcan mejor y concuerde con ciertos imaginarios de modernidad, pero muy poco funcional en términos de construcción de capital humano (escasamente redituable en términos económicos), de autonomía económica, de desarrollo personal (Sen, 2000) y del sujeto social (Lagarde, 2011).

La institución matrimonial, como se ha visto aquí, resulta mucho más eficiente y rentable para las mujeres aquí entrevistadas, que la consolidación de alguna trayectoria laboral y profesional en el tiempo. Los mecanismos sociales están perfectamente diseñados, estructurados y pensados para que ellas asuman y se esfuercen a lo largo de toda la trayectoria vital por cumplir lo mejor posible el rol de madre-esposa y, sobre todo, de “buenas” madres: alguien siempre disponible para sus hijos,

⁷ En términos poblacionales, la ZMG es la segunda metrópoli más grande del país (2010).



siempre atenta a su cuidado y protección, única responsable de su bienestar y que al poner las necesidades de sus hijos antes que las propias, renuncia a todo egoísmo (Morash y Schram, 2002, cit. en Palomar, 2007, p. 89).

Además, lo aquí expuesto evidencia cómo los arraigos sociales, la cultura y las tradiciones (instituciones informales) impactan en el desempeño a largo plazo de las economías. En el caso de las mujeres con niveles de educación superior que se quedan fuera de la actividad económica y que “confían” sus condiciones de vida y posibilidades de desarrollo en la institución matrimonial, hay un capital humano, capacidades y otras oportunidades de desarrollo que están truncados o limitados para que ellas puedan asumir y desarrollar otras funciones sociales.

Los arraigos culturales en una sociedad como la jalisciense en pleno siglo XXI, se reproducen inercialmente de manera asombrosa. En este sentido, me parece muy pertinente la reflexión de Robles (2011), en el sentido de que las “mujeres nuevas” están hechas e inmersas paradójicamente en instituciones (tanto en los hogares, en los ámbitos educativos, laborales, y otros) que reproducen para el género femenino “culpas viejas”.

Entonces, aun con niveles de educación superior se está lejos de las ideas de una educación para la autonomía y la independencia femeninas que proponen que: “en el ejercicio laboral y profesional de las mujeres se derrote el prejuicio del género. Aquel que considera deseable la educación para “ser mujer valiosa”, al hecho de poseer juventud y belleza, como una “Sofía” cualquiera, educada para acompañar a un “príncipe azul” de nombre “Emilio”, como diría Rousseau” (Hierro, 2002, p. 97).

CONCLUSIONES

Se han apuntado algunas reflexiones sobre el alcance de los crecientes niveles educativos de las mujeres en Jalisco, Guadalajara y Zapopan, a partir de varios marcos teóricos, que explican los avances y retrocesos en dicha cuestión. Desde diversas perspectivas teóricas, cabría esperarse que los avances fueran importantes tanto para el desempeño económico de la sociedad como para las capacidades, oportunidades y posibilidades de desarrollo de los seres humanos e igualdad sustantiva entre los géneros.

Es notorio, en este sentido tanto para México como para Jalisco, Guadalajara y Zapopan (en los datos cuantitativos), el avance que en términos de educación formal han logrado las mujeres; sin embargo, en las prácticas cotidianas a lo largo de las trayectorias vitales no se deben magnificar dichos avances, en términos de que son el fin de algo, sino más bien valdría la pena analizarlos y reflexionarlos apenas como el comienzo de un arduo, largo y complejo proceso de transformación social; sobre todo si se trata de lograr cada vez más en términos de proyectos de vida y de desarrollo personales, bajo la perspectiva de la “nueva educación” (Sen, 2000; Hierro, 2002).

Es evidente que la consolidación de un capital humano que trascienda las trayectorias laborales, carreras profesionales hasta el logro de la autonomía de las mujeres, se trunca tras los constructos sociales y culturales correspondientes a su rol de madre-esposa, pues debido a la demanda de actividades domésticas, cuidado y crianza se ven orilladas a abandonar su carrera profesional y laboral por la presión social y familiar en el cumplimiento de su rol como mujeres.



Asimismo, los mecanismos sociales como el matrimonio, la maternidad, etcétera, están diseñados y estructurados para que las mujeres continúen reproduciendo el rol de género históricamente asignado, valorando en estos mecanismos mayores beneficios en cuanto a estatus social, aceptación social, realización personal como esposa y madre, dejando en segundo término la trayectoria profesional y laboral, pues el desarrollo de estas últimas deslegitima su trayectoria vital por cumplir lo mejor posible el rol de madre-esposa.

Desde esta perspectiva, falta mucho por avanzar en la nueva educación para las mujeres, principalmente en las nuevas generaciones, quienes deberían estar capitalizando muchos de los logros de las mujeres que les preceden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, P. (2010). *De ciudad a metrópoli: la sustentabilidad social en dos momentos de la historia urbana de Guadalajara*. En O. Urquidez. Coordinador, *La reinención de la metrópoli: algunas propuestas* (pp. 25-52). Zapopan, Jalisco: Ed. COLJAL.
- Bustos, B. (1999). Roles, actitudes y expectativas de género en la vida familiar. *La ventana*, (9), pp. 130-157.
- Bustos, B. (2011). *Familia y trabajo en la zona metropolitana de Guadalajara. División sexual del trabajo a finales del siglo XX*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Bustos, O. (2003). *Mujeres y educación superior en México*. D.F., México: UNAM
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Callonge, F. (2012). La práctica del hogar. Espacios ambivalentes para identidades ambivalentes. *La ventana*, (34), pp. 69-108
- CEPAL (1994). *Las mujeres en América Latina y el Caribe en los años noventa: elementos de diagnóstico y propuestas*. Santiago de Chile: Serie: Mujer y Desarrollo.
- De Oliveira, Orlandina (2000). Transformaciones socioeconómicas, familia y condición femenina. En M. De la Paz López y V. Salles (Ed.), *Familia, Género y Pobreza* (). D.F, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Hierro, G. (1985). La moralidad vigente y la condición femenina, en la naturaleza femenina, *Tercer coloquio nacional de filosofía*, México. D.F.: UNAM.
- Hierro, G. (1993). *Ética de la libertad*. México, D.F.: Torres Asociados.
- Hierro, G. (2002). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, D.F. : Torres Asociados.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2008). *Las mujeres en Jalisco. Estadísticas sobre desigualdad de género y violencia contra las mujeres*. México: INEGI.
- Kabeer, Naila. (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio*. México, D.F: Plaza y Valdés.

- Lagarde, Marcela. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid, España. Ed. Horas y horas.
- Lagarde, Marcela. (2011). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Ed. UNAM, PUEG. 5ta. Edición.
- Lavín, Mónica (2012). Yo, la peor. México, D.F. Ed. De Bolsillo.
- Macías, A. (2002). *Contra Viento y Marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*. México, D.F.: PUEG-UNAM.
- Marcial, R. (2012). Experiencias y expresiones de la violencia social entre jóvenes de Guadalajara. En G. Rodríguez (coordinadora), *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: El caso de la Zona Metropolitana de Guadalajara* (pp.283-318). Jalisco, México: Comisión Nacional Para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, CONAVIM.
- Moloeznik, P. (2012). Aproximación a la cultura de la transgresión y factores asociados a la violencia social. En G. Rodríguez (coordinadora), *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: El caso de la Zona Metropolitana de Guadalajara* (pp.353-378). Jalisco, México: Comisión Nacional Para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, CONAVIM.
- Palomar, C. (2007). *Maternidad en prisión*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Ramírez, J.C. (2008). *Madejas entreveradas. Violencia, masculinidad y poder*. Zapopan, Jalisco. Ed. Universidad de Guadalajara y Plaza y Valdez.
- Robles, M. (2011). *Culpas viejas, mujeres nuevas*. México, D.F.: FCE.
- Rodríguez, G. (2012). La Zona Metropolitana de Guadalajara y la construcción social de las violencias. En G. Rodríguez, (coordinadora), *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: El caso de la Zona Metropolitana de Guadalajara* (pp.13-32). Jalisco, México: Comisión Nacional Para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, CONAVIM.
- Sala-i, Martin. (2002). Apuntes de crecimiento económico". Barcelona, España. Ed. Antoni Bosch.
- Sefchovich, S. (2011). *¿Son mejores las mujeres?* México. D.F: Paidós.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, XVII, (29), Bogotá, Colombia.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. México D.F.: Editorial Planeta.
- Sobel, J. (2002). *¿Can we trust social capital?* *Journal of Economic Literature*, (Vol. XL), pp. 139-154.
- Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. México. D.F.: Paidós.



REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Hierro, G. (1999). *Filósofa feminista de tiempo completo*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/1999/03/15/cien-galeria.html>.
- CESJAL-U de G. (s/d). *Indicadores de Jalisco*. Recuperado de www.ceed.udg.mx/sites/.../INDICADORES_JAL_2032_AREA_5.pdf.
- INEGI (2010). *Censo de Población y vivienda 2010. Grado promedio de escolaridad (años) de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, 2000, 2005 y 2010*. México: INEGI.
- INEGI (2010). *Censo de Población y vivienda 2010. Población de 15 años y más por municipio, sexo y grupos quinquenales de edad según nivel de escolaridad y grado promedio de escolaridad*. México: INEGI.
- INEGI (2010). *Censo de Población y vivienda 2010. Distribución porcentual de la población de 15 y más años según nivel educativo para cada entidad federativa y sexo, 2000, 2005 y 2010*. México, INEGI. Recuperado de <http://www.censo2010.org.mx>. http://reocities.com/pjabad/documentos/Sen_caphum.pdf.

ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

- Vicky, entrevista en Zapopan, 16 de junio de 2011.
- Alejandra, entrevista en Guadalajara, 06 de febrero de 2012.
- Coco, entrevista en Zapopan, 10 de abril de 2011
- Rebeca entrevista en Zapopan, 10 de abril de 2011.



INNOVACIÓN EDUCATIVA CON TECNOLOGÍAS EMERGENTES

Marcela Tagua de Pepa

RESUMEN

La presente comunicación corresponde a un proyecto de investigación en proceso, cuya temática versa sobre las nuevas tendencias en educación en el marco de la innovación tecnológica y pedagógica. Se analiza la integración en el aula de las denominadas tecnologías emergentes que comprenden las telecomunicaciones, los dispositivos móviles y nuevos escenarios de formación a través de los cursos masivos abiertos en línea, entornos personales de aprendizaje y las posibilidades de utilización de recursos educativos abiertos. Este proyecto se enmarca en el paradigma interpretativo que enfatiza la importancia de la comprensión de los fenómenos, tanto en su globalidad como en sus contextos particulares, intentando sacar sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para los sujetos implicados. Básicamente la tradición metodológica que subyace es la investigación-acción. Se brinda una descripción que dé sustento a prácticas educativas abiertas innovadoras, como así también aportar nuevos conocimientos y su sistematización.

Palabras clave: tecnología educacional, aprendizaje en línea, innovación educacional, medios sociales.

ABSTRACT

This research project is about the new trends in education in the context of technological and pedagogical innovation. Integration is discussed in the classroom so-called emerging technologies involving telecommunications, mobile devices and new training scenarios through massive open online courses, personal learning environments and the potential use of open educational resources. This project is part of the interpretive paradigm that emphasizes the importance of understanding the phenomena, both as a whole and in their particular contexts, trying to make sense of phenomena according to the meanings they have for the subjects involved. Basically the tradition method underlying is action research. Descriptions that give support to innovative open educational practices, as well as provide new knowledge and its systematization is provided.

Keywords: educational technology, electronic learning, educational innovation, social media.

INTRODUCCIÓN

Como sostiene Palamidessi, “ha surgido una nueva forma de organización basada en redes, generando transformaciones en los modos en que se organizan, se piensan y se articulan los procesos educativos”. El contexto actual en la sociedad de la información plantea nuevos retos; de acuerdo a Tiffin y Rajasingham, “las escuelas tal y como las conocemos están diseñadas para preparar a las personas a vivir en una sociedad industrial, vale preguntarse: ¿qué tipo de sistema se necesita para preparar a las personas a vivir en una sociedad de la información?... se necesita un sistema educa-



tivo que se base en las telecomunicaciones y no en el transporte” (cit. Tagua, M., 2012, pp. 17-18). Entramos en el terreno de la innovación. Ramírez Montoya, S. (cit. Tagua, M., 2013, p. 7) sostiene que las preocupaciones por la mejora de la educación y sus resultados se hacen latentes en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinares, la incorporación de algo nuevo con respecto a lo que hacíamos antes, puede ser considerada en nuestra práctica como innovación.

El cambio —en todas sus dimensiones— representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre, que solo puede ser comprendido en el contexto de la estructura social dentro de la cual ocurre. Los ambientes virtuales de aprendizaje llevan intrínseco un cambio, una innovación educativa, justamente, por las características que les son propias. Aprender a trabajar con modernas tecnologías implica, desde esta perspectiva, aprender en condiciones de variación constante por el vertiginoso proceso de mejoramiento de las tecnologías. Utilizarlas como herramienta significa, pues, aprender a variar, pero reconociendo que su uso también va modificando la manera de percibir algunos problemas y, fundamentalmente, la forma de plantearlos. Así como la escritura cambió las maneras de pensar y obrar, cabe preguntarse si las modernas tecnologías también generan alguna modificación en relación con una nueva estructuración del pensar. No obstante, en muchos casos se evidencia que se incorporan las nuevas tecnologías sin alterar el modelo de enseñanza tradicionalmente centrado en el profesor como transmisor de contenidos. (Tagua, M., 2012, p. 24). Salomon y cols. (cit. Barberà, 2001, p. 58) destacan lo reducido del impacto que se puede esperar en el proceso pedagógico, cuando la misma actividad se lleva a cabo con una tecnología que la hace un poco más rápida o fácil, ya que es justamente la actividad en sí misma la que debe cambiar, el reto se encuentra en ser capaces de adoptar nuevas perspectivas en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto actual de la Web 2.0 y todas las posibilidades de acceso al conocimiento “informal” a través de Internet, surgen nuevas oportunidades, que van más allá de las aulas (de muros o de bytes), ya que brindan, a alumnos y docentes, la posibilidad de interactuar en red conformando nuevos entornos de aprendizaje bajo la premisa de “aprender a aprender” (Tagua, M., 2012, p.10). Educar con nuevas tecnologías hoy implica hacer uso de las denominadas tecnologías emergentes que comprenden las telecomunicaciones, los dispositivos móviles, la realidad aumentada, dando lugar a la gamificación, el m-learning, el flipped classroom, los cursos masivos en línea. Asimismo, cobra fuerza la concepción del movimiento educativo abierto (UNESCO, 2011) que brinda la posibilidad de que los recursos de enseñanza, aprendizaje e investigación sean de dominio público permitiendo su uso libre y su reutilización.

DESARROLLO

INNOVACIÓN

Para Rivas N. (2000, p. 20) la innovación es una acción deliberada que comporta la introducción de algo nuevo en un sistema u organización, modificando sus procesos (estructuras, procedimientos u operaciones) y cuyo resultado supone una mejora en los productos, es decir, en el logro de los objetivos. Dicha innovación es, como la define el autor, “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud este resulta modificada”.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

De acuerdo con María Soledad Ramírez Montoya vale preguntarnos “¿por qué innovar cuando la necesidad es mejorar? Las preocupaciones por la mejora de la educación y sus resultados se hacen latentes en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinares. En la búsqueda de cómo mejorar los resultados, empezamos a cambiar cosas, esos cambios se tornan nuevos con respecto a lo que hacíamos con anterioridad y colocamos una mirada para ver qué resulta de esos cambios. Esa incorporación de algo nuevo con respecto a lo que hacíamos antes, puede ser considerada en nuestra práctica como innovación”.

En el ámbito de la educación, la innovación se entiende de dos maneras, la innovación resultante de la adopción e introducción en la escuela de algo ya existente fuera de ella, objeto, procedimiento, contenido. La segunda modalidad de innovación educativa se puede generar o elaborar en el interior de la institución escolar, en la solución de un problema o la satisfacción de una necesidad interna. Ese algo nuevo –sea idea, contenido, objeto, tipo de actividad o procedimiento–, es incorporado a algo existente –sistema, institución, persona, estructura o proceso–. Al incorporar algo nuevo, la realidad existente resulta innovada, alterada, modificada, cambiada. Así, la definición de innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada.

LAS TECNOLOGÍAS COMO FACILITADORAS DEL CAMBIO EDUCATIVO

En los albores del nuevo siglo la innovación llama a las puertas del sistema educativo y las tecnologías ofrecen un medio para llevar adelante esos cambios. Desde los antepasados cazadores-recolectores que pintaban figuras en las paredes de sus cuevas y abrigos hasta la actualidad, la tecnología ha transformado al ser humano, y lo ha hecho para bien y para mal. Las tecnologías ya asentadas a lo largo del tiempo, están altamente integradas en el accionar cotidiano, tal como sostiene Adell (1997).

La ciencia y la tecnología van conquistando los distintos ámbitos que comprenden la vida, transformando el modo de pensar, de sentir y de actuar como aspectos fundamentales de lo cognitivo, lo axiológico y lo motor, dimensiones esenciales del hombre (Cardona Ossa, 2002). Es así que la expansión generalizada de las TIC ha contribuido a modificar la vida de los países y la experiencia de las personas. Como sostiene Palamidessi (2006, p. 9), “ha surgido una nueva forma de organización basada en redes, generando transformaciones en los modos en que se organizan, se piensan y se articulan los procesos educativos”. Ahora bien, Tiffin y Rajasingham (1997, pp. 25-26) comentan que “las escuelas tal y como las conocemos están diseñadas para preparar a las personas a vivir en una sociedad industrial. ¿Qué tipo de sistema se necesita para preparar a las personas a vivir en una sociedad de la información?... se necesita un sistema educativo que se base en las telecomunicaciones y no en el transporte”.

El cambio (en todas sus dimensiones) representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre, que solo puede ser comprendido en el contexto de la estructura social dentro de la cual ocurre. Los ambientes virtuales de aprendizaje llevan intrínseco un cambio, una innovación educativa, justamente, por las características que les son propias. En este sentido, la tecnología multimedia junto con el uso de las redes telemáticas son consideradas como la nueva revolución informática en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que crean



ambientes en los que se integran los distintos medios de comunicación empleados por el hombre para transmitir un mensaje, tales como texto, gráficos, imágenes, sonido y video, además de un aspecto fundamental como es la interacción del usuario con el sistema.

Aprender a trabajar con modernas tecnologías implica, desde esta perspectiva, aprender en condiciones de variación constante por el vertiginoso proceso de mejoramiento de las tecnologías. Utilizarlas como herramienta significa, pues, aprender a variar, pero reconociendo que su uso también va modificando la manera de percibir algunos problemas y, fundamentalmente, la forma de plantearlos. Así como la escritura cambió las maneras de pensar y obrar, cabe preguntarse si las modernas tecnologías también generan alguna modificación en relación con una nueva estructuración del pensar.

La circulación de la información es cuantiosa, ahora bien, esta situación no es relativamente nueva. Un indicador en relación a ese desbordamiento de la información, es la obra de Vannevar Bush (el abuelo del “hipertexto”), tal como la concibió en 1932 y 1933, las escribió en 1939 y las publicó finalmente en 1945: *As We May Think* (Tal como debemos pensar). El siguiente texto de Nielsen, citado por Bartolomé, 1996, es suficientemente ilustrador: la principal razón por la que Vannevar Bush desarrolló su propuesta Memex fue su preocupación por la explosión de información científica que hacía imposible, incluso para los especialistas, estar al día en el desarrollo de una disciplina. Hoy la situación es significativamente mayor.

El conocimiento es propio del ser humano. Tal como lo enuncia Adell, J. (1997), el conocimiento implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas de un sujeto, es algo personal e intransferible, no se transmiten conocimientos, solo información que puede, o no, ser convertida en conocimiento por el receptor, en función de diversos factores (los conocimientos previos del sujeto, la adecuación de la información, su estructuración). Ahora bien, al utilizar las tecnologías, estas se convierten en medios facilitadores del aprendizaje y de la comunicación educativa, pero no son los únicos medios. Se pueden utilizar otros diferentes, que se escogen de acuerdo con las situaciones de comunicación específicas y de acuerdo con las posibilidades que se tengan.

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE)

Tal como refiere el informe del Banco Mundial (2003, p.14) en relación a los retos para los países en desarrollo, la economía de aprendizaje global está transformando, en todo el mundo, los requerimientos del mercado del trabajo. Esto también plantea nuevas demandas en los ciudadanos, quienes necesitan más habilidades y conocimientos para poder desempeñarse en su vida cotidiana. Formar a las personas para atender estas demandas requiere un nuevo modelo de educación y de capacitación, un modelo de aprendizaje permanente (para toda la vida).

La educación mediada por tecnologías permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios. Desde una perspectiva del proceso instruccional, el trabajo en estos escenarios posibilita transmitir información de carácter cognoscitivo y mensajes formativos mediante medios no tradicionales. No requiere una relación permanente de carácter presencial y circunscrito a un recinto específico. La calidad del diseño instruccional y de los recursos emplea-



dos son fundamentales para el logro de la excelencia de los aprendizajes, el adecuado uso de medios en la presentación de la información y el desarrollo de destrezas individuales, todos ellos conceptos medulares.

La integración de la computadora en el aula implica nuevos modelos de formación, Roszack (2005) citado por Aparici (2010:8) sostiene que en el momento que las computadoras invaden las escuelas, resulta necesario que profesores y estudiantes distingan lo que hacen las máquinas cuando procesan información y lo que hace la mente cuando piensa, pero que, por ese “culto” que rodea a las computadoras, la línea que divide la mente de la máquina se va haciendo borrosa.

Se coincide con Aparici, quien sostiene que “con nuevas o viejas tecnologías es imprescindible preguntarse sobre nuevas formas de enseñar y aprender. Los cambios metodológicos, la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos y las prácticas interactivas basadas en el diálogo son cuestiones que están más allá del uso de una tecnología u otra... es necesario pensar en otras alfabetizaciones ya que la actual responde al modelo de la sociedad industrial. La sociedad de la información exige la puesta en marcha de otras concepciones sobre una alfabetización que no se limite a la lectoescritura sino que considere todas las formas y lenguajes de comunicación” (pp. 16-17).

LA WEB 2.0

Penélope recuerda siempre cuando sus padres la castigaron unos días sin blackberry ni conexión a internet. No era que no pudiera salir, ir a la escuela... pero le faltaba la sensación de estar siempre conectada a algo, a un círculo social que en aquellos momentos era lo más importante. Estaban sus padres, pero la complicidad era mayor entre ellos que con ella y, de algún modo que no sabría explicar, se sentía tremendamente sola... (Reig, 2012, pp. 27-28).

Desde el año 2004 se ha introducido un término en el campo de las TIC que identifica un conjunto de iniciativas o tendencias en los usos de Internet; se trata de la expresión Web 2.0. En 2004, la editorial O'Reilly Media tomó la iniciativa de organizar una conferencia que denominó Web 2.0. El término fue acuñado por Dale Dougherty para sugerir que la web estaba en esos momentos en un proceso expansivo con reglas y conceptos que evolucionaban. En consecuencia, la denominación Web 2.0 se utiliza para identificar una serie de conceptos, tecnologías y, fundamentalmente, una nueva actitud hacia esas tecnologías y sus aplicaciones.

Como sostiene L. García Aretio (2007, p. 4), “la Web 2.0 no es otra cosa que la imparable evolución de Internet hacia cotas cada vez mayores de interacción y, sobre todo, de colaboración. La participación de los ciudadanos “del mundo” en esa Web, cada vez se hace más sencilla, amigable e intuitiva... Hablamos en esta Web de actitudes más que de herramientas o software -de hecho, más que tecnologías se definen comportamientos- aunque es cierto que para activar ciertas actitudes debemos facilitar los entornos donde puedan ser expresadas. Las contribuciones del usuario son las que en la Web 2.0 van construyendo a la red, y, como consecuencia, el conocimiento... el ejemplo paradigmático lo constituye la Wikipedia, donde el saber se construye libremente por parte de los propios usuarios, es la inteligencia colectiva la que supone el gran beneficio de esta nueva ola digital”.



La sociedad contemporánea sufre una mutación a causa de la transformación en los modos de circular el saber. Por un lado, está un descentramiento a causa de la circulación de saberes por fuera de la escuela y los libros; por el otro, está la diseminación, ya que se diluyen las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común, esto conlleva a la necesidad de articular los conocimientos especializados con aquellos que provienen de la experiencia social y de las minorías colectivas (Martin Barbero, 2003, p. 17).

Es necesario destacar el concepto de software social, que se refiere al uso de la comunicación mediada por computadora para la formación de comunidades: una aplicación basada en la web se pone a disposición de una multitud de usuarios que aportan e intercambian información. Así, Web 2.0 trata de diferenciarse de una presunta Web 1.0 que correspondería a una concepción de la tecnología web y sus aplicaciones, anterior a 1999.

En el contexto actual de la Web 2.0 y todas las posibilidades de acceso al conocimiento “informal” a través de Internet, surgen nuevas oportunidades, que van más allá de las aulas (de muros o de bytes), ya que brindan, a alumnos y docentes, la posibilidad de interactuar en red conformando nuevos entornos de aprendizaje bajo la premisa de “aprender a aprender”. Se coincide con Adell, J. (2011, p. 2) que las TIC ofrecen amplias posibilidades en relación a ello, ya que en la formación universitaria es posible preparar a los titulados para el desarrollo profesional a través no solo del acceso a información pertinente y actualizada, sino también a la participación en comunidades de aprendizaje y/o práctica que construyen y comparten libremente artefactos digitales.

La Web 2.0 trae aparejada la democratización de los medios con costos de difusión muy bajos; la publicación contextual es posible en sitios relacionados con la temática, se añade a esto que los públicos son altamente fragmentados. Los usuarios pueden elegir qué ver y cuándo según su propio criterio y con calidad. La red ha propiciado el espectacular desarrollo de comunidades virtuales que aprovechan la inteligencia colectiva y el poder de la colaboración entre iguales para participar en la creación innovadora de bienes y servicios gratuitos o libres, convirtiendo a la web en una especie de cerebro global. El blogging explota la inteligencia colectiva como una especie de filtro, entra en juego la denominada “sabiduría de masas”. El mundo de la Web 2.0 es el mundo llamado “we, the media”, un mundo en el cual lo que antes era simplemente la audiencia, ahora es también el productor.

Esto lo vemos claramente desde el aporte de Burbules (2001, p. 19): “las nuevas tecnologías no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno –un espacio, un ciberespacio- en el cual se producen interacciones humanas. Cada vez más, Internet es un contexto en el cual se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión... que abarca muchos emplazamientos de espacio y tiempo particulares y promueve relaciones humanas exclusivas, que solo son posibles en ese entorno. No como un sucedáneo de la “interacción real cara a cara”, sino como algo distinto, de características singulares y claras ventajas (así como desventajas) respecto de la misma... De aquí que la palabra “medio” sea insuficiente. Un espacio es un entorno en el cual suceden cosas, donde la gente actúa e interactúa. Esto nos sugiere una manera más fructífera de concebir el papel de las tecnologías en la educación... como un territorio potencial de colaboración, un lugar en el que pueden desarrollarse actividades de enseñanza y aprendizaje”.



El sujeto de educación, entonces, se re-define ya que sufre una constante inestabilidad en su identidad. El mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples y, por tanto, es un sujeto que se identifica desde distintos ámbitos, con distintos oficios y roles. Este sujeto es más frágil y, a su vez, está más obligado a hacerse responsable de sí mismo en un mundo en el que las certezas en los planos del saber, como en el ético o en el político son cada vez menores.

Observamos que la perspectiva que renace es revisar la mediación que instala el mismo medio cuando la comunicación pasa a ser interacción en tiempo real, y el usuario de la información pasa a ser un activo productor apoyado en desarrollos tecnológicos accesibles y amigables. Nos acercamos a la estructura de diálogo, de interacción mediada tecnológicamente.

Comprendemos las implicaciones de la mediación como fenómeno que es parte de los procesos de construcción de identidades, específicamente en los recursos de la Web 2.0. Este es un punto de vista que marca su relevancia a la hora de pensar en el vínculo entre comunicación y educación. Resulta necesario comprender las tecnologías como mediadoras porque hoy ocupan, cada vez más, un lugar muy diferente en la comunicación.

En la utilización de entornos mediados por tecnologías se produce un salto cualitativo, que implica que los entornos “virtuales” de aprendizaje migren hacia entornos “personales” de aprendizaje, donde el aprendiz adquiere un papel más activo aún, ya que puede gestionar su propio conocimiento haciendo uso de las herramientas disponibles en Internet “para aprender”, y esto conlleva, indudablemente, una nueva forma de entender el papel de las TIC en la educación.

A través de las redes sociales se accede a la información (blogs, wikis, videos, sitios de noticias, portales, repositorios), se crea y edita información (wikis, herramientas ofimáticas, de edición de audio y video, creación de presentaciones), se relaciona con otros (a través de objetos de información, tales como Youtube, Flickr, Slideshare; a través del compartir experiencias y recursos, tales como Delicious, Diigo, Twitter; a través de las interacciones comunicativas, tales como Facebook, LinkedIn). Surge de ello que, en esencia, un entorno personal de aprendizaje no implica solamente un entorno tecnológico, sino básicamente un entorno de relaciones orientadas al aprendizaje.

De esta manera, confluyen, en pos del aprendizaje, las herramientas tecnológicas, las fuentes de información, las conexiones, las actividades que se llevan a cabo, las personas que participan en los procesos, las relaciones entre las personas y los mecanismos que se utilizan para reelaborar la información y reconstruirla como conocimiento. En este contexto, el entorno lo constituye Internet, entendida así como una red social que trasciende la tecnología en sí, incluyendo los espacios y las estrategias de la presencialidad.

Se incorpora en ANEXO encuesta para validar uso de las redes sociales por parte de estudiantes, con el propósito de implementar un curso masivo, abierto en línea.



TECNOLOGÍAS EMERGENTES

Sumado a la creación de entornos personales de aprendizaje (PLE) -lo cual permite que el estudiante pueda dirigir su propio aprendizaje tal y como ocurre con el aprendizaje informal, conectando información de diversas fuentes, información que llega filtrada y comentada por la comunidad en la que se participa, con nuevas formas de socialización basadas en el trabajo colaborativo en red-, tenemos la oportunidad de hacer uso de las tecnologías emergentes, que generan nuevas posibilidades y oportunidades que repercuten directamente en la educación superior. Desde 2011 se observan innovadores escenarios en la enseñanza y aprendizaje virtual con la presencia de los MOOC (cursos masivos abiertos en línea) que permiten generar ofertas de formación desde instituciones prestigiosas a nivel mundial para audiencias masivas (miles de alumnos asisten a la vez a los cursos), con metodologías basadas en sistemas multimedia, sistemas de evaluación a modo test y por pares, integración con las redes sociales, todo ello bajo una modalidad gratuita. En 2008, George Siemens y Stephen Downes dieron a conocer el término MOOC y actualmente han surgido ofertas de gran calidad educativa desde plataformas tales como Udacity, Coursera, edX, UNED COMA, MiríadaX.

Los nuevos entornos se fortalecen con la presencia de las tabletas y tecnología portátil, la incorporación de la ludificación en actividades educativas, el análisis de datos a través de las analíticas de aprendizaje, nuevas metodologías de trabajo en la red y la inversión de la clase (flipping classroom). Resulta de interés conocer las posibilidades de generar materiales y alternativas de formación acordes con estas nuevas tendencias, tal como lo expresa el NMC Horizon Report Horizon 2013.

MOOC

El término MOOC corresponde a las siglas en inglés *Massive Open Online Courses*, que se puede traducir como cursos en línea masivos y abiertos. Se trata de un nuevo tipo de formación no reglada proporcionada a través de Internet cuyas principales características son la gratuidad de los cursos y su difusión a través de plataformas tecnológicas que permiten el acceso concurrente de miles de usuarios.

Desde sus orígenes, el concepto de los MOOC se dio bajo la concepción de acceso abierto, denominado OpenCourseWare (OCW).¹ Esto sucedió en 2001, por parte del MIT, desde un paradigma basado en la democratización de la educación y el sustento dado por el uso de las redes. Fue así como la casi totalidad de los cursos del Massachusetts Institute of Technology se ofrecieron en forma abierta, gratuita y a través de la Web, durante un lapso de 10 años (ya en abril de 2011 el MIT celebró los diez años con más de 2 000 cursos de 33 disciplinas académicas y más de 100 millones de alumnos). Cabe destacar como antecedente muy significativo al curso *Connectivism and Connected Knowledge* brindado en el año 2008 por Stephen Downes y George Siemens de la Universidad de Manitoba; constituyó el inicio del concepto MOOC ya que en el mismo se matricularon 2 300 estudiantes de forma gratuita a través de Internet, con sindicación de contenidos, uso de un blog, aula virtual en Moodle y el uso de mundos inmersivos como lo es *Second Life*, en todos los casos herramientas que fomentaban el aprendizaje colaborativo.

¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/OpenCourseWare> Se conoce como OpenCourseWare (OCW) la publicación de materiales docentes como "contenidos abiertos". Es decir, son propiedad intelectual que asegura la cesión de algunos derechos de autor, como la distribución, reproducción, comunicación pública o generación de obra derivada. Es decir, no solo son contenidos de acceso libre y gratuito en la web, sino que además se puede reutilizar libremente respetando la cita del autor original. Estos materiales suelen corresponder a asignaturas de la educación superior universitaria, tanto de grado como de posgrado.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MOOC

Los **MOOC** son **cursos en línea, abiertos y masivos**, es decir, cursos a distancia, accesibles a través de internet donde se puede inscribir cualquier persona y prácticamente sin límite de participantes.

Se distinguen de la formación en línea tradicional (e-learning) porque son gratuitos, son creados y emitidos por Universidades -lo cual los dota del aval de prestigiosas instituciones educativas y expertos en las temáticas que se abordan-, utilizan como soporte plataformas que admiten elevada cantidad de usuarios (en algunos ejemplos, más de 100 000 asistentes por curso) y los requerimientos de interacción que se exigen a los participantes, a través del uso de herramientas colaborativas -dentro del mismo curso- con el complemento de las redes sociales y recursos multimedia. Se pueden distinguir básicamente dos tipos de MOOC: los cMOOC, basados en el conectivismo, donde cada participante en forma colaborativa a través de las redes posibilita el aprendizaje propio y de los pares, y los xMOOC que se basan en un formato tradicional donde el centro no es la interacción con los pares, sino que los contenidos se imparten a través de diversos materiales con el complemento de instancias de evaluación (a través de cuestionarios, por ejemplo). Se hace hincapié en la calidad de los contenidos. La mayoría de los cursos que se emiten son de este tipo. Las plataformas más destacadas para impartir MOOC son:

- Coursera, la cual acredita mayor cantidad de inscriptos, fue fundada en 2011 por profesores de la Universidad de Stanford. El sitio para acceder a la misma es: <https://www.coursera.org/>
- edX es un consorcio formado por la Universidad de Harvard y el MIT, su sitio es <https://www.edx.org/>. Se puso en marcha en 2012.
- MiriadaX es la principal plataforma de habla hispana, lanzada a principios de 2013, una iniciativa de Universia (la mayor red de colaboración de universidades iberoamericanas) y Telefónica Learning Services, que imparte sus MOOC de forma gratuita a 1 345 universidades iberoamericanas. Su enlace es: <https://www.miriadax.net>

RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Y hablar de MOOC e innovación educativa necesariamente implica partir de la base del concepto del movimiento educativo abierto. Las actividades educativas de acceso abierto permiten prácticas formativas que utilizan recursos educativos abiertos (REA) disponibles en internet, producción de materiales con licenciamiento abierto, selección de recursos a través de repositorios, diseminación de prácticas en entornos académicos y la movilización hacia prácticas educativas. Las características esenciales son el respeto a la propiedad intelectual y el licenciamiento de los recursos, lo cual abre las puertas a una educación basada en el respeto y la concientización del impacto positivo y los beneficios de un sujeto que actúe en el marco de la ética. El énfasis está puesto en la distribución democrática del conocimiento.

Los recursos educativos abiertos son recursos de enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en el dominio público porque han sido clasificados con una licencia de propiedad intelectual que permite su uso libre y su reutilización. Los mismos incluyen cursos completos, materiales de cursos, objetos de aprendizaje, módulos, libros de texto, videos, exámenes, software, y cualquier otro material, herramienta o técnica utilizada para acceder al conocimiento.



El “free” no solo se refiere a gratuidad; un recurso es abierto en sentido estricto cuando: 1) se garantiza que cualquier persona con intereses genuinos de utilizarlo pueda acceder a él sin tener problemas legales de derechos de autor, 2) el tipo de formato del recurso o sus componentes depende del uso de programas informáticos comerciales y 3) la edición no requiere del uso de programas con licencia de uso que hayan sido causantes de un pago.

En el marco del movimiento educativo abierto en el contexto latinoamericano, cabe citar la Agenda Regional de Prácticas Educativas Abiertas (PEA) que ha sido desarrollada a través de consultas con más de 50 universidades asociadas en América Latina. Las PEA se definen como las prácticas que apoyan el (re)uso y producción de REA a través de políticas institucionales, promoviendo modelos pedagógicos innovadores y el respeto y la autonomía de los alumnos como co-productores en su camino de aprendizaje para toda la vida. Las PEA están dirigidas a la comunidad REA en general: gestores de políticas, gestores/administradores de organizaciones, profesionales de la educación y los educandos.

Este tipo de prácticas presenta directrices estratégicas para la apertura en la educación superior, el diseño de políticas y acciones destinadas a maximizar los beneficios de la utilización, reutilización y remezcla de Recursos Educativos Abiertos para el desarrollo de los cursos universitarios como un medio para abrir el acceso al conocimiento. La Agenda incluye diversas dimensiones, tales como la dimensión de enfoques pedagógicos para REA que tienen en consideración la potencialidad de las TIC en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas se centran en las oportunidades de aprendizaje social, es decir, el aprendizaje constructivo y de colaboración entre pares. Por otra parte, aunque los REA se producen comúnmente para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, también pueden ser creados por los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje, por lo tanto se abordan en este documento temas relacionados con autorías y licencias.

CONCLUSIONES

Frente a los retos que la sociedad actual ofrece a las instituciones educativas, es imprescindible que la docencia vaya acompañada de investigación, de tal manera que los procesos de formación desarrollados en entornos mediados por tecnologías propicien y promuevan la innovación pedagógica y tecnológica sobre la base de un modelo de calidad educativa en el marco de un proyecto de I+D+i. El presente estudio se encuentra en proceso, aunque se espera aportar un corpus con la temática y construir un acervo de recursos para utilizar y reutilizar en el aula, así como compartir dichos resultados con la comunidad académica y científica global.

ANEXO

Para validar el uso de redes sociales por parte de los estudiantes, con el objeto de efectivizar una propuesta de curso masivo abierto en línea, se confeccionó una encuesta en línea suministrada a través de redes sociales y de la plataforma virtual de una unidad académica. La misma contenía descriptores sociales, de prácticas y opiniones que demostraron comportamiento, conocimiento, actitudes y creencias. El propósito fue conocer la utilización y familiarización de los sujetos con las redes sociales. En total respondieron 336 sujetos.



Los resultados fueron:

- 89 % de la edad de los alumnos oscila entre 17 y 25 años:
- 62 % de los encuestados es de sexo femenino.
- 96 % utiliza habitualmente redes sociales:

Al interrogar acerca del conocimiento que poseen sobre el uso de redes sociales, 84 % respondió que poseen suficientes conocimientos y 16 % poco conocimiento:

Con respecto a la frecuencia de uso, 83 % utiliza diariamente las redes sociales y 15 % lo hace algunos días a la semana:

En relación al lugar donde se conectan habitualmente, respondieron: en casa (87 %), en el lugar de estudio (2 %), en el trabajo (2 %), otros (10 %).

Las redes sociales que utilizan los alumnos son, preferentemente, Facebook (98 %) y Youtube (78 %).

Los usos que le dan a las redes sociales son preferentemente para comunicarse (94 %), conversar (67 %), leer (62 %), compartir fotos (56 %).

RELACIÓN DE LAS REDES SOCIALES CON EL APRENDIZAJE

Las preguntas que siguen se refieren a la utilización de redes sociales en el ámbito académico.

Del análisis de las respuestas surge que los alumnos tienen una actitud positiva frente a la incorporación de las redes sociales en el ámbito académico: 67 % tiene una visión favorable sobre las redes sociales pues piensa que constituyen una herramienta para el aprendizaje, 59 % considera que están de acuerdo en que promueven el interés y la motivación para aprender, 65 % expresa que favorecen el trabajo en grupo, 88 % manifiesta que permiten una mayor participación. Al interrogar sobre las amenazas que traen aparejadas las mismas, 80 % de los estudiantes manifiesta que las redes sociales son distractores para el aprendizaje y 82 % contesta entre medianamente de acuerdo y en desacuerdo que constituyen una pérdida de tiempo. 54 % no está de acuerdo en que las redes sociales son solo una moda de la era tecnológica.

INTEGRACIÓN DE LAS REDES SOCIALES EN EL AULA

Se indagó sobre la experiencia en la utilización de redes sociales en el aula (universidad, escuela).

Se observó que en su mayoría los estudiantes han utilizado las redes sociales en el aula, 78 % manifiesta que les resultó fácil asimilar la forma de utilizar estas herramientas, 71 % sostiene que no les ha demandado más tiempo de dedicación que un seguimiento presencial de la temática. Las experiencias han resultado satisfactorias para el 85 %; por su parte, 73 % expresa que han interactuado con otros estudiantes durante las actividades propuestas en el uso de redes sociales, 73 % ha sentido el apoyo y acompañamiento del tutor y/o docente, y 61 % valora como positiva la comprensión de los contenidos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. (comp.) (2010). *Educomunicación: más allá de la web 2.0*. Edisa, Barcelona.
- Barberá, E. (Coord.) (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona, Horsori.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Palamidessi, M. et al. (2006). *La escuela en la sociedad de redes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Montoya, M.S. (2012). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. México, Editorial digital, Tecnológico de Monterrey.
- Reig, D. (2012). *Socionomía* (epub). Planeta, Barcelona. Conversión a libro electrónico Newcomlab, S.L.L.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos, estrategias*. España, Editorial Síntesis.
- Tagua, M. (2012). Aulas sin muros: un estudio sobre las prácticas educativas mediadas en un entorno virtual de aprendizaje. Buenos Aires, Ed. Libros en Red. (pp 13-17).
- Tagua, M. (2012). *Entornos personales de aprendizaje: Innovación tecnológica y pedagógica en la universidad*. España, Bubok Publishing S.L.
- Tagua, M. (2013). *Modelos de calidad en la formación virtual*. España, Bubok Publishing S.L.
- Yoffe, S. (2010). *State of the Internet –Argentina*. ComScore Inc

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Adell, J. EDUTEC (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, No 7/noviembre 97. Disponible en <http://nti.uji.es/~jordi>
- Agenda Regional de Prácticas Educativas Abiertas (PEA). *Un enfoque de abajo hacia arriba en América Latina y Europa para desarrollar un espacio común de Educación Superior*. Open Educational Practices (OEP) Regional Agenda. Disponible en: www.oportunidadproject.eu
- Bartolomé, A. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 4. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec4.html>
- Burgos Aguilar, J.V. (2011). *Rúbricas para evaluar Recursos Educativos Abiertos (REA)* Versión 1: 15 Febrero, 2011. Coordinador de Enlace e Innovación Educativa, Innov@TE Universidad Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <http://www.temoa.info/>
- Cardona Ossa, G. (2002). Tendencias Educativas para el Siglo XXI. Educación Virtual , Online y @Learning. Elementos para la discusión. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 15*./mayo 02. Disponible en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/car.htm>
- Ho, A. D., Reich, J., Nesterko, S., Seaton, D. T., Mullaney, T., Waldo, J., & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: The first year of open online courses (HarvardX and MITx Working Paper No. 1). Disponible en <http://ssrn.com/abstract=2381263>
- Miniwatts Marketing Group (2012). *Internet World Stats*. Disponible en: <http://www.internet-worldstats.com/stats2.htm>



- OPAL (2012). *Open Educational Quality Initiative*, p.7. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/ict/2009/mp_504893_ict_FR_opal.pdf
- Scopeo (2013). Scopeo Informe N°2: MOOC: *Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Junio 2013. Scopeo Informe No. 2. Disponible en: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf> Consultado [12/11/2014]
- Tiffin, J. Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual*. Buenos Aires, Paidós.
- UNESCO Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. Commonwealth of Learning. (2011). Disponible en: <http://bit.ly/uPsmhJ>



EL PROCESO DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, UN ACERCAMIENTO METODOLÓGICO PARA SISTEMATIZAR LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

María Hilda Vergara Alonso

RESUMEN

Los docentes como profesionales reflexivos siempre están atentos a los fenómenos y describen lo que observan. Siempre preguntamos: ¿qué sentido formativo tiene nuestro actuar y de qué manera impactamos en el proceso de formación de los futuros docentes? La acción reflexiva desde Dewey se centra en la mente abierta, responsabilidad y honestidad, mientras que la reflexión en la acción vista desde Schön constituye un proceso para analizar la labor que desarrollan los profesionales a través de las acciones. El ciclo reflexivo de Smyth parte de una descripción e información de la práctica docente a nivel de aula, y confrontada con colegas, para clarificar su acción. En el contexto del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, los docentes de la escuela Normal, para enfrentarse a la tarea profesional tienen que disponer de una metodología que derivan de la reflexión sobre el conocimiento y de su propia reflexión, el proceso que acuñamos es el “Modelo ALACT de Korthagen”, que permitió la reflexión con alumnos normalistas.

Palabras clave: reflexión, docente, futuros docentes, acción y modelo.

ABSTRACT

Teachers as reflective practitioners are always attentive to the phenomena and describe what they see. Always ask: what sense does our action training and how we impact in the process of training of future teachers? Reflective action from Dewey focuses on open mind, responsibility and honesty, while the reflection in action view from Schön is in a process to analyze the work being done by professionals through actions. Smyth reflective cycle of a description and information about teaching practices at the classroom level, and confronted with colleagues to clarify its action. In the context of Curriculum 2012 Bachelor of Early Childhood Education, teachers of the Normal School, to meet the professional task must have a methodology derived from the reflection on knowledge and his own reflection, the process we coined is “ALACT Korthagen Model”, which enabled the reflection with normal school students.

Keywords: reflection, teachers, student teachers, action and model.

INTRODUCCIÓN

El análisis y reflexión del presente trabajo se centra en la reflexión sobre la práctica docente. Siempre nos preguntamos ¿Qué sentido formativo tiene nuestro actuar y de qué manera impactamos en el proceso de formación de los futuros docentes? Hoy día las innovaciones y los procesos de mejora en la educación han marcado el inicio de una práctica docente de calidad. Los momentos de interacción entre alumno y profesor acentúan los aprendizajes recíprocos, de la mejora de las relaciones interpersonales y de los saberes.

Reflexionar sobre la práctica docente invita a pensar en las acciones educadoras que se dan en los diversos ambientes de aprendizaje. El docente es un elemento primordial del cambio educativo, debe pensar en sus alumnos, pensar en el proceso de enseñanza, pensar en que los conocimientos no deben de acumularse sino aplicarlos a la práctica y transfórmalos en aprendizajes significativos. Tener presente que los docentes y los mismos futuros docentes reflexionan antes, durante y después de su práctica en el salón de clases sin que esto reporte un aprendizaje significativo, pues repiten los mismos errores, otros rechazan la responsabilidad educativa que les corresponde y no reconocen falla, hay quienes reconocen y se acusan de todas sus incompetencias, pero ninguna de estas actitudes constituye una práctica reflexiva con un menú abierto de posibilidades, que sin duda fortalece la formación de los futuros maestros normalistas.

La importancia de recuperar el sentido de la reflexión, como una forma de pensar el deber ser del docente y del alumno; asimismo, mirar y analizar los modelos y ciclos de la reflexión desde Dewey, Schön, Fullan y Hargreaves y Smyth, nos permiten y nos dan un panorama de múltiples posibilidades de reflexión en la práctica. Si bien es cierto, argumenta Domingo Roget (2009), la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, la competencia reflexiva es, por el contrario, una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo.

En este sentido para afrontar el estudio del tema que se precisa asentar es la diferencia existente entre la forma habitual de reflexionar del ser docente y el Proceso de Reflexión Metodológica. Aunque una se apoya en la otra no son realidades iguales ni expresiones de significados iguales. En este sentido, el acercamiento metodológico del proceso de reflexión gira en torno a la propuesta de Korthagen “El Modelo ALACT”.

CONSIDERACIONES GENERALES

Debemos empezar considerando cómo y en qué momento incluimos el proceso de reflexión en nuestra práctica docente (antes, durante y después de las clases), de qué forma reflexionamos (solos, entre pares, con nuestros alumnos), cuánto tiempo dedicamos a pensar sobre nuestro trabajo y qué instrumentos utilizamos para hacerlo.

La actividad del docente está encajada dentro de una ética, y tiene un fin social. Esto hace que la tarea docente no pueda entenderse como una actividad técnica, tendente a fines diferentes de las propias acciones, sino que el desenvolvimiento del trabajo del docente tiene que estar inspirado en los mismos valores que intenta inculcar en los educandos. Esta encaja, pues, dentro de la actividad práctica que Aristóteles diferencia de la *técnica* (Correa, 1997). La formación de los futuros docentes tiene que atender a esta caracterización epistemológica que lo concibe como un profesional práctico. ¿Cómo formar profesionales prácticos? ¿Cómo formar profesionales reflexivos?

Centrar la práctica de la profesión en la transmisión de saberes, independientemente de la formación académica del qué y cómo se enseña, puede conducir a la supresión de la reflexión y convertir la mejora de la enseñanza en repetitivo ejercicio de lo tomado como “deber ser”. En este sentido, ¿qué implica el proceso de reflexión en la práctica docente?



Reflexionar en la práctica, argumenta Covarrubias (s. f), implica reconocer y conocer qué saberes deben valorarse, es decir, es necesario investigar las formas y contenidos de la conciencia, entre los que se cuentan experiencias, intencionalidades, valores, predisposiciones, rechazos, deseos etcétera, de los alumnos y de nosotros mismos. En la medida en que se dan a conocer diversos contenidos, es necesario reflexionar sobre el propio proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de los alumnos, cómo aprenden a reconocer y valorar los contenidos en relación a su contexto. Porque la lógica en que se dan a conocer los saberes no es la misma lógica de construcción de conocimiento.

UN MIRADA A LOS MODELOS DE LA REFLEXIÓN

La génesis del aprendizaje reflexivo se encuentra en las obras de Platón y Aristóteles, impulsores del diálogo como elemento clave de la reflexión y del pensamiento crítico; pasa por Rousseau y Dewey, máximos representantes del aprendizaje a través de la experiencia; hasta llegar a interpretaciones más modernas, como afirman Brockbank y McGill, citados por García (s. f). Desde una perspectiva contemporánea, el aprendizaje reflexivo es un modelo de formación que se fundamenta en las teorías socioculturales del aprendizaje humano.

La acción reflexiva (Dewey, 1998) en el contexto de la práctica educativa se contempla en tres actitudes básicas:

- 1. Mente abierta:** es tener deseo activo de escuchar puntos de vista, de prestar atención a las alternativas, aceptar los puntos fuertes y limitaciones de las diferentes maneras, un profesor con una mente abierta no intenta ser el portavoz de una y solo una perspectiva y no se acerca a otro punto de vista con afán de argumentar. Por el contrario, escucha y acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas.
- 2. Responsabilidad:** implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción de los profesores; la responsabilidad de la reflexión requiere que se examine: a) personales: los efectos de la enseñanza sobre el auto concepto de los alumnos; b) académicas: los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante, y c) sociales y políticas: los efectos proyectados de sus enseñanzas en las oportunidades para varios alumnos. La responsabilidad de la reflexión requiere que se examinen estos puntos.
- 3. Honestidad:** la honestidad debe tener dos componentes, mente abierta y responsabilidad son componentes centrales de la vida profesional del maestro reflexivo. La honestidad es la que permite examinar sus propias creencias.

La postura de la práctica reflexiva debe de convertirse en una acción permanente suscrita a una acción analítica y crítica, proponiendo una epistemología reflexiva y del conocimiento de la acción. La “reflexión en la acción”, acuñada por Schön (1992), se constituye en un proceso para analizar la labor que desarrollan los profesionales a través de las acciones que realizan en el contexto de las organizaciones. Es un proceso que capacita al profesional a ser más consciente de los problemas que afectan, o pueden afectar, su labor y actuar en consecuencia. En el ámbito educativo propone el “práctico reflexivo”, un nuevo modelo de profesional que reflexiona en la acción y que, en la reflexión, construye estrategias de acción para afrontar y solventar los problemas que aparezcan en

su labor. Ahora el docente no se limita a recibir recetas o teorías sobre cómo actuar en el aula sino que se convierte en su propio investigador, en un agente que reflexiona acerca de lo que ocurre en su realidad pedagógica. Es el movimiento del “profesorado como investigador” que surgió en Inglaterra de la mano de Stenhouse y que Elliot desarrolló.

Muchos profesores y alumnos de las escuelas Normales (Fullan y Hargreaves, 2000), pasan por alto en el proceso de la reflexión de su práctica tres dimensiones importantes:

1. Los maestros reflexionan en y sobre su práctica, con información limitada. La mayor parte de sus pruebas sobre el cómo actúan y han actuado se basan en sus impresiones personales y conocimientos tácitos recogidos en la vida en el aula.
2. La reflexión profunda requiere además de otros ojos, otras perspectivas junto a las nuestras. Esto parte de la enseñanza y trabajo en equipo, la observación de la clase y de la evaluación. Porque confiar en la propia experiencia del aula no basta, para provocar una reflexión más profunda y fuerte.
3. La reflexión crítica sobre la intención y el contexto. En nuestro contexto la reflexión queda restringida a los problemas técnicos inmediatos del aula y del contexto escolar. Necesitamos observar detenidamente las acciones, intenciones y principios que regulan nuestras decisiones en el aula, nuestras reflexiones en la acción.

Los estudios realizados han permitido establecer algunos de los rasgos más representativos del aprendizaje reflexivo: interactuar con los demás y con uno mismo, además de reflexionar y contrastar, para construir y reconstruir conocimiento. Aprender es una forma de aprendizaje a través de las diversas experiencias, que se viven en el contexto escolar y en el salón de clases. No es cambiar de conducta, sino generar conocimiento en la reconstrucción de las experiencias, facetas y/o recortes de la realidad escolar, que posibilite actuar de modo más conciso a las situaciones de enseñanza.

Para concretar un modelo de reflexividad sobre la acción vamos a centrarnos en un primer momento en el *ciclo reflexivo de Smyth* (1991) (Ver figura 1) y en un segundo en el Modelo de Korthagen. El ciclo reflexivo “...parte de una descripción e información de la práctica docente a nivel de aula/ departamento, y una vez confrontada con la de los colegas como medio para detectar y clarificar los patrones cotidianos de acción docente...” (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997) encierra 4 fases, en un modelo cíclico y dialéctico, que comienza con la detección de un problema o de una práctica, y termina en un proceso de reconstrucción de la práctica, siguiendo las siguientes fases:

Descripción ¿Qué es lo que hago?

La reflexión sobre la práctica siempre comienza describiendo, por medio de relatos narrativos (escritos orales, videos y audios), todos los incidentes y acontecimientos de la práctica, haciéndolos públicos y revisables por nosotros. Responde a preguntas como: para qué se realiza, por qué (principios básicos que guían), y qué estamos haciendo (en la práctica, vida profesional, etcétera). Algunos de los medios para describir la acción: los diarios, este contribuye a reflexionar sobre lo que ha sucedido en el aula durante el día o la semana; relatos narrativos e incidentes críticos: las estrategias narrativas y autobiográficas, son modos de expresar las propias perspectivas, recuerdos y vivencias sobre los hechos en la práctica.

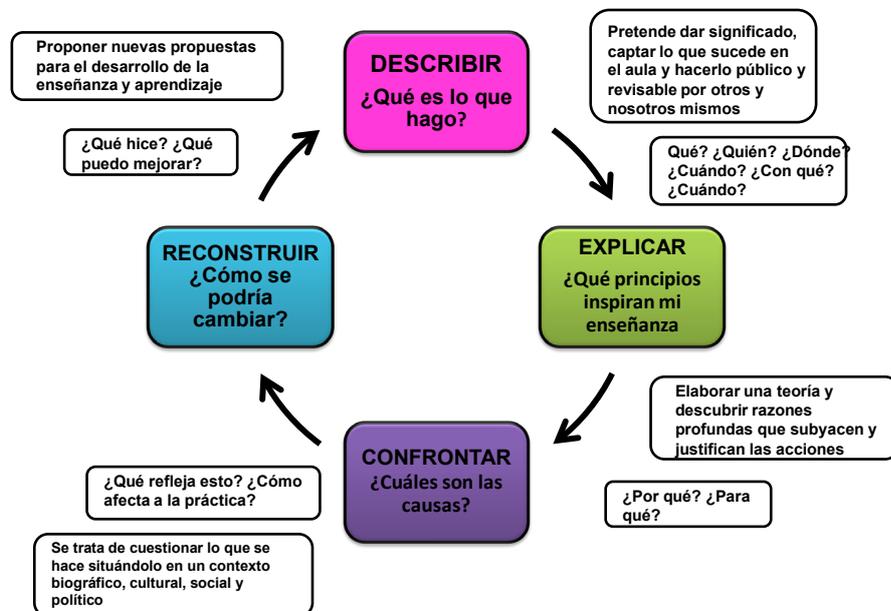


Explicación: ¿cuál es el sentido de mi enseñanza?

Es hacer explícitos los principios que inspiran lo que se hace en la práctica, lo que supone elaborar una cierta teoría.

1. Inspiración. Trata de describir las teorías subyacentes a la práctica.
2. Confrontación. Reflexión colaborativa con otros sujetos, o con aportes teóricos.
3. Reconstrucción. Reformulación de la situación a partir de las reflexiones anteriores.

Figura 1. Ciclo reflexivo de Smyth (1991)



Esta es la idea de reflexión en la acción y sobre la acción en nuestro que se debe dar desde la postura de Smyth, y con ello concretar un modelo de reflexividad sobre la acción. En nuestro caso retomamos el Modelo de Korthagen.

LOS DOCENTES COMO PROFESIONALES REFLEXIVOS

La tarea profesional del docente es una tarea práctica, pero al mismo tiempo de conocimiento teórico, basada en la resolución de situaciones que se presentan en el contexto áulico, que permite un estudio sistemático de los aprendizajes esperados y saberes pero siempre impregnadas de la individualidad de los sujetos que se ven implicadas en ellas. El profesor interpreta su actuación en función de la forma como se representan los acontecimientos docentes.

Un docente reflexivo, dice Donald A. Schon (1992), debe estar atento a los fenómenos, estar capacitado para describir lo que observa, dispuesto a proponer modelos atrevidos de la experiencia, y en ocasiones poner a prueba estos modelos y analizar sus limitaciones. La práctica reflexiva debe incluir aspectos que sirvan para que los docentes competentes se enfrenten a las limitaciones de sus contextos laborales, es decir, la reflexión sobre la reflexión de la práctica.



La reflexión al situarse en este contexto contribuye a la mejora del desarrollo profesional. A partir de esta lógica, en el proceso de reflexión desde el Ministerio de Educación de Chile (2000) se distinguen tres ideas vinculadas:

La reflexión como actividad mental del ser humano: ... el proceso de reflexión está en la base en la generación de nuevas ideas, categorías y aproximaciones que dan cuenta de la capacidad de pensar virtualmente... La reflexión entendida como praxis social: ... supone reconocer su carácter colectivo que reclama de una comunidad dialógica que posibilita el intercambio racional de las ideas... La reflexión como visión crítica de la realidad: La condición crítica de la reflexión implica poner en conflicto diferentes visiones sobre un acontecimiento, hecho o idea... la reflexión crítica marca la diferencia entre la opinión y el juicio.

La reflexión cobra sentido en este contexto, mirar lo propio de la práctica docente, fundamentar la opinión y la acción a través de las evidencias, que se vive como actor en el contexto del salón de clases. Se reflexiona sobre la práctica objetivada, se contrasta con fuentes teóricas y con las visiones de los pares profesionales.

Para pensar y reflexionar, manifiesta Covarrubias (s. f) que es necesario contar con un determinado tipo de saberes, pero ello no conduce en sí al docente a la generación de pensamiento. En la enseñanza de los saberes en la práctica cotidiana en el aula, el docente debe saber la lógica en que estos saberes fueron construidos, lo cual puede ser el inicio de la reflexión en la acción para construir nuevos conocimientos.

Desde la postura de Marqués (2000), el papel de los docentes no es tanto “enseñar” (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas (TIC), tengan en cuenta sus características (formación centrada en el estudiante) y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información.

HACIA LA CONCIENCIACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA CON ALUMNAS NORMALISTAS. “EL MODELO ALACT DE KORTHAGEN”

Los estudiantes no disponen de referente práctico para extraer problemas profesionales, con lo que están abocados a una preparación en la componente estática del conocimiento. Pero para enfrentarse a la tarea profesional, el docente tiene que disponer de una metodología y estrategias de funcionamiento que derivan de la reflexión sobre el conocimiento profesional y de su propia reflexión. ¿Debemos esperar a que surjan problemas o que suceda algo extraordinario con los estudiantes para reflexionar nuestra propia práctica y acción? ¿Debemos, pues, esperar a que el estudiante nos exija una formación de calidad como profesional reflexivo para formarlo?



La experiencia, “Hacia la concienciación de la práctica docente una experiencia significativa con alumnas normalistas...”, es un proceso que cobra significado en el contexto de la formación inicial de los estudiantes normalistas, porque ello nos permite reflexionar: los saberes, los conocimientos y también los miedos y fracasos durante la acción y sobre la acción. Se utilizan las cuestiones surgidas del Curso de Práctica Profesional que se imparte en el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012, en el contexto de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, ubicada en una zona urbana del Estado de México.

Este curso se ubica en el Trayecto Formativo: Práctica Profesional, este trayecto tiene un carácter integrador pues recupera todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente (SEP, 2012). Las prácticas profesionales son un conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollan de manera gradual en diversos contextos, para ir logrando sus competencias.

EL MODELO DE KORTHAGEN

El Modelo de Korthagen es una estrategia que nos permite comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, pero al mismo tiempo los ayuda a comprender mejor su rendimiento escolar. A través de este ciclo, el alumno aprende poco a poco y nosotros aprendemos a aplicar de forma sistemática el pensamiento, lo que se refleja la habilidad auténtica y creativa para aprender del contexto. En virtud de esto, la reflexión significa la capacidad humana para mirar hacia atrás, estructurar y pensar en nuestras propias acciones.

El modelo ALACT de Korthagen (2001) es un modelo cíclico de formación inicial del profesorado. Consta de cinco fases, como podemos apreciar en la figura 2:

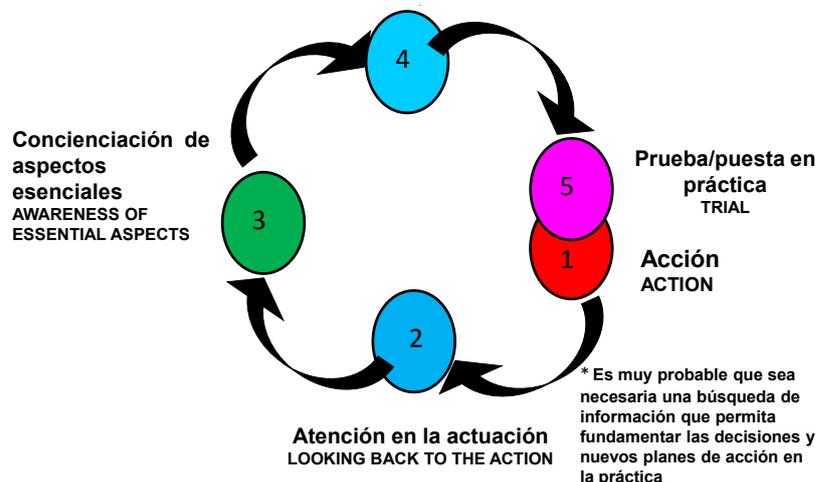


Figura 2. El Modelo ALACT. Hacia la concienciación de la práctica docente. Proceso estructurado de Reflexión de Korthagen.

La primera fase del modelo, poner en juego una serie de procedimientos y habilidades, se refiere a la ayuda que proporciona el profesor para que los estudiantes encuentren experiencias concretas de aprendizaje que, posteriormente, en una segunda fase, analizan críticamente (concientización de las actividades a través de la interacción). En la tercera fase, a través del proceso de reflexión individual y grupal, el docente empieza a plantearse interrogantes. En la cuarta fase, el docente busca respuestas para poder mejorar la práctica y en la quinta fase el profesor busca que la indagación sobre estas experiencias les permita un nuevo ensayo.

El objetivo final de este modelo es que el docente en formación aprenda a aplicarlo sin la ayuda del profesor, haga uso de la retroacción interna de su propia experiencia y de la retroacción externa de los alumnos y profesores, ajustando su punto de vista a la realidad.

LA REFLEXIÓN DOCENTE PARA LA COMPRENSIÓN DE LA ACCIÓN. METODOLOGÍA Y CONTENIDOS

En el periodo cuando llevamos a cabo un proceso de formación a partir de cuestiones profesionales surgidas durante las prácticas, y empleamos como modelo de actuación y análisis el modelo ALACT de Korthagen, hemos podido visualizar, analizar y comprender las acciones y con ello tener conciencia de la tarea educativa que nos compete con los futuros docentes en el ámbito educativo en el que se están formando.

El grupo está constituido por 7 alumnos de cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar, Plan 2012. Trabajar con las alumnas de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl es un gran reto, pero al mismo tiempo una gran satisfacción, porque obtenemos conocimientos reales de su práctica en los jardines de niños y al mismo tiempo el conocimiento y de sus saberes durante la exposición de sus ideas en el Curso de Práctica Profesional. La estructura del plan de clase se diseña al inicio del semestre, donde se organizan las Unidades de Aprendizaje y sus contenidos, siempre en el contexto de las competencias profesionales y genéricas.

En este texto, como docente del curso se reflexionan sus avances y retrocesos en el ámbito de sus prácticas en los jardines de niños, a la vez que ellos compactan sus reflexiones y avances, empleando los resultados del trabajo en clase, así como los aportes derivados de su preparación previa. Muchas veces, la tarea que proponen durante el diálogo y la discusión al interior del grupo, es para centrar el estudio y facilitar la reflexión sobre las cuestiones elegidas.

Esto motiva a reflexionar sobre la actuación docente en el contexto de la clase y del espacio donde interactúan y se desvelan las ideas.

FASE 1. APRENDER A REFLEXIONAR. LA ACCIÓN

La lógica consecuencia de los objetivos pretendidos es la necesidad de utilizar una metodología que facilite la reflexión de la práctica docente, tomando como referencia las propias sesiones de trabajo en el salón de clases. Se reflexiona sobre las sesiones que ofrecen un marco coherente para la concreción de los parámetros que debemos considerar en la realización de las prácticas y su evaluación.



Reflexionar es también observar y mirar. En la práctica educativa se tiene una mirada restringida, limitada, una mirada que conviene contrastar con la mirada de los otros. En la mirada propia, muchas veces descubrimos algunas de nuestras cegueras, reconocemos determinados errores y finalmente podemos abrirnos a interpretaciones más poderosas que las nuestras. En el conjunto, colectivamente, podemos apreciar las múltiples insuficiencias que hemos desplegado en nuestras formas de ver y de hacer.

En esa mirada cruzada, donde miramos cómo otros miran, el pensamiento encuentra una de sus experiencias más estimulantes y fecundas (Echeverría, 2007).

La reflexión sistemática sobre nuestras experiencias en la vida cotidiana del aula a menudo difiere de lo que estamos acostumbrados a hacer. En general, como dice Korthagen (2011), reflejamos, a veces influenciados por la cultura escolar específica, por la presión del trabajo, por la multiplicidad de tareas, un “fix” –una rápida solución, una luz a problemas prácticos-, en lugar de arrojar soluciones concretas mediante un proceso de reflexión en la acción. Esto puede ser una solución efectiva de corto plazo en una situación agitada y turbulenta, pero existe el peligro de que el desarrollo profesional se estanque.

La reflexión es actualmente un concepto clave en la formación de los futuros docentes. El proceso de la reflexión en múltiples situaciones se traduce como un ciclo, que permite escudriñar las situaciones prácticas que enfrentamos los docentes, los comportamientos, habilidades y creencias en situaciones de la práctica educativa.

En este proceso, la pregunta clave que necesitamos plantearnos para la mejora de la práctica en el contexto escolar, es ¿cómo estamos reflexionando nuestra práctica? La gran mayoría reflexiona de alguna manera en y sobre la práctica que tienen día a día, pero esta forma de la práctica reflexiva es en ocasiones débil.

La observación y la escucha en el proceso de reflexión juegan un papel importante, lo cual se refleja en nuestra mente. Observar consiste en examinar un hecho o fenómeno y recoger información para poder analizarla posteriormente y extraer algunas conclusiones o intervenir en ese hecho o fenómeno.

FASE 2. EL PROCESO DE LA CONCIENTIZACIÓN DE LA PROPIA ACCIÓN. EXPERIENCIAS COTIDIANAS

Pienso en el contexto del salón de clases, en todas las cosas que cada uno de nosotros sabe sobre sí mismo, como docentes de nuestras debilidades y necesidades. Por ejemplo, sé que soy una mujer comprometida y responsable con mi trabajo. Sé que me gusta la calabaza y que no soporto el brócoli, sé que me irrito cuando me presionan, que no perdono con facilidad, sé que soy poco sociable y que sé formar parte de un equipo de trabajo. Además, sé que hablar en público se me da fatal, y las matemáticas fenomenal. Sin embargo, también sé que las alumnas tienen conciencia de sí mismas, reconocen sus logros y sus debilidades y van construyendo sus conocimientos poco a poco.



¿Cómo lo están construyendo ellas? Uso el verbo “construir”, que implica crear algo desde los cimientos, e implica también que se trata de un proceso de formación de la propia conciencia que no se produce de la noche a la mañana. Este verbo también nos sirve para dar a entender que el contexto social influye en el proceso de apropiación de la realidad.

Uno de los peligros que hemos descubierto es que podemos provocar situaciones comprometidas en las alumnas, situaciones de reflexión y análisis, situaciones que mejoren su puntualidad. En clase algunos comportamientos, como que ser impuntual, producían grandes explicaciones sobre por qué habían llegado tarde a la clase. Me pregunto: ¿Por qué tienen que llegar tarde? ¿Acaso existe un catálogo de pretextos? Tendría que dejarlas siempre en el congelador. ¿Qué decidir? ¿Cómo negociar? “...la decisión no nos lleva a una situación singular, pero sí a una serie de situaciones parecidas, lo que deja tiempo para formarse una opinión o contemplar diversas estrategias posibles” (Perrenoud, 2004). Reflexionar en la acción permite simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o dejar de lado la situación. El diálogo abre posibilidades de mejorar el proceso de la práctica docente y de relación con las alumnas.

Las alumnas se muestran pasivas en clase a la hora de discutir los contenidos seleccionados del programa del Curso “Práctica Profesional”, pero se transforman instantáneamente en hiperactivas cuando se les deja la tarea de leer 30 o 40 cuartillas, e investigar para la siguiente clase con el fin de fundamentar su participación.

A María no le gusta –eso dicen-, ser el centro de la discusión cuando trabaja con los niños de preescolar en el proceso de reflexión y análisis de la práctica. Le disgusta y me cuestiona constantemente: ¿Hoy vamos a exponer nuestra práctica con los niños? ¿Por qué maestra? Por mi parte, yo me pregunto: “¿Retomar su experiencia con los niños significa hacerlas sufrir?” Ciertas preguntas se quedan en el aire, sin respuesta. Trato en todo momento de descubrir sus intereses, emociones, limitaciones teóricas, y darles solución. Intentamos que la reflexión en equipo, como opina Saint-Onge (2000), las lleve a comprender el aprendizaje y a superar el concepto de simple transmisión, considerada como exposición del propio saber.

La prioridad constante en el contexto del salón de clases, es formar practicantes reflexivos en su acción con los niños preescolares.

Observamos la práctica de Juana con los niños para analizar colectivamente y mejorar la práctica pedagógica de las alumnas en el preescolar, a través de una videograbación, su actividad denominada “Cuántos objetos son”. La finalidad es “fortalecer en los niños la habilidad del conteo a través de diferentes juegos donde pongan a prueba conocimientos, capacidades para resolver problemas donde impliquen hacer uso del conteo y otras capacidades generando un ambiente participativo”.

¿Se lograron los conocimientos? Juana plantea que sí se logró con algunos niños, quienes aplicaron el conteo y otros la correspondencia uno a uno, mientras que otros confundieron los conceptos. Asimismo, se fortalecieron algunos contenidos de la técnica de conteo: el conteo oral, enumeración, regla de la cuenta cardinal, correspondencia uno a uno desde la postura de Baroody. En este escenario, el flujo de las ideas y de los acontecimientos ordena otras acciones, decisiones y reflexiones.



Falta concretar los apoyos teóricos y prácticos (juegos, actividades y otros), para mejorar la práctica de Juana y del equipo en general, la orientación en la mejora de la planeación y la evaluación de los procesos. Es necesario definir las actividades o tareas como una "...unidad básica del proceso de enseñanza/aprendizaje, cuyas diversas variables presentan estabilidad y diferenciación: unas relaciones interactivas, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje" (Zabala, 1998), así como el logro de los propósitos y la necesaria relación con la secuencia de las actividades desde el enfoque globalizador.

La acción se renueva constantemente con el devenir de los hechos presentes, nada hay tan efímero como las interacciones y los incidentes críticos en una clase, nada se parece en el plano de la escena, como argumenta Perrenoud (2004).

FASE 3. EL PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En la clase suceden muchas cosas a la vez, rápidamente y de forma imprevista, y durante mucho tiempo, lo cual hace que se considere difícil, cuando no imposible. El escenario siempre está abierto a la acción y las interrogantes de los actores educativos.

- ¿Qué problemas tengo en mis clases y cómo puedo resolverlos?
- ¿En qué cosas puedo mejorar como profesor?
- ¿Cómo mejorar la práctica educativa de las docentes en formación?
- ¿Qué aspectos o indicadores debo observar para la mejora de los aprendizajes en las prácticas de las alumnas?
- ¿Qué aspectos podrían ser objeto de observación?
- ¿Qué aspecto quiero observar? ¿Qué propósito?
- ¿De qué manera voy a hacer la observación de ese aspecto?
- ¿Cuándo voy a hacer la observación de ese aspecto concreto que me preocupa y durante cuánto tiempo?
- ¿Qué instrumentos puedo utilizar? ¿Cuál considero que es el más apropiado para el aspecto que quiero observar? ¿Por qué?
- ¿Cómo debo plantear los contenidos del Seminario de Análisis del Trabajo Docente?
- ¿Cómo propiciar el logro de la mejora de la práctica de las alumnas?
- ¿Cuáles son los indicadores necesarios para evaluar la acción de aprendizaje de las alumnas?

FASE 4. PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS DE ACCIÓN

- A. Diseño de las actividades que impliquen la acción.
- B. El diseño y aplicación de una guía de observación de la práctica del docente (autoobservación) a través de las siguientes variables: planeación, evaluación, aula, alumnos y el profesor: gestión de la clase, apoyo al aprendizaje y habilidades docentes.



La observación es un procedimiento que nos permitirá registrar los acontecimientos del aula de tal manera que puedan ser analizados y estudiados posteriormente con detenimiento.

Este es un procedimiento que nos ayuda a desarrollar y fortalecer:

- La habilidad de profundizar en la comprensión de lo que hacemos y lo que hacen los alumnos en el aula.
- La habilidad de indagar la práctica docente, de analizarla e interpretarla, de hacer una reflexión crítica de la misma.
- La habilidad de detectar en el aula aspectos positivos que conviene potenciar, o problemas o aspectos a mejorar.
- La habilidad de iniciar acciones pedagógicas concretas dirigidas a aspectos observados, que promuevan un aprendizaje de mejor calidad en los alumnos.

La transformación de la vida comienza en la cabeza de cada uno de nosotros como docentes. Somos capaces de tomar decisiones epistemológicas que dan sentido a las acciones cotidianas en el salón de clases. Se nos ha enseñado a separar y a descomponer nuestra realidad para poder entenderla. Somos seres que observamos y pensamos un mundo fuera de nosotros, un mundo-objeto de conocimiento.

A. La acción desde la complejidad es una estrategia que nos permite, a partir de las decisiones que tomemos en el proceso de reflexión de nuestra práctica, "...imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción" (Morin, 2007).

Debemos tomar conciencia (p. 27) de nuestra práctica educativa y reflexionar en la acción; es necesario visualizar.

- La causa del error en nuestra práctica educativa no está en el error de la falsa percepción que tenemos de lo que realizamos día con día en el salón de clases, sino en el modo de organización de nuestros saberes y en la forma como los transmitimos a los alumnos.
- Evitar la ceguera. Se nos ha enseñado a separar y a descomponer nuestra realidad educativa para poder entenderla. Somos docentes que observamos y pensamos muchas veces en un mundo fuera de nosotros/as, un mundo-objeto de conocimiento.

FASE 5. PRUEBA PUESTA EN PRÁCTICA. ENSAYO

Se ha tratado de generar en las alumnas un proceso de reflexión que dé como resultado buenas prácticas en los jardines de niños situados en diversos contextos. Realizar la observación de la práctica implica un reconocimiento del docente, como sujeto reflexivo de su propio hacer en la escuela Normal.

CONSIDERACIONES FINALES

Sin duda, la experiencia y las ideas presentadas pueden dar luces acerca de nuevas formas de diseñar procesos de sistematización, especialmente en concepción. No existen fórmulas para reflexionar la práctica docente de lo que vivimos en el salón de clases. El pensamiento complejo ayuda a tener miradas compartidas, un diálogo profesional y una lectura compartida.



Este diálogo va más allá de los consejos prácticos y el apoyo moral. Es específico y se concentra en la acción, es conversar profesionalmente sobre las mejoras e introducir algunos cambios en la práctica (Perrenoud, 2004).

Hemos descrito la forma como afrontamos la formación inicial de las estudiantes normalistas de la licenciatura en educación preescolar y el proceso de reflexión incluso componente dinámica del conocimiento del docente, por medio de un proceso sistemático de reflexión sobre dos tipos de tareas profesionales: cuestiones surgidas durante las prácticas, y el diseño e implementación de la reflexión, que exige el Curso de Práctica profesional.

Por ello, los docentes deben llevar a cabo niveles de reflexión que trasciendan la práctica educativa común. Indagar sobre las teorías y los procesos que tienen que ver sobre la reflexión en la acción. Reflexionar en torno a la articulación que se constituye entre los nuevos referentes que se transmiten intencionalmente, los provenientes de otras fuentes emisoras y los ya integrados al bloque de pensamiento que se desea activar en los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Covarrubias V. F. (s. f). *Las condiciones educativas de activación de la conciencia*. Mimeografiado. México.
- Domingo R. A. (2009). “Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria”, México, *Revista Panamericana de Pedagogía*, No. 19, pp. 33-50.
- Echeverría, R. (2007). *Por la senda del pensar ontológico*. J.C. Sáez editor.
- Escudero J. M, Bolívar A., González M.T y Moreno J.M (1997), Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado), Barcelona, pp. 157-165.
- Fullan, M. y Hargreaves A. (1999). “Profesionalismo interactivo y lineamientos para la acción” en: *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 109-140.



- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, España 27-35 y 113-118.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España, GRAO.
- Porlan, R. y José Martí (1993). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Diada Editora.
- SEP (2012). Acuerdo 650, México, SEP.
- Schon, D. A. (1992). “Consecuencias para mejorar la formación de los profesionales”, en: La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales, España, Paidós, pp. 267-299.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* núm. 294, pp. 275-300.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Zabala V. A. (1998). “La práctica educativa. Unidades de análisis”, en: La práctica educativa. Cómo enseñar, Barcelona, Graó (Serie: Pedagogía, 120), pp. 11-24.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- García (s.f). Innovar desde dentro. Transformar la enseñanza más allá de la convergencia Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1124Garcia.pdf>
- Korthagen, Fred y Angelo Vasallos (2011). Los niveles de reflexión. Documento consultado el 13 de mayo de 2011. Recuperado de creciendoenlaentrega.blogspot.com/.../fred-korthagen-y-vasallos-ange...
- Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>.
- Ministerio de Educación de Chile (2000). La reflexión crítica y colectiva como herramienta, Chile. Recuperado de <http://redenlaes.el/paginas/capacitadores/doc/ficha1.pdf>.



M-LEARNING: REALIDAD AUMENTADA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Maricela Morales Hernández
Claribel Benítez Quecha
Dalia Silva Martínez
Marisol Altamirano Cabrera
Héctor Manuel Mendoza Gómez

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto afronta un reto que el sistema educativo mexicano se ha planteado con el fin de instrumentar las diversas acciones que hagan posible la articulación de la enseñanza del idioma inglés. La Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o National English Program in Basic Education-PENEB), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de profesores, así como el establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y para la certificación del dominio del inglés.

El presente proyecto pretende iniciar al estudiante en el idioma inglés desde una edad temprana con el desarrollo de un software enfocado al aprendizaje en niños de edad primaria; actualmente existen aplicaciones donde el estudiante se sienta frente a una computadora a aprender, o videos donde la participación con el estudiante es nula o muy poca. Con una aplicación interactiva a la que se suma la inquietud de los niños, el aprendizaje puede resultar interesante.

La aplicación móvil para el aprendizaje del inglés utilizando realidad aumentada plantea un ambiente de aprendizaje donde el niño puede interactuar, caminar, jugar y seleccionar a través de un dispositivo móvil poniendo en juego los sentidos de la vista, el oído y el tacto.

“La Realidad Aumentada es una tecnología que complementa la percepción e interacción con el mundo real y permite al usuario estar en un entorno real aumentado con información adicional generada por el ordenador” (1, Basogain).

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar un software didáctico para dispositivos móviles utilizando realidad aumentada para el aprendizaje del idioma inglés.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar claramente los elementos que participan en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en niños de 6 a 10 años.
- Analizar materiales y recursos existentes en el aprendizaje del inglés en los programas que se encuentran instrumentados por la SEP.

- Diseñar la arquitectura del software a nivel de los requerimientos del usuario, generando los modelos 3D de los recursos a utilizar.
- Diseñar la base de datos para dar seguimiento al aprendizaje del idioma inglés.
- Integrar todos los componentes en una sola aplicación móvil para el estudiante, así como la parte de seguimiento para el profesor.

METODOLOGÍA

Para este proyecto se han utilizado las metodologías de desarrollo de software Extreme Programming (XP), programación por parejas y la metodología por prototipos, dado que combinadas se puede obtener una metodología acorde con las necesidades del proyecto; por un lado, se cuenta con una metodología de desarrollo ágil como lo es el modelo XP, mientras se complementa esta con la de prototipos para poder entender mejor las necesidades del usuario a través de la generación de entregables funcionales; finalmente, la programación por parejas proporciona cierto dinamismo en el equipo de desarrollo, debido a que se combinan las parejas con el fin de obtener mejores resultados.

“Programación Extrema es una disciplina de desarrollo de software basada en valores de simplicidad, comunicación, retroalimentación y valentía” (2, Jeffries).

Dado que se requería una metodología simple, ágil en su respuesta a cambios, y sobre todo que permitiera que el mayor esfuerzo se enfocara en el desarrollo y no en un método complicado, se optó por XP.

“El modelo de prototipos permite que todo el sistema, o algunas de sus partes, se construyan rápidamente para comprender con facilidad y aclarar ciertos aspectos en los que se aseguren que el desarrollador, el usuario, el cliente, estén de acuerdo en lo que se necesita, así como también la solución que se propone para dicha necesidad y de esta forma minimizar el riesgo y la incertidumbre en el desarrollo...” (3, Peleeger).

El modelo de prototipos responde al contexto de desarrollo de este proyecto, ya que no es un trabajo solicitado por un cliente, sino una iniciativa de propuesta de solución a un problema detectado. Por lo tanto, el desarrollo del mismo requería ir elaborando módulos operativos que permitieran analizar el avance con los stakeholders.

RESULTADOS

La figura 1 muestra la arquitectura general del software, se compone de la interfaz de usuario a través de cuatro diferentes modos de aprendizaje dentro de la aplicación, cada uno de los cuales mantiene integridad de aprendizaje con el resto de las demás aplicaciones, además de ello la gestión de una base de datos interna en SQLite (Gestor de Base de Datos), que administra los registros del usuario y que posteriormente, previa verificación de acceso a la internet por parte del móvil, los datos en ella almacenados son sincronizados con una base de datos en línea operada por el gestor de base de datos MySQL lugar donde serán consultados por parte de un usuario administrador (Profesor), el cual puede tener acceso a los datos a través de un portal. Estos datos son previamente enviados por el usuario; además, los algoritmos de procesamiento de la información del lado de la aplicación son desarrollados en lenguaje de programación C# .NET, así como las librerías proporcionadas por el SDK de Vuforia (Software para desarrollar tecnología de realidad virtual), para administrar los recursos de realidad aumentada, del lado del servidor.



Los algoritmos de procesamiento de información son desarrollados en el lenguaje de programación PHP, los cuales proveen al usuario administrador de una herramienta estadística del avance de cada uno de los estudiantes a su cargo, pudiendo de esta manera obtener datos concretos con base en los resultados de cada uno de ellos, ya sea dentro del aula o estando en casa; asimismo, el profesor puede dar de alta nuevos usuarios o modificar el perfil de los existentes.

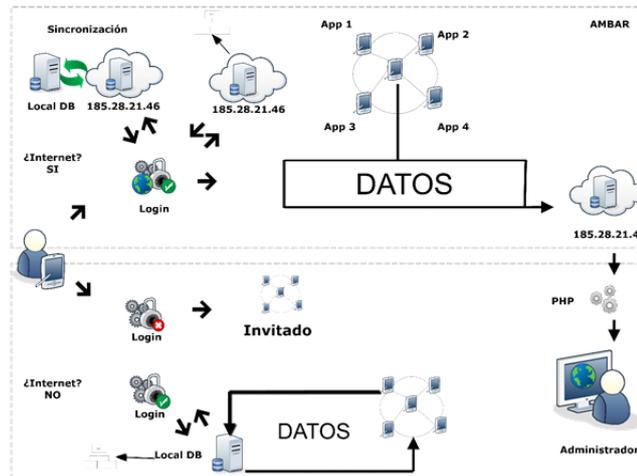


Figura 1. Arquitectura general del software.

Una aplicación basada en Realidad Aumentada haciendo uso del SDK de Vuforia utiliza la pantalla del dispositivo móvil como una "lente" o "lente de búsqueda", dentro de un mundo de realidad aumentada donde los mundos reales y virtuales parecen coexistir. La aplicación procesa la imagen de la cámara y es visualizada "en vivo" en la pantalla para representar una visión del mundo físico. Objetos virtuales 3D se superponen a objetos reales haciendo parecer que están estrechamente acoplados en el mundo real.

- El software cuenta con cuatro niveles de juego: Reconocimiento, Objetos, Gramática y Verbos y Enunciados.
- El nivel de reconocimiento está compuesto de 32 letras y 10 números, e incluye temas como: vocales, abecedario, números básicos y decenas.
- El nivel de objetos consiste de 69 palabras, con vocabulario esencial. En este juego se manejan temas mixtos para que el usuario amplíe su vocabulario.
- El nivel de gramática y verbos contiene 70 palabras y 8 pronombres personales; en este juego el usuario aprende el significado de algunos de los verbos regulares e irregulares en el tiempo presente simple que se usan frecuentemente.
- El nivel de enunciados trabaja con oraciones en forma simple, tanto afirmativas como negativas, donde el usuario podrá construir oraciones con la sintaxis correcta.



Figura 3. Ventana de 3D iClone 5.41 Pro

La creación de modelos en 3D se realizó con el software de edición en 3D iClone 5.51 PRO (figura 3). Para la creación de Grumpy se compró el paquete Monster work shop vol. 1 (figura 4).



Figura 4. Ilustración de Grumpy.

La interfaz usada en este proyecto es amigable, ya que está dirigida a niños. Para llevar el seguimiento del aprendizaje, los estudiantes se registran previamente. El profesor tiene disponible una interfaz donde puede editar, agregar o eliminar estudiantes.

La aplicación presenta al usuario los cuatro niveles disponibles para su ejecución, como se muestra en la figura 5; la interfaz cuenta también con botones de ayuda en la parte inferior.



Figura 5. Niveles de juego.

Para la manipulación de la interfaz y de los controles que dependen de ella, se hace uso de scripts desarrollados en lenguaje C#.

La tarjeta de nivel de vocales funciona con realidad aumentada (figura 6). Cabe mencionar que la tarjeta se coloca en el suelo y a través de la cámara del dispositivo se reconoce la tarjeta y se proyectan en 3D las imágenes de las vocales (figura 7) y del Grumpy; los botones también son virtuales, de tal manera que se selecciona sobre la tarjeta y no sobre el dispositivo móvil.



Figura 6. Pantalla del nivel de vocales.



Figura 7. Pantalla de las vocales en 3D.

Por cada nivel existe una evaluación que el usuario debe realizar para completarlo, y con dicha evaluación el profesor conoce el avance logrado, ver figura 8.



Figura 8. Interfaz de evaluación.

Por cada nivel existe una evaluación que el niño debe realizar para completar el nivel, con esta pequeña evaluación el profesor conoce el avance logrado, figura 8.

DISCUSIÓN

A nivel mundial existen aplicaciones con la misma intención didáctica que AmbAR (nombre dado a la aplicación que en este artículo se presenta, las cuales se muestran a continuación:

- a) <http://recursostic.educacion.es/primaria/hello/web/>. Aplicación web multimedia (España) cuyo objetivo es facilitar a los alumnos de inglés de nivel primaria la adquisición de un vocabulario básico, la comprensión de breves mensajes orales y escritos, y el aprendizaje de diversas expresiones comunicativas.

Este recurso se organiza como una pequeña historia para presentar los contenidos (habilidades de comunicación, a aspectos culturales, funciones y uso de la lengua), Aunque está previsto cada ciclo de primaria, actualmente solo está desarrollado de forma completa el primer nivel

- b) El proyecto MALTED** (“Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development”), nacido por iniciativa de la Unión Europea, permite confeccionar materiales educativos o modificar los ya existentes para adaptarlos al propio contexto. En su página web se presentan más de cien actividades multimedia interactivas de inglés y francés, dirigidas a alumnos de primaria, ESO y bachillerato.
- c) <http://www.educalandia.net/>:** Sitio WEB con programas que permiten elaborar material didáctico interactivo como imágenes, video, sonido (multimedia) con php.
- d) En México no existe aún una aplicación** con el alcance de AmbAR, Algunas WEB de escuelas pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP) recomiendan aprovechando el auge de las tabletas para los alumnos de 5 y 6 grado de primaria y el programa que incorpora la entrega de las mismas en las aulas: Los sitios y/o aplicaciones que pueden descargar desde internet como lo ofrece <http://canaltic.com/blog/?p=1566>. Pero aún no hay nada aterrizado.



Figura 9.- <http://canaltic.com/blog/?p=1566>

De los ejemplos descritos anteriormente, ninguno utiliza realidad aumentada.

OTROS AUTORES:

Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario inglés en preescolar

Gema María del Socorro Gutiérrez Berumen gema.gb@outlook.com

Marcela Georgina Gómez Zermeño marcela.gomez@tecvirtual.mx

Irma Antonia García Mejía irma.garcia@tecvirtual.mx

Este trabajo expone el proceso de investigación sobre el uso de recursos multimedia como mediadores del aprendizaje del vocabulario inglés y se compara su eficacia con el método convencional de instrucción flashcards. Se enfocó en un análisis de estudiantes y profesores, confirmando la efectividad de los recursos multimedia en el aprendizaje del vocabulario inglés en preescolar, lo que se refleja en una mejora de la capacidad receptiva y el reconocimiento de una palabra de manera auditiva.

ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL USO DE LAS TIC PARA APLICACIONES EDUCATIVAS DE LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA

Autor: José Manuel Peña Galaviz (CV).

En este artículo se analiza la diversidad de herramientas de las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), resaltando los beneficios que pueden traer al salón de clase, considerando que la gran mayoría usan exclusivamente pizarrón y gis. Recomienda el uso de tabletas y teléfonos celulares.



CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la infancia es uno de los mayores retos en el ámbito educativo. Dado el escaso nivel de información y la edad de los escolares de nivel primaria, estos muestran un alto grado de curiosidad. Ello deriva en la dificultad de atraer la atención del infante hacia un tema en específico, por lo que se requiere una gran creatividad y una gama muy diversa de recursos para mantener su interés.

En este sentido, el uso de las nuevas tecnologías (TIC) traen beneficios, ya que proporcionan elementos que enriquecen las formas del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la inclusión de video (movimiento, sonido, colores), realidad aumentada y, sobre todo, el abandono de una actitud pasiva a una activa mediante la interacción con un software.

Dado que desde el punto de vista cognoscitivo el cerebro aprende por asociación, según lo que se ha investigado hasta ahora, podemos afirmar que contar con un software que muestre información apoyada por imágenes, sonidos y movimiento, permitirá al estudiante un aprendizaje más eficiente.

En el caso de la aplicación móvil desarrollada, esta proporciona un entorno que permite mostrar información dirigida a los sentidos del estudiante, permitiéndole una mejor y rápida introyección del conocimiento.

La interacción a través de interfaces amigables y que retroalimentan al educando, lo hace sentir parte del proceso de adquisición del conocimiento. Otro aporte es la posibilidad de continuar con el aprendizaje aun fuera del aula.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Basogain,X. Espinoza,K. Olabe,J.C. Olabe,M. Rouéche, C. *Realidad Aumentada en la Educación: Una Tecnología Emergente*. Recuperado el 11/VII/2015 de http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/6CFJNSalrt.pdf.
- Jeffries,Ron. *Extreme Programming*. Recuperado el 11/VII/2015 de <http://ronjeffries.com/xprog/what-is-extreme-programming/>.
- Peleeger, Shari Lawrence. *Ingeniería de Software*. Recuperado el 11/VII/2015 de <http://gestion-rrhhusm.blogspot.mx/2011/05/modelo-de-prototipo.html>.



LINEAMIENTOS DEL COPAES PARA LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LICENCIATURA Y EL ABORDAJE DE LA TUTORÍA ACADÉMICA COMO UN INDICADOR DE CALIDAD DE LOS SERVICIOS A ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

Martina Patricia Flores Saucedo
Angélica María Lechuga Quiñonez
Fernanda Gabriela Martínez Flores

RESUMEN

Se expone en el presente trabajo la experiencia académica relacionada con el abordaje de la tutoría en la UJED, la reorganización que se genera a través de un proceso colegiado y participativo, la actualización de sus marcos normativo y de planeación académica, a partir de la promulgación de su nueva Ley Orgánica el 15 de agosto de 2013.

Se consideraron para ello los criterios aplicables a la tutoría, que define en agosto del 2012 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES; y a nivel interno, el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2018, el Modelo Educativo 2006 y el Reglamento de Personal Académico.

Son guías a considerar lo que establece la Secretaría de Educación Pública, SEP, a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI, en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas, PROFOCIE; el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, ESDEPED; el Programa de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior PROMEP-PRODEP, que consideran a la tutoría como una actividad académica relacionada con el cumplimiento de indicadores de calidad; así como la incorporación de la tutoría como servicio académico sujeto a auditoría de desempeño a través del Sistema de Gestión de Calidad UJED.

Palabras clave: Acreditación - Tutorías; COPAES; Planeación Académica - Tutorías; Tutorías - Evaluación.

INTRODUCCIÓN

Los referentes teóricos principales que enmarcan el ejercicio de planeación de la actividad tutorial en la Universidad Juárez del Estado de Durango son los siguientes: su Ley Orgánica promulgada el 15 de agosto de 2013,¹ los indicadores definidos en agosto de 2012 por el Consejo para la Acreditación de la Educación superior COPAES, sus políticas, ejes y programas definidos en el Plan de Desarrollo Insti-

1 Periódico Oficial del Estado de Durango (2013). Ley Orgánica de la Universidad Juárez del Estado de Durango. No. 65, Tomo 228. 15 de agosto.



tucional UJED 2013-2018, el Modelo Educativo UJED 2006 y el Reglamento de Personal Académico. Además de los lineamientos que se encuentran presentes en las bolsas de financiamiento extraordinario como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI, hoy llamado Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa PROFOCIE, el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente ESDEPED, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP hoy denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP Tipo Superior.

Los avances en la vinculación de esta actividad con la planeación académica integral, se irán observando en la medida en que podamos ir mejorando los indicadores centrales de calidad académica establecidos dentro de la trayectoria escolar por la UJED.

El Marco General para los procesos de Acreditación de Programas Académicos del Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES,² es el documento que presenta la metodología, los elementos que deben considerar, la forma en que los conceptualizan y los criterios que integran las categorías de evaluación aprobadas por el Consejo, en agosto de 2012, y que bajan para su aplicación en los planes de estudio de licenciatura, a través de cada uno de los organismos acreditadores que por área disciplinar tiene reconocidos el propio COPAES.

Las categorías permiten hacer referencia a los agentes o actores, procesos y resultados de un programa académico con un enfoque sistémico. Estas categorías integran un conjunto de criterios, indicadores y estándares sujetos a análisis para emitir un dictamen de acreditación. Las categorías del Marco de Referencia COPAES 2012, son las siguientes:

1. Personal Académico 2. Estudiantes 3. Plan de Estudios 4. Evaluación del Aprendizaje 5. Formación Integral 6. Servicios de Apoyo para el Aprendizaje 7. Vinculación-Extensión 8. Investigación 9. Infraestructura y Equipamiento 10. Gestión Administrativa y Financiamiento. En ellas, de la uno a la seis, encontramos toda una serie indicadores para trabajar de manera integrada los programas de tutorías académicas institucionales.

El Plan de Desarrollo Institucional UJED 2013-2018³ define diez ejes estratégicos, que son: 1. Educación incluyente y de calidad para una sociedad del conocimiento; 2. Investigación y Posgrado como base del desarrollo social integral; 3. Vinculación social de la Universidad; 4. Gobernabilidad como base del desarrollo institucional integral; 5. Evaluación para la acreditación del desempeño académico institucional; 6. Procesos de gestión institucional de calidad certificada; 7. Extensión y difusión para el fortalecimiento de la cultura e identidad estatal y nacional; 8. La transparencia y la rendición de cuentas como base de la confianza social; 9. Equidad y género; 10. Internacionalización de la Educación. Dentro de estos ejes, el uno, el dos, el cinco, el seis y el nueve se vinculan a la acción tutorial, desde su planeación, ejecución y evaluación.

2 Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (2001). Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior. Recuperado desde: http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/MARCO_DE_REFERENCIA_COPAES_2012.pdf. 12 de enero de 2013.

3 Universidad Juárez del Estado de Durango (2013). Plan de Desarrollo Institucional 2013-2018. Mexico, UJED. 91 pp.

El Modelo Educativo UJED 2006,⁴ dentro de su modelo académico, establece como uno de sus puntos centrales: “La incorporación del tutor como figura principal en sus funciones académica, profesional y de apoyo al desarrollo socio-afectivo del estudiante durante los ciclos que vaya a durar el programa educativo.

El Reglamento de Personal Académico,⁵ establece el tipo de contratación que tienen los académicos: tiempo exclusivo, tiempo completo, medio tiempo y hora-semana-mes; asimismo, define las funciones que tienen responsabilidad de cumplir y en el caso de los dos primeros señalados establece claramente que para ellos la acción tutorial tiene carácter de obligatoria; y para los dos últimos será voluntaria.

Asimismo, colaboran a fortalecer la función tutorial, el hecho de que para que los tiempos completos puedan conservar el perfil PROMEP o PRODEP,⁶ así como para acceder a los beneficios del Programa ESDEPED,⁷ sea necesario comprobar actividad tutorial, esto apoya el desarrollo de la tutoría, desde el convencimiento de una mutua relación que genera resultados positivos para las partes involucradas: tutor y tutorados; y en el caso de la UJED, en la revisión contractual 2015 se aprueban puntajes de calificación en el tabulador por el desempeño de la tutoría, aplicables a los académicos de medio tiempo y hora-semana-mes.

Finalmente, dentro de las IES que participan en las bolsas de financiamiento externo como PIFI-PROFOCIE, por solo mencionar uno de los más representativos, queda clara la importancia de los indicadores al momento de llenar uno de los documentos base de dicho programa, el llamado Anexo XIII, y en él encontramos que se solicitan varios indicadores de calidad que se enlazan en su consecución con los programas de tutorías.

Considerando estos referentes, la UJED redefine la forma de trabajar su Programa Institucional de Tutorías y se propone la actualización de sus documentos normativos, de planeación académica y de seguimiento administrativo.

DESARROLLO

Citando en primer término el documento de COPAES, en la categoría 1. Personal Académico.

Podemos enmarcar dentro del punto 1.4 Desarrollo, que evalúa los diferentes mecanismos para la superación de la planta docente, a los diplomados, cursos, talleres y seminarios que se brinden a los tutores como parte de su formación y actualización, para la mejora continua de sus labores, generando las evidencias de cada actividad que solicita este organismo.

El punto 1.6 Distribución de la carga académica de los docentes de tiempo completo, es de gran apoyo para planear y dar seguimiento al desarrollo de la tutoría, ya que permite hacer un

4 Universidad Juárez del Estado de Durango (2006). Modelo Educativo. México, UJED. 111 pp.

5 Universidad Juárez del Estado de Durango (2010). Reglamento de Personal Académico. Durango, Méx. UJED.

6 Secretaría de Educación Pública /Dirección de Superación Académica (2015). Programa para el Desarrollo Profesional Docente tipo Superior. Recuperado desde: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html> 23 de julio de 2015.

7 Secretaría de Educación Pública /Dirección de Superación Académica (2015). Programa para el Desarrollo Profesional Docente tipo Superior. Recuperado desde: <http://dsa.sep.gob.mx/esdeped.html> 23 de julio de 2015.



seguimiento de los registros de horarios para observar la distribución de la carga (horas frente a grupo y descarga académica constituida por las horas dedicadas a las actividades diferentes a la docencia, investigación, vinculación-extensión, incluyendo también el tiempo dedicado a las tutorías y asesorías) del ciclo escolar vigente, que tiene cada uno de los PTC adscritos a nuestras unidades académicas y, por tanto, la posibilidad real de llevar a cabo su función de tutor.

El punto 1.7 Evaluación para otorgar estímulos y reconocimientos al desempeño de los profesores, toma en consideración la evaluación de: docencia (incluyendo la elaboración de material didáctico), investigación, vinculación-extensión, tutorías y asesorías.

El punto 1.8 Promoción relativo a la promoción escalafonaria, toma en cuenta el desarrollo de las siguientes actividades sustantivas: (docencia, investigación, vinculación-extensión y de apoyo tutorías y asesorías). Tenerlo en cuenta es importante para solicitar el cumplimiento de esta función a los docentes.

En cuanto a la categoría 2. Estudiantes, posibilita la vinculación con el desarrollo de la tutoría desde los siguientes puntos:

2.2 Ingreso. Se evalúa en los estudiantes de nuevo ingreso: a) Si la institución realiza sesiones de inducción a la facultad o escuela; b) Si la institución realiza acciones para su caracterización a fin de prevenir los problemas de reprobación y deserción escolar, tales como: exámenes de ubicación en las materias en las que se tenga conocimiento que se presentan los mayores índices de reprobación en los primeros semestres; análisis de los resultados del examen de admisión, entrevistas y estudios socioeconómicos; investigaciones educativas con los datos anteriores y sobre trayectorias escolares por escuela de procedencia, para la instrumentación de programas remediales. Este requerimiento de acreditación posibilita la sistematización y obligatoriedad de estas acciones.

En el punto 2.3 Trayectoria Escolar. Se evalúa si se cuenta con un sistema de información de trayectorias escolares y si se realizan investigaciones educativas de dichas trayectorias con el fin de instrumentar acciones remediales para abatir los problemas de índices de reprobación y deserción. Ambos indicadores caen dentro del ámbito de competencia de la tutoría.

En el punto 2.5 Titulación. Se evalúa si en el programa académico cuenta con un sistema eficiente de titulación acorde a la propuesta educativa institucional que puede incluir diversas opciones. Asimismo, es necesario evaluar si existen programas para incrementar los índices de titulación. La figura del tutor en los últimos semestres es estratégica para trabajar con este indicador.

Particularmente importante es el punto 2.6 Índices de Rendimiento Escolar por Cohorte Generacional, que evalúa si se conocen de manera sistemática y oportuna los diversos índices de eficiencia: reprobación, deserción, eficiencia terminal, resultados del EGEL-CENEVAL, titulación; además se evalúan los diferentes programas y mecanismos para mejorar el rendimiento escolar y si se realiza investigación educativa para su diseño. Volvemos a visualizar aquí la figura del tutor, desde las etapas de detección, prevención e intervención para mejorar los citados indicadores.



El instrumento de evaluación solicita elaborar un cuadro en el que se muestre por generación (cohorte generacional), el número de estudiantes que ingresaron, de los que abandonaron las aulas (deserción), de los que reprobaron, de los que egresaron y de los que se titularon, así como los índices obtenidos.

La información debe corresponder a los tres últimos ciclos escolares; asimismo, debe de elaborarse un cuadro que muestre los resultados del examen EGEL-CENEVAL y los programas que se han implementado para mejorar continuamente los mismos.

ANEXO 3. Índices de Rendimiento Escolar / Alumnos que aprobaron el EGEL-CENEVAL al ser requisitado, deberá enviarse por el Organismo Acreditador por correo electrónico: ficha@copaes.org

El punto 4. Evaluación del Aprendizaje, se vincula con la tutoría desde los puntos siguientes:

4.2 Estímulos. Este criterio permite evaluar si se tienen establecidos programas institucionales de becas para los estudiantes de alto rendimiento académico y/o de escasos recursos. Si se difunden sistemas de becas otorgadas por instituciones privadas. Si se operan programas de estímulos y reconocimientos como diplomas y eventos de premiación y si se difunden ampliamente los procedimientos para el otorgamiento de becas, reconocimientos y estímulos. Se relaciona con los seguimientos de trayectorias escolares, que es una de las líneas de trabajo de los programas de tutorías.

La categoría 5. Formación integral, posibilita la participación del tutor desde los procesos de organización, desarrollo y evaluación de las actividades programadas, así como para promover la asistencia de los estudiantes y la revaloración de estos eventos dentro de su proceso formativo, tales como:

Los puntos que se enlistan a continuación: el 5.1 Desarrollo del Emprendimiento; 5.2 Actividades Culturales; 5.3 Actividades Deportivas; 5.4 Orientación Profesional; 5.5 Orientación Psicológica para Prevención de Actitudes de Riesgo; 5.6 Servicios médicos.

Y claro, de manera explícita la consideración del COPAES para la tutoría desde la categoría 6. Servicios de Apoyo para el Aprendizaje.

6.1 Programa Institucional de Tutorías. Este criterio permitirá evaluar si la operación del Programa Institucional de Tutorías contribuye a la formación del tutorado en todas sus dimensiones (individual, social, afectiva, cognitiva y física), si la totalidad de los profesores de tiempo completo colaboran adecuadamente en el mismo, si existe capacitación para la formación de tutores, y si es evaluado el programa de tutorías.

Para tal efecto es necesario presentar en la visita de campo el propio programa, los nombramientos oficiales de los maestros de tiempo completo como tutores y las listas de asignación de estudiantes para labores de tutoría; lista de cursos de capacitación y de participantes en los mismos, así como los de las constancias o diplomas otorgados; listas de los estudiantes que han recibido servicios de tutoría y los mecanismos para evaluar el programa de tutorías.



Para aspectos de evaluación es recomendable contrastar la lista de estudiantes asignados y los que recibieron efectivamente el servicio de tutoría para conocer la participación porcentual de los mencionados en último término, y la opinión de los estudiantes respecto al programa.

6.2 Asesorías académicas. Se evalúa la operación de asesorías para la resolución de problemas de aprendizaje diferente al de tutorías. En el otorgamiento de estas asesorías puede participar todo el profesorado, sin embargo, es recomendable que sean los docentes de tiempo completo los más comprometidos. Es necesario presentar una muestra de los registros de estudiantes atendidos, que permita calcular qué porcentaje recibe este servicio en relación al total de estudiantes; es recomendable que cuando los docentes otorguen una asesoría soliciten el número de matrícula y la firma de los alumnos.

La responsabilidad de integrar una carpeta exclusivamente con la información de esta categoría, hace que la tutoría se vuelva visible, necesaria e incorporada a todo el proceso académico de una manera inobjetable; este es el espacio de oportunidad que se tiene para reforzar los programas y las acciones que desarrollamos en este sentido.

Las últimas cuatro categorías permiten complementar e intercalar en sus acciones las relacionadas con la tutoría, cuando se elaboran los documentos base que norman, planean académicamente y dan un seguimiento administrativo a los Programas Institucionales de Tutorías: 7. Vinculación-Extensión; 8. Investigación; 9. Infraestructura y Equipamiento; 10. Gestión administrativa y financiamiento.

Ahora bien, por lo que se refiere a los Programas Estratégicos Institucionales del Plan de Desarrollo Institucional UJED 2013-2018, y la presencia de la tutoría en él para su planeación, ejecución y evaluación, se resalta lo siguiente:

- 1. Educación incluyente y de calidad para una sociedad del conocimiento.** a) Programa institucional para la formación profesional en una sociedad global, de conocimiento y de desarrollo social integral sostenible; b) Programa institucional para la formación, actualización y capacitación de docentes e investigadores; c) Programa institucional para el desarrollo de la capacidad académica de la UJED; d) Programa institucional para el desarrollo de la competitividad académica de la oferta educativa de la UJED; e) Programa institucional para el incremento de la cobertura y la oferta educativa; f) Programa de formación integral; g) Programa institucional de tutoría. Este programa estratégico integra una buena parte de los puntos que señala COPAES.
- 2. Investigación y Posgrado como base del desarrollo social integral.** La tutoría como requisito del CONACYT para asegurar la calidad de los programas que están en el PNPC.
- 3. Vinculación social de la Universidad.** Los tutores como colaboradores de estos programas.
- 4. Gobernabilidad como base del desarrollo institucional integral.** a) Programa institucional para la actualización del marco normativo; b) Programa para la reestructuración organizacional de la Institución; c) Programa institucional para la formación del capital humano de la UJED. Los tres programas son aplicables en la UJED al reordenamiento y actualización del Programa Institucional de Tutorías.
- 5. Evaluación para la acreditación del desempeño académico institucional:** el punto que es relevante para este tema es el: c) Programa para el desarrollo del sistema institucional para la evaluación del aprendizaje en la operación de la oferta educativa de los diferentes niveles de la UJED. Se vincula directamente con el desarrollo de las trayectorias escolares y los indicadores



de calidad académica que se incluyen en el Sistema de Gestión de Calidad, que busca la certificación de los procesos y los servicios, ya no solo administrativos sino también académicos.

6. Procesos de gestión institucional de calidad certificada. a) Programa para la operación del Sistema Integral de Gestión de Calidad de la UJED; b) Programa para la operación del Sistema Integral de Gestión de Información Académica y Administrativa de la UJED; c) Programa institucional de infraestructura y equipamiento de la UJED. En los tres programas se tiene presencia como Programa Institucional de Tutorías.

7. Extensión y difusión para el fortalecimiento de la cultura e identidad estatal y nacional. Los tutores como apoyo en esta área son importantes. 8. Transparencia y rendición de cuentas como base de la confianza social: Dar cuenta en tiempo y forma de la correcta aplicación de los recursos humanos, financieros y materiales que se ponen al servicio de la Tutoría. 9. Equidad y género. El punto a) Programa de Transversalización de la Equidad de Género, implementado desde las acciones diarias de las tutorías. 10. Internacionalización de la Educación: aquí se hace necesaria la presencia de tutores especializados en la lengua extranjera tanto para orientar a los estudiantes que salen como a los que llegan a la Universidad, o en los trámites necesarios para llevar a cabo estos proyectos.

Modelo Educativo UJED, 2006. Visualiza el ejercicio de la tutoría en los términos siguientes:

La tutoría brinda al estudiante atención de manera individual en correspondencia con sus necesidades, capacidades y ritmos de aprendizaje. Esto es posible mediante el apoyo de un tutor y con planes de estudio que consideren diferentes opciones de dedicación al aprendizaje sin perder la calidad de su formación.

La tutoría representa a la vez una oportunidad y el mecanismo para el diseño y promoción de actividades culturales, deportivas y artísticas que se encaminan al desarrollo integral de los estudiantes.

El elemento fundamental de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, requiere que los alumnos cuenten con apoyo tutorial para definir su currículo y sus propias trayectorias de formación, especialmente en maestría y doctorado.

La tutoría en el nivel medio superior, en el profesional asociado, y en la licenciatura, significa acompañar a los estudiantes en su tránsito escolar formativo durante cuatro semestres.

En el posgrado, la tutoría, además de ser un acompañamiento en el tránsito de los estudiantes, consiste sobre todo en la corresponsabilidad de un tutor y de un Comité tutorial en el trabajo investigativo del alumno.

Con base en lo anterior, la UJED conceptualiza e integra una propuesta de atención tutorial que socializa entre su comunidad de la manera siguiente:

Normativamente en la UJED la tutoría como una función académica, se encuentra enmarcada por las disposiciones normativas y administrativas que rigen a la Universidad, en el ejercicio de sus funciones sustantivas.



Conceptualmente la UJED entiende la tutoría como un proceso que consiste en el acompañamiento durante la trayectoria escolar de los estudiantes, que se concreta mediante el tipo de la atención, individual o grupal, en sus modalidades presencial, virtual o mixta, por parte de académicos competentes y formados para esta función; así como con la colaboración de tutores pares, que son estudiantes de buen desempeño académico que apoyan a sus compañeros.

El objetivo que se propone es contribuir a una formación integral del estudiante consolidando un mejor nivel educativo y profesional; apoyando a través del acompañamiento su permanencia y buen desempeño académico a lo largo de su trayectoria escolar, para lograr a nivel institucional abatir los indicadores de reprobación, rezago y abandono, así como elevar los relacionados con el egreso, la titulación, la aprobación del EGEL-IDAP⁸ en el caso de las licenciaturas; la permanencia en el padrón de excelencia de CONACYT⁹ en el caso los programas de posgrado; y la incorporación y permanencia en el Sistema Nacional de Bachillerato,¹⁰ en el caso de la educación media superior.

En cuanto a su estructura, el Programa Institucional de Tutorías tiene su adscripción a la Dirección de Servicios Escolares como una instancia cercana a los estudiantes universitarios, y con la visión de poder en un mediano plazo incorporar al portal de esta Dirección toda la información que en tiempo y forma requieran para contar con este servicio de apoyo académico de manera efectiva.

Esta instancia central se coordina con cada unidad académica en el nivel medio superior y en el superior, tanto en la licenciatura como en el posgrado, para atender a los requerimientos específicos que en cada caso demandan los organismos externos responsables de evaluar los programas educativos y determinar la calidad de los mismos.

Dentro de cada unidad académica, y en colaboración con sus afines por nivel y/o por área disciplinar, se elaboran los Planes de Acción Tutorial que se desarrollarán en cada una de ellas, con la acción comprometida de los docentes-tutores, que son quienes concretan, en el aula y en los distintos espacios académicos, a través de la asesoría y el acompañamiento, la atención a los estudiantes tutorados con el objetivo de mejorar su calidad formativa y profesional, así como de atender su permanencia en la institución.

La tutoría es una actividad obligatoria para los profesores de tiempo completo y de tiempo exclusivo, siendo voluntaria para los de hora-semana-mes.

El nombramiento del coordinador institucional de tutorías corresponde al rector y los de las unidades académicas a sus directores.

Son funciones de la Coordinación Institucional de Tutorías, trabajar de manera colegiada con las Coordinaciones de Tutorías de las Unidades Académicas para: planear, coordinar, difundir, y supervisar las actividades tutoriales; organizar el programa semestral de capacitación y actualización

8 CENEVAL (2015). Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Académico EGEL. Recuperado desde: http://idap.ceneval.edu.mx/portal_idap/principal.jsf 18 de junio de 2015.

9 CONACYT (2015). Padrón del Programa Nacional de Posgrado de Calidad. Recuperado desde: http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php 18 de junio de 2015.

10 SEP/ Subsecretaría de Educación Media Superior (2015). Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado desde: http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato 18 de junio de 2015.



de tutores; dar seguimiento y evaluar la operatividad del programa en la modalidad presencial y a distancia, en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado; participar a nivel institucional en las acciones que se establezcan desde las redes de tutorías y afines a las que la UJED se encuentre incorporada; usar y hacer aportaciones para la mejora de las innovaciones tecnológicas que se pongan al servicio de la función tutorial; participar desde las instancias correspondientes en la elaboración y ejecución de proyectos de financiamiento para fortalecer la función; diseñar, sistematizar y llevar a cabo la evaluación del programa institucional de tutorías.

Dentro del perfil del tutor, tiene una ponderación importante su empatía y disposición para trabajar con los estudiantes, la formación que haya recibido para llevar a cabo esta actividad, el conocimiento del plan de estudios, de las opciones de apoyo y servicios que tienen a su disposición los estudiantes tanto dentro de la Universidad como en colaboración con instancias externas.

Todo estudiante inscrito en cualquiera de los programas educativos que oferta la Universidad tiene derecho a recibir la atención que brinda el Programa Institucional de Tutorías; siendo obligatorio proporcionarlo durante toda la formación de bachillerato; en licenciatura para los que se encuentran en primero y segundo semestre, y de tercero en adelante atendiendo a las características y posibilidades operativas de cada unidad académica; en el posgrado el tutorado tendrá en su director de tesis a su tutor hasta concluir con su titulación.

El tutorado asume el compromiso de cumplir con la asistencia a las sesiones y actividades acordadas con su tutor, así como evaluar a este en el portal de la Dirección de Servicios Escolares.

La UJED considera prioritaria la planeación y estructura de un programa permanente que considere la formación y actualización de los tutores para ofrecer una tutoría de calidad en sus tres tipos: individual, grupal y entre pares; en los tres niveles educativos: bachillerato, licenciatura y posgrado; y en las tres modalidades: presencial, virtual y mixta.

Las coordinaciones de tutorías de cada unidad académica pueden canalizar a las instancias correspondientes a sugerencia del tutor, a los estudiantes con problemática de riesgo en aspectos académicos, pedagógicos, psicológicos, de salud; o con inquietudes laborales, de emprendedurismo, de movilidad, entre otros aspectos.

Se lleva a cabo la actividad de evaluación del programa institucional de tutorías con una periodicidad semestral y los instrumentos de evaluación se diseñan de manera colegiada por el cuerpo de tutores y la coordinación institucional de tutorías.

La UJED identifica un conjunto de veintiséis indicadores de trayectoria escolar, de los cuales doce son básicos o de primera generación y catorce son servicios de atención al estudiante considerados de segunda generación. Todos ellos permiten hacer un seguimiento puntual a las trayectorias escolares, por estudiante, por género, por programa educativo, por unidad académica, por DES y a nivel institucional, para recuperar la retoalimentación en tiempo y reorientar las acciones de mejora en el ejercicio de los planes de estudio de bachillerato, licenciatura y posgrado, en lo que les sea aplicable.



Los indicadores son los siguientes:

1. Ingreso.	14. Participación en el Verano Científico.
2. Retención a Tercer Semestre.	15. Idiomas (en particular nivel alcanzado en Inglés.
3. Aprobación.	16. Tutorías que recibe individual, grupal, de pares.
4. Reprobación.	17. Orientación Educativa.
5. Rezago.	18. Actividades de Formación Integral.
6. Abandono Escolar.	19. Afiliación al IMSS y acciones de Universidad Saludable.
7. Egreso.	20. Servicio de Estancia Infantil.
8. EGEL/ IDAP.	21. Becas por alto desempeño académico y por vulnerabilidad económica.
9. Titulación.	22. Emprendedurismo.
10. Trámite de Cédulas Profesionales.	23. Estancias académicas en la industria.
11. Seguimiento de Egresados.	24. Prácticas profesionales en el sector productivo.
12. Matrícula de Calidad.	25. Servicio Social.
13. Movilidad Nacional e Internacional.	26. Práctica profesional en el sector social.

Algunos de estos indicadores ya pueden ser visualizados en el Sistema de Información y Gestión Académica SIGA /UJED, y se continúa en el proceso para generarlos a todos a mediano plazo.

CONCLUSIONES

A nivel institucional, conocer y difundir entre los tomadores de decisiones los requerimientos para la acreditación de los programas educativos y los fundamentos que avalan la actividad tutorial, tanto en el ámbito interno como el externo, puede facilitar el reposicionamiento de la tutoría en el contexto universitario.

La tutoría debe ser considerada desde el inicio de los ejercicios de planeación académica, ya que repercute en muchos aspectos, por ejemplo, en una revisión curricular, en un proceso de certificación, en una evaluación, en la presentación y en la ejecución de proyectos de financiamiento. Una tutoría bien planeada, ejecutada y evaluada, que cuente con respaldo institucional en todos sus niveles y áreas, dará resultado a mediano plazo, pues requiere el tránsito de cohortes generacionales para dejar evidencia de que ha contribuido a mover los indicadores básicos de retención, reprobación, rezago, abandono, egreso, titulación, EGEL-IDAP, entre otros.

A nivel de cada académico de las instituciones de educación superior es importante recordar que la tutoría forma parte de las cuatro actividades que se deben realizar de manera cotidiana para quienes son de tiempo completo o exclusivo, junto a la docencia, la investigación y la gestión, y como tal requiere evidencias de su ejercicio al momento de presentar las evaluaciones correspondientes. La tutoría es parte de la docencia, no está aparte de ella y es importante considerar que como docentes hacemos tutoría cada día que estamos en nuestros espacios académicos frente a nuestros estudiantes, nos percatemos de ello o no.



A nivel de los tutorados, es importante considerar que para ellos es un derecho, un servicio de apoyo académico que presentado de manera correcta, en tiempo y forma, puede significar una diferencia entre una trayectoria escolar efectiva y satisfactoria, y otra en la que se sobrelleven situaciones complicadas sin contar con un respaldo institucional.

Dicen los agricultores de la sierra de Durango: “Cuida la semilla que hoy tienes en tus manos, pues será el fruto que comerás mañana”.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- CENEVAL (2015). Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Académico EGEL. Recuperado desde: http://idap.ceneval.edu.mx/portal_idap/principal.jsf 18 de junio de 2015.
- CONACYT (2015). Padrón del Programa Nacional de Posgrado de Calidad. Recuperado desde: http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php 18 de junio de 2015.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (2001). Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior. Recuperado desde: http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/MARCO_DE_REFERENCIA_COPAES_2012.pdf. 12 de enero de 2013.
- Periódico Oficial del Estado de Durango (2013). Ley Orgánica de la Universidad Juárez del Estado de Durango. No. 65, Tomo 228. 15 de agosto.
- Secretaría de Educación Pública /Dirección de Superación Académica (2015). Programa para el Desarrollo Profesional Docente tipo Superior. Recuperado desde: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html> 23 de julio de 2015.
- Secretaría de Educación Pública /Dirección de Superación Académica (2015). Programa para el Desarrollo Profesional Docente tipo Superior. Recuperado desde: <http://dsa.sep.gob.mx/espeded.html> 23 de julio de 2015.
- SEP/ Subsecretaría de Educación Media Superior (2015). Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado desde: http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato 18 de junio de 2015.
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2013). Plan de Desarrollo Institucional 2013-2018. México, UJED. 91 pp.
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2006). Modelo Educativo. México, UJED. 111 pp.
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2010). Reglamento de Personal Académico. Durango, Méx. UJED.



ELABORANDO UN PLAN DE EVALUACIÓN PARA LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE FÍSICA: LOS VECTORES

Mayté Cadena González
María Alejandra Sarmiento Bojórquez
Nadia Kassandra May Acosta

RESUMEN

Nuestro día a día nos lleva a una constante búsqueda de mejoramiento en todos los ámbitos. La calidad es un término muy utilizado en la educación, que junto con la evaluación está presente en todo recurso de aprendizaje elaborado en la actualidad. En el área de física, en la asignatura de Física básica de la Escuela Preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejo Godoy de la Universidad Autónoma de Campeche, existe un elevado índice de reprobación en el tema de vectores.

Debido a esta problemática se realizó una investigación proyectiva que tiene como objetivo la elaboración de un plan de evaluación en la estrategia didáctica para el aprendizaje de la física: los vectores. Este plan de evaluación tiene como expectativas llegar a los resultados de aprendizaje propuesto en el plan de estudio, mediante una planificación auténtica que nos lleve a tomar las decisiones necesarias para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y elevar la calidad del aprendizaje. Los beneficiados con este plan serán los alumnos del turno matutino en el próximo periodo escolar y posteriormente se someterá a una evaluación para valorar los resultados.

Palabras clave: evaluación, calidad, estrategia de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Actualmente se busca propiciar en el alumno las competencias necesarias para que pueda seguir el camino de aprender a aprender, un autoconocimiento que le permita mejorar su calidad de vida. Desde la perspectiva de la educación no solo se trata de guiarlo con el aprendizaje académico sino también lograr fomentar una mejor actitud y conciencia que pueda proyectarlo en la sociedad. Sin embargo, medir la calidad se ha convertido en una prioridad en el ámbito educativo, lo que nos lleva a la evaluación, la cual es un recurso necesario empleado para medir dicha calidad; a través de ella podemos realizar mejoras en nuestras Instituciones. Nos interesa medir la calidad en el aprendizaje del alumno, siendo este un proceso activo, interno por parte del estudiante, el cual utiliza saberes previos para poder realizar una auto-reestructuración del conocimiento, incorporando los nuevos, llegando a una nueva construcción del mismo.

El aprendizaje nuevo que incorpora el alumno se tiene que evaluar, hoy en día evaluamos los conocimientos, destrezas y actitudes del alumno y consideramos la evaluación como un proceso continuo y culminante en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que a través de ella podemos obtener

información que ayude no solo al proceso, sino también al alumno, al docente, a la institución y hasta la misma sociedad. De esta manera contribuimos a elevar la calidad educativa de la Institución, permitiendo al alumno incorporarse a la sociedad de una manera responsable.

DESARROLLO

PLANTEANDO LA PROBLEMÁTICA

Para conocer las características y el entorno de los estudiantes de la escuela preparatoria Dr. Nazario Víctor Montejó Godoy (NVMG), perteneciente a la Universidad Autónoma de Campeche (UAC), se aplicó un cuestionario socio-económico a los alumnos, obteniendo datos relevantes que nos llevaron a visualizar la difícil situación económica que se vive. Los estudiantes inscritos en la escuela tienen entre 15 y 18 años de edad, pertenecen a la clase media, dependen económicamente de sus padres, sus intereses son socializar a través de la red empleando su propio lenguaje, para lo cual cuentan con servicios y artículos adicionales como Internet, celulares, Ipad, etcétera. Las relaciones personales y con maestro se dan en términos de respeto. Los estilos de aprendizaje que poseen responden a un estilo visual y auditivo, ya que su vida se desarrolla con este tipo de medios.

La institución tiene ciertas características: está ubicada en la ciudad y puerto de San Francisco de Campeche, su misión es proporcionar a los estudiantes una educación integral, pertinente, holística y de calidad. Su visión es lograr un bachillerato de vanguardia, con reconocimiento nacional poseedor de una identidad universitaria. Tiene 17 aulas equipadas con proyectores y equipo de sonido, una sala de cómputo con internet, red inalámbrica abierta en todo el plantel y dos laboratorios para ciencias experimentales. También hay una sala de usos múltiples, una sala audiovisual equipada, nueve proyectores que pueden ser instalados en los equipos portátiles y utilizados en cualquier área de la escuela. Cuenta con un dispensario médico, una biblioteca, una coordinación de orientación educativa, un área para el programa de tutorías, con 9 cubículos individuales, servicio de cafetería, papelería y fotocopiado.

Las asignaturas con mayor índice de reprobación en la preparatoria NVMG son: álgebra, física, química y biología, todas ellas pertenecientes a las áreas básicas. En el área de física existe una problemática en la asignatura de Física básica, en la cual se reporta en el primer bimestre una reprobación del 54 % y en el segundo bimestre disminuye al 47 %, en el turno matutino. Los jóvenes consideran que es una asignatura con alto grado de complejidad; con base en la experiencia se considera que estos comentarios los realizan cuando tienen que conjugar varias capacidades para poder encontrar la solución a un problema relacionado con las leyes, teorías o normas de la física. Para que el alumno entienda una ley y pueda llegar hasta su aplicación, es necesario el desarrollo de ciertas capacidades ya que tiene que utilizar saberes de otras asignaturas.

El programa de física básica está dividido en cuatro unidades. En la primera unidad, Generalidades, está incluido el tema Vectores, que reporta el mayor índice de reprobación. Hay que considerar que es uno de los primeros temas a los que se enfrenta el alumno al dar inicio nuevamente al estudio de la física. Considerando que en el nivel secundaria se ve la física en el segundo año y luego se retoma en el tercer semestre en el nivel bachillerato -según el plan de estudios de la UAC-, al revisar la forma de evaluar se encuentra que no se cuenta con un plan de evaluación y se concreta solo a evaluar con un par de ejercicios y el examen bimestral.



El alto índice de reprobación en la unidad 1, en el tema de vectores, repercute en el rendimiento escolar de los alumnos y de esta manera en la calidad educativa de la Institución. Para ello se realiza una investigación proyectiva, la cual nos permitirá conocer y proponer un mecanismo nuevo de evaluación.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la problemática presentada se plantea como objetivo de la investigación: elaborar un plan de evaluación en la estrategia didáctica para el aprendizaje de la física: los vectores, de la escuela preparatoria NVMG de la UAC.

Conociendo la estrategia didáctica: los vectores

Primero conoceremos la estrategia didáctica: los vectores, la cual se desarrolla en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Las técnicas utilizadas se basan en el aprendizaje colaborativo, y considerando que en física se trabaja en el laboratorio y en el salón de clases se combinan estas técnicas con el aprendizaje individual, tratando de que las actividades realizadas promuevan un alto nivel de pensamiento y razonamiento, necesarios para el aprendizaje de la física. Se consideran sesiones de una hora y las actividades se distribuyen en presenciales y trabajo extra-clase. A esta estrategia se le plantean nuevas actividades para luego formular el plan de evaluación (Anexo 1). La estrategia se inicia con una activación previa de conocimientos: utilizando la técnica de lluvia de ideas, donde se realiza la actividad de preguntas y respuestas para la libre expresión, utilizando recursos como el pintarrón y plumones (por parte del maestro) y un cuestionario (por parte del alumno, previamente diseñado por el maestro) para conocer lo que saben los alumnos acerca del tema de vectores y sobre el manejo de TIC; siendo el cuestionario la evidencia. El tiempo es de 40 min. Se sigue con la formación de equipos colaborativos de cinco integrantes, con técnica libre, utilizando hojas blancas, donde comparten sus puntos de vista. Estos mismos equipos colaborativos realizan la tarea de investigación. Posteriormente se da el encuadre, utilizando un archivo Power Point, donde se da la secuencia del tema, como objetivo, actividades, rúbricas, etcétera. Se les explica en qué consiste el trabajo de investigación y se les entrega la rúbrica de dicho trabajo. El tiempo estimado: 20 min. El total es de 60 min para la fase de inicio de la estrategia.

El desarrollo del tema se da en dos fases, en la primera se manejan estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Los alumnos deben aprender una serie de conceptos para hablar el mismo lenguaje de la física; para ello se utiliza la técnica de organizadores previos, como tarea extra-clase, con la cual el alumno investiga los nuevos conceptos que se utilizan en el desarrollo del tema, como son: cantidades físicas, escalares, vectoriales, su representación, los sistemas, etcétera; se utilizan los equipos colaborativos, donde cada integrante desempeña un papel (periodistas, editor, diseñador gráfico y crítico), obteniendo un trabajo de investigación, basándose en las páginas de internet previamente seleccionadas por el docente, Ellos tienen que organizarse e interactuar por medio de la red.

A la siguiente sesión entregan el trabajo y la siguiente actividad es que cada equipo realice un mapa conceptual con respecto al tema de investigación. El docente funge como mediador para que se construya un solo mapa conceptual donde se plasme el trabajo de cada uno de los equipos. De esta manera se estará integrando el conocimiento de la investigación por internet y el trabajo colaborativo. La evidencia obtenida es el trabajo de investigación y el mapa conceptual. El tiempo estimado es de 60 min.

Posteriormente se comienza con la parte procedimental, es decir, aprende los métodos que ha de utilizar para la suma y resta vectorial. Con la técnica expositiva y demostrativa se explican los métodos de suma y resta vectorial (métodos gráficos y analíticos), utilizando el pintarrón y plumones de colores, y luego el docente se apoya con un simulador para explicar el tema, requiriendo el proyector, pantalla y conexión a internet. El uso de estos recursos hace más atractiva la clase logrando captar la atención del alumno. El docente prepara una práctica con el simulador. Los alumnos se forman en tríos mediante técnica libre y se propone realizar un ejercicio de manera colaborativa, que luego se comprueba mediante el simulador. Como evidencia se obtiene un mapa conceptual y el reporte de la práctica (simulador).

Con estas actividades se pretende que el alumno realice un trabajo colaborativo y use la tecnología para desarrollar las competencias número 5: Desarrolla innovaciones y propone soluciones a partir de métodos establecidos y número 8: Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos; con los atributos: 5.1 sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo y 5.6 utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información. Para el trabajo colaborativo: 8.2 aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva y 8.3 asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Se requiere del problemario de física ya que la resolución de ejercicios sirve como evidencia. Esta fase dura 60 minutos.

La segunda fase del desarrollo es donde el alumno produce nuevo conocimiento; inicia con el método socrático (preguntas y respuestas), para conocer las dudas respecto al tema. Posteriormente se utiliza la técnica demostrativa para explicar la descomposición y composición vectorial, mediante el uso del pintarrón, después se organizan los alumnos por equipos colaborativos (binas) para resolver ejercicios del problemario de física. Más adelante, se marca tarea extra-clase para que el alumno practique el método en su casa y se apoye con el simulador para comprobar sus resultados.

Luego se utiliza la técnica demostrativa para la explicación del método analítico de componentes rectangulares para suma y resta vectorial, y se aplica en la solución de problemas. Terminada la explicación, el alumno trabaja en tríos para resolver ejemplos que se encuentran en su problemario; posteriormente cambia de equipo y practica la resolución de problemas aplicando el método anterior. Se realiza la práctica virtual sobre suma vectorial aplicando el método analítico de componentes rectangulares. Las evidencias obtenidas son el problemario resuelto y el reporte de la práctica. Las competencias a trabajar son nuevamente la 5 y la 8 con los atributos 5.1, 5.6, 8.2 y 8.3. El tiempo estimado es de 120 minutos.

El cierre es a través de una retroalimentación empleando un simulador y un video previamente seleccionado por el docente. Esta actividad se realiza nuevamente en equipos colaborativos donde se toman apuntes de manera individual y luego se integran en una sola conclusión. Se resuelven problemas de manera individual, los cuales se preparan previamente, ubicándolos en diferentes contextos. En esta etapa se pretende un logro actitudinal del alumno, ya que tendrá que valorar la utilización del método analítico de componentes rectangulares para la resolución de problemas que involucren cantidades vectoriales. Las competencias genéricas trabajadas son la 5 y 8.



La evidencia recolectada es la solución de los problemas. Los recursos son la libreta y el problemario. El tiempo programado es de 120 min.

LA EVALUACIÓN

La segunda parte de la investigación consiste en formular un plan de evaluación. Comenzamos por encontrar el significado de la evaluación en la educación. Evaluación es el proceso a través del cual se recogen datos/evidencias pertinentes, los cuales se interpretan formal y sistemáticamente para emitir un juicio de valor y poder tomar decisiones conducentes a mantener, reformar, cambiar, eliminar o innovar elementos del programa educativo. Específicamente para determinar el rendimiento académico del alumno, se entiende como el proceso mediante el cual se obtiene información relativa a la actuación del estudiante durante un periodo escolar, con la finalidad de poder emitir juicios de sus avances y que generalmente se traduce en una calificación (Ríos Cabrera, 2004). No solamente es el docente quien emite un juicio, también se involucran otros actores.

La **autoevaluación** lleva al alumno a reconocerse para construir su compromiso y responsabilidad sobre su aprendizaje, la **coevaluación** permite la confrontación de valoraciones entre iguales, es decir, entre los alumnos, para ayudarse mutuamente en el reconocimiento de sus logros y la **heteroevaluación** es la que realiza el docente a los alumnos, la cual cobra relevancia cuando el docente fija de manera precisa los criterios con los que va a evaluar (Contreras Fernández, 2014). Todas ellas se unen para tomar decisiones sobre las estrategias que se han de seguir para llegar al éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Al considerar que es necesario recolectar datos, que sirven como evidencias para emitir un juicio de valor, entonces reconocemos dos grandes propósitos de la evaluación por competencias: el reconocimiento del desempeño que ha realizado el estudiante, y la inferencia del desempeño futuro de él, en las áreas de competencias específicas (Ríos Cabrera, 2004).

Podemos clasificar la evaluación por su funcionalidad y temporalización. La diagnóstica se da al inicio y nos sirve como punto de partida para conocer el nivel de conocimientos previo de los alumnos. La formativa se da durante todo el proceso de aprendizaje refiriéndose a los procedimientos utilizados por los docentes con la finalidad de regular el proceso enseñanza-aprendizaje para hacer que los medios respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Jorba, 2000). La evaluación sumativa es aquella que se da al final del proceso educativo, tomando de referencia las evidencias de los otros tipos de evaluación, constituyendo así un balance de los conocimientos obtenidos para emitir un juicio de acreditación académica (Gómez Hernández, 2008).

ESTRUCTURANDO EL PLAN DE EVALUACIÓN

En la estrategia didáctica los vectores, se realizan las siguientes evaluaciones (Anexo1):

El primer día (fase de inicio) se considera una evaluación diagnóstica a través de un cuestionario, esto nos sirve para conocer que tanto sabe el alumno sobre el tema, obteniendo datos de nivel general, para saber si las siguientes actividades satisfacen las expectativas o se tendrán que modificar.

En la fase de desarrollo será necesario evaluar cada actividad; la primera es una investigación sobre los conceptos básicos de vectores, en la cual se aplica una heteroevaluación del trabajo y una autoevaluación de la participación del trabajo en equipo. Las siguientes actividades son: la resolución de ejercicios y problemas, elaboración del mapa conceptual y realización de prácticas

virtuales, para ello se utiliza la heteroevaluación, la cual se aplica en cada actividad. Nuevamente se aplica una autoevaluación al finalizar la resolución de problemas en equipos colaborativos. La coevaluación se implementa al finalizar la actividad de resolución de problemas en equipos, para compartir los resultados de los problemas.

La evaluación formativa se da en el cierre y por medio de ella conocemos el nivel de competencia logrado, esto nos ayuda a estar preparados para una retroalimentación en caso necesario. La evaluación sumativa se aplicará al término de la primera unidad.

Para poder elegir las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación se investigó cuáles eran las más apropiadas para esta estrategia y los resultados de aprendizaje. La evaluación por competencias es un proceso en el que se recaban evidencias para ver si el alumno ha logrado el resultado esperado. Podemos mencionar que existen dos tipos de evidencias: a) evidencia de conocimiento: aquella que implica la posesión de un conjunto de conocimientos, teorías, principios y habilidades cognitivas que le permiten al alumno contar con un punto de partida y un sustento para un desempeño eficaz y b) evidencia de desempeño: el comportamiento por sí mismo; puede ser directa o por producto. La directa permite apreciar de manera más concreta y objetiva el resultado del aprendizaje/competencia. La de producto es el resultado tangible de la actividad realizada por el estudiante (Ángeles, Gutierrez, 2003).

La evaluación por competencias debe cumplir los principios de validez, confiabilidad e imparcialidad, para lo cual se eligen métodos que cumplan con estas características. Los instrumentos de estos métodos y técnicas de acuerdo a los resultados finales de aprendizaje que se desean lograr, son:

Proyecto: en la fase de desarrollo se utiliza la estrategia para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender. La técnica evaluativa es la de proyecto, la cual consiste en asignar la ejecución de un proyecto o tarea; en este caso, la tarea es un trabajo de investigación por equipos en internet sobre el tema de vectores; para ello se organizan equipos de trabajo de 5 personas y se les da a conocer la tarea asignada, cada uno tendrá un papel dentro del equipo, y recibirá las instrucciones, recursos y criterios de forma y fondo. Con ayuda de este trabajo se pueden conocer las capacidades de integración, creatividad y proyección del alumno. El instrumento de evaluación es la plantilla para evaluar trabajos de investigación (GIDOCUZ).

Mapa conceptual: en la fase de desarrollo también se utiliza la estrategia para la producción del conocimiento. Una de las técnicas utilizada es el mapa conceptual, el cual es un instrumento para la formación de conceptos y representar las relaciones significativas entre estos; se utiliza para que el alumno identifique los distintos métodos de suma y resta vectorial; el instrumento de evaluación será una matriz de valoración comprensiva, las cuales son apropiadas cuando las actividades de desempeño requieren que el estudiante produzca una respuesta sin que esta necesariamente sea única (López García, 2014).

Simulación: se utiliza en la fase de desarrollo para la producción de conocimiento, este instrumento enfrenta al alumno a una situación lo más real posible, y asimismo solicita sea el estudiante quien demuestre los procedimientos determinados. De este instrumento se identifican dos tipos: problemas y simuladores (Licona Vargas, 2013). El primero en aplicarse es el de



problemas; este consiste en la presentación de un problema o ejercicio que requiere de una o varias respuestas, requiriéndose en algunos casos el uso de: calculadoras, formularios, principios, leyes, etcétera. Dichas respuestas son de tipo analítico. Una ventaja es que permiten identificar los conocimientos y habilidades que el alumno ha adquirido, y pueden utilizarse en grupo o individualmente; al alumno se le señalan los ejercicios de composición y descomposición vectorial, suma y resta con el método analítico de componentes rectangulares y los problemas de suma y resta vectorial que resolverá del problemario de física, indicando si es por equipo o individual, así como los criterios a utilizar. El instrumento que se aplica es una lista de cotejo y/o una matriz de valoración o rúbrica. Se elige este instrumento considerando que las competencias desarrolladas por el estudiante solo pueden calificarse a través del desempeño, recolectando evidencias que nos permitan evaluar lo cuantitativo y lo cualitativo.

El valor formativo de las rúbricas se presenta sobre todo cuando se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje. Si después de aplicados los instrumentos se detectan algunos errores repetitivos, se planea una retroalimentación, de lo contrario se continúa con la estrategia y en el cierre se realiza la retroalimentación como una actividad integradora del proceso. Este mismo método es empleado para las prácticas virtuales, para lo cual se dan a conocer previamente los criterios a evaluar en la práctica de laboratorio utilizando como instrumento una rúbrica.

Observación: esta técnica se utiliza en la fase de cierre para la valoración de la actitud y el instrumento a utilizar es la lista de cotejo.

La prueba objetiva es un examen escrito formado por una serie de reactivos que solo admiten una respuesta correcta. Esta se emplea en el cierre de la unidad como nos indica la institución. Las características que debe tener son: validez, objetividad, confiabilidad, sensibilidad y aplicabilidad. Para poder establecer los criterios, los indicadores y parámetros de evaluación de la competencia, se utiliza la tabla de especificaciones en la cual se reúne la información necesaria que nos permite verificar la congruencia con los resultados de aprendizaje del programa educativo. Los resultados de aprendizaje (Anexo 2) se consideran como punto de partida del diseño del trabajo docente pues a partir de ella se realiza la planeación educativa; los resultados son las capacidades y competencias que se espera que el estudiante adquiera, concretándose en ellos las finalidades educativas. Estos resultados pueden ser generales o específicos, los generales precisan el logro que se alcanza al final del curso y los específicos expresan el resultado de aprendizaje de cada componente del programa (Muñoz y Noriega, 1996).

Se inicia con el primer resultado de aprendizaje: Identifica las cantidades vectoriales de las escalares, su representación, características, sistemas de referencia, tipos de vectores y sistemas de vectores, para utilizar operaciones de suma y resta vectorial; el criterio a evaluar es el de conocimiento; el indicador de desempeño del estudiante será mediante un trabajo de investigación en internet que contenga todos los conceptos requeridos, apegado a los criterios de forma, para conocer el manejo de las herramientas informáticas y saber si se aportan diferentes puntos de vista; el instrumento utilizado es una plantilla de evaluación diseñada para trabajos de investigación, la ponderación será del 20 % del total de la evaluación. La competencia disciplinar que se logra concretar es la 4, obtiene, registra y sistematiza la información para responder a la pregunta de carácter científico, consultando fuentes relevantes. Las competencias genéricas son la 5 (atributos 5.1, 5.6) y 8 (atributos 8.2, 8.3).



El segundo resultado de aprendizaje: Distingue los métodos gráficos y analíticos de suma y resta vectorial para verificar su utilidad; el criterio a evaluar es de conocimiento y habilidad, cuyas evidencias son: en el mapa conceptual y los ejercicios de suma y resta vectorial aplicando los métodos gráficos. El indicador de desempeño del mapa conceptual se basa en que el alumno identifica cada uno de los métodos de suma y resta vectorial y demuestra un conocimiento de sus características y relaciones entre estos, y en los ejercicios el alumno sigue los procedimientos para la suma y resta vectorial (métodos gráficos). En el primer caso, el instrumento utilizado para evaluar es la rúbrica y en el segundo caso es la lista de cotejo. La ponderación es de 10 % y 5 % del total de la evaluación. La competencia disciplinar lograda es la 3: Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea hipótesis necesarias para responderlas, y las genéricas son la 5 (5.1, 5.6) y la 8 (8.2).

El tercer resultado de aprendizaje: Prepara al alumno en la suma y resta vectorial utilizando el método analítico de componentes rectangulares, el criterio a evaluar es de habilidad, los indicadores de desempeño son los ejercicios de composición y descomposición vectorial si estos presentan el procedimiento congruente, obteniendo el resultado correcto; asimismo se utilizan los reportes de las prácticas virtuales si estos cumplen con los requisitos previos. Los instrumentos de evaluación son rúbricas. La ponderación es del 10% y 20% (ver Anexo 2). La competencia disciplinar lograda es la 5, contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones y las genéricas son la 5 (5.1, 5.6) y la 8 (8.2).

El cuarto resultado de aprendizaje: Aplica el método analítico de componentes rectangulares para la resolución de problemas; el criterio a evaluar es de habilidad, el indicador de desempeño es: los problemas de suma y resta vectorial cumplen con el procedimiento y resultado correcto. El instrumento es una lista de cotejo. La ponderación es del 25 % del total de la evaluación. La competencia disciplinar es la 5, y las genéricas son la 5 (5.1, 5.6) y la 8 (8.2, 8.3).

El último resultado de aprendizaje: Valorar la utilización del método analítico de componentes rectangulares para la resolución de problemas que involucren cantidades vectoriales. El criterio a evaluar es actitudinal, mediante el indicador: Los problemas se resuelven colaborativamente asumiendo cada integrante una actitud positiva hacia la utilización del método analítico, el instrumento es una lista de cotejo y la ponderación es del 10 % del total de la evaluación. La competencia disciplinar es la 6: Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas y las genéricas son la 5 (5.1) y la 8 (8.3).

CONCLUSIÓN

Esta investigación parte de conocer la problemática que se da en el área de física de la NVMG, y ha tenido como objetivo la elaboración de un plan de evaluación para la estrategia didáctica de los vectores, y elevar la calidad. Si la evaluación es un proceso para corroborar si realmente el alumno va por el camino adecuado para alcanzar las competencias, conocimientos, actitudes y valores propuestas en el currículo, entonces queremos saber si el alumno aprende, es decir, si está reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Para ello se tienen que recolectar datos que servirán como evidencias a la hora de emitir un juicio sobre si ha aprendido o no.

Las expectativas son poder llegar a los resultados del aprendizaje propuesto, mediante una planificación sistemática y auténtica que sirva para tomar las decisiones necesarias y mejorar el proceso



enseñanza-aprendizaje, requiriendo la colaboración activa y constructiva del mismo alumno y de cada uno de los involucrados en dicho proceso. Asimismo, se desea que los contenidos desarrollados nos lleven a una reflexión crítica, creativa y hasta innovadora, donde se dé una transferencia y estos conocimientos puedan ser aplicados a cualquier contexto y situación. Desde luego, no podemos separar la evaluación de la calificación y acreditación, pues desde el punto de vista académico la evaluación permite obtener datos fehacientes que nos llevan a emitir un juicio que posteriormente se transforma en una calificación (generalmente un valor numérico), lo cual indica si el alumno acredita o no.

Lo prioritario es detectar las fortalezas y debilidades de los estudiantes; la evaluación tiene una función reguladora donde reflexiona con el estudiante los puntos débiles donde se falla para poder ofrecerle una retroalimentación, utilizando nuevas estrategias didácticas. Desde este panorama, las expectativas son poder lograr el mayor número de acreditación de nuestros estudiantes con esta nueva evaluación. Es importante saber utilizar la acreditación no como una selección, sino como un indicador para la superación, en términos educativos y personales. Poder llevar a los alumnos de una evaluación externa a una autoevaluación también en una prioridad; él debe interiorizar la construcción del conocimiento para llegar a una autorregulación. Claro está que para lograrlo debe apoyarse en el docente, quien promueve su desarrollo de capacidades gradualmente, por medio de la comprensión y tratamiento (Ríos Cabrera, 2004).

El plan de evaluación propuesto se podrá aplicar a los alumnos del turno matutino de la preparatoria NVMG de la UAC el próximo ciclo escolar, para mejorar la calidad de la Institución. Para desarrollar la evaluación por competencias se requiere de preparación y compromiso por parte del docente, las instituciones y cada uno de los elementos que forman parte del sistema educativo.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Ángeles, Gutiérrez, O. (15 de diciembre de 2003). Recuperado el 13 de octubre de 2014, de http://intranet.uaeh.edu.mx/evaluacion/documentos/eval_aprendizajes.pdf
- Contreras Fernández, J. G. (2014). *Manual para la elaboración e implementación de un modelo de evaluación por competencias*. Estados Unidos, Palibrio.
- GIDOCUZ. (s.f.). Recuperado el 3 de Noviembre de 2014, de Grupo GIDOCUZ de la Universidad de Zaragoza: http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/materiales_08.php
- Gómez Hernández, S. (30 de octubre de 2008). *YouTube*. Recuperado el 5 de noviembre de 2014, de <http://www.youtube.com/watch?gl=ES&hl=es&v=zzUai8VRrkw>
- Jorba, N. S. (2000). *udesarrollo.cl*. Recuperado el 5 de noviembre de 2014, de http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/charlas/files/PI_Evaluacion_Formativa.doc
- Licona Vargas, J. B. (9 de enero de 2013). *Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense*. Recuperado el 29 de octubre de 2014, de http://www.uthh.edu.mx/file_manager/doc_168.pdf
- López García, J. C. (1 de diciembre de 2014). *Eduteka*. Recuperado el 1 de enero de 2015, de <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>
- Muñoz y Noriega. (1996). *Centro Virtual de Aprendizaje*. Recuperado el 4 de enero de 2015, de Tecnológico de Monterrey: http://www.cca.org.mx/cca/cursos/hbd/modulo_3/mainm2_21.htm#2
- Ríos Cabrera, P. (2004). Recuperado el 5 de noviembre de 2013, de https://docs.google.com/document/d/1ycNFs25a1GfXC9a5hmv88_qcavW9tZakKQUgRowL4f0/edit?hl=en_US&pli=1

Anexo 1. Planeación por competencias

<p>Competencias genéricas</p>	<p>Piensa crítica y reflexivamente. 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 5.1 Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. 5.6 Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</p> <p>Trabaja en forma colaborativa. 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. 8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. 8.3 Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.</p>		
<p>Competencias disciplinares: contenidos</p>	<p>Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.</p>	<p>Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a la pregunta de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes. Contrasta los resultados con hipótesis previas y comunica las conclusiones través de los medios que tenga a su alcance.</p>	<p>Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas.</p>
<p>Contenidos específicos de la asignatura</p>	<p>1.3 Vectores 1.3.1. Cantidad escalar y vectorial. 1.3.2. Suma y resta de vectores.</p>	<p>1.3.2. Suma y resta vectorial. 1.3.3. Método analítico de componentes rectangulares. 1.3.4 Problemas de vectores.</p>	<p>1.3.4. Problemas de vectores.</p>
<p>Resultados de aprendizaje (Taxonomía de Bloom)</p>	<p>Identificar las cantidades vectoriales de las escalares, su representación, características, sistemas de referencia y de vectores, para utilizar operaciones de suma y resta.</p>	<p>Distingue los métodos gráficos y analíticos para aplicarlos en operaciones de suma y resta vectorial. Prepara al alumno en la suma y resta vectorial utilizando el método analítico de componentes rectangulares. Aplica el método analítico de componentes rectangulares en la resolución de problemas de vectores.</p>	<p>Valorar la utilización del método analítico de componentes rectangulares para la resolución de problemas que involucren cantidades vectoriales.</p>



	INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Estrategia didáctica	Estrategia para activar conocimientos previos	Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Estrategia para producción del conocimiento.	Estrategia para dominar variables de tarea.
Técnicas	Lluvia de ideas. Encuadre presentación de la actividad a desarrollar	Organizadores previos. Demostrativa o expositiva. Resolución de problemas. Simulación. Método socrático.	Simulación. Resolución de problemas.
Tiempo	60 min	180 min	120 min
Recursos didácticos	Pintarrón, plumones, hojas blancas tamaño carta. Proyector, pantalla y archivo PowerPoint.	(a) Páginas de Internet previamente seleccionadas, (b) pintarrón, plumones, (c) Problemario, (d) Página Web de simuladores: (b) pizarrón inteligente, libreta.	Página web Problemas variados de vectores proporcionados por el docente.
Evidencias, productos para evaluar	Cuestionario.	(a) Trabajo de investigación basado en Internet, de los nuevos conceptos, (b) mapa conceptual de los métodos de suma y resta vectorial (c) ejercicios resueltos de suma y resta vectorial (método gráfico), ejercicios resueltos de composición y descomposición vectorial, (individual y en equipos), problemario resuelto (problemas de suma y resta vectorial), (d) Reporte de la práctica virtual.	Problemas resueltos de suma y resta vectorial aplicando el método analítico de componentes rectangulares.



Tipos de evaluación	Evaluación diagnóstica, para conocer los saberes de los estudiantes con respecto al tema de vectores.	Autoevaluación. Para el trabajo en equipo (investigación). Evaluación Formativa. Para cada actividad, para recolectar las evidencias. Heteroevaluación. De cada actividad realizada: trabajo de investigación, mapa conceptual, ejercicios resueltos, Reporte de práctica y problemario. Coevaluación. Al finalizar la actividad de resolución de problemas en equipo.	Evaluación formativa. Para constatar la aprendido en el tema de vectores. Evaluación sumativa. Se aplicaría al término de la unidad o bimestralmente como marca la institución (esto abarca dos unidades didácticas).
Métodos o instrumentos	Observación y prueba objetiva (para la evaluación diagnóstica).	(a) Proyecto (Tarea: Trabajo de investigación, basado en Internet, plantilla de evaluación para trabajos de investigación), (b) Matriz de valoración (c) Rúbrica y lista de cotejo para la resolución de ejercicios y problemas, (d) Simulación (rúbrica para el reporte de la práctica).	Simulación y prueba objetiva. Esta prueba objetiva se realiza al término de la unidad para fines administrativos Observación (Lista de cotejo para actitudes y valores).



Anexo 2 Tabla de especificaciones

Competencia disciplinar	Criterios a evaluar	Resultado de aprendizaje por contenido	
Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a la pregunta de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes	Conocimiento	Identificar las cantidades vectoriales de las escalares, su representación, características, sistemas de referencia, tipos de vectores y sistemas de vectores, para utilizar operaciones de suma y resta.	
Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas	Conocimiento	Distingue los métodos gráficos y analíticos de suma y resta vectorial para verificar su utilidad.	
	Habilidad	Preparar al alumno en la suma y resta vectorial utilizando el método analítico de componentes rectangulares.	
Aplica el método analítico de componentes rectangulares en la resolución de problemas			
Contrasta los resultados con hipótesis previas y comunica las conclusiones a través de los medios que tenga a su alcance			
Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas.	Actitudes	Valorar la utilización del método analítico de componentes rectangulares para la resolución de problemas que involucren cantidades vectoriales	



	Producto = evidencia	Indicador de desempeño	Instrumento	Ponderación
	Trabajo de investigación basado en Internet.	La investigación contiene todos los conceptos requeridos y se apega a los criterios de forma y fondo.	Plantilla de evaluación para trabajos de investigación.	20%
	Mapa conceptual de los métodos de suma y resta vectorial.	Identifica cada uno de los métodos de suma y resta vectorial y demuestra un conocimiento de sus características y relaciones entre estos.	Matriz de valoración (Rúbrica).	10%
	Ejercicios resueltos de suma y resta vectorial (métodos gráficos).	Los ejercicios resueltos siguen el procedimiento para la suma y resta de vectores (métodos gráficos).	Lista de cotejo para ejercicios de vectores (métodos gráficos).	5%
	Ejercicios resueltos de composición y descomposición vectorial (grupal, por equipo e individual).	Los ejercicios de: descomposición, composición presentan un procedimiento y resultado correcto.	Rúbrica para la resolución de ejercicios.	10%
	Reporte de la práctica virtual.	Los reportes de las prácticas cumplen con los requisitos previos.	Rúbrica para la práctica de laboratorio.	20%
	Problemas resueltos de suma y resta vectorial utilizando el método analítico de componentes rectangulares.	Los problemas resueltos de suma y resta vectorial utilizan el método analítico de componentes rectangulares.	Lista de cotejo para problemas de suma y resta vectorial.	25%
	Problemas resueltos de suma y resta vectorial utilizando el método analítico de componentes rectangulares, por equipos con diferentes cantidades vectoriales.	Los problemas se resuelven colaborativamente asumiendo cada integrante una actitud positiva hacia la utilización del método analítico.	Lista de cotejo: participación colaborativa en equipos de trabajo.	10%



UNA SONATA PARA VIOLÍN Y PIANO DE NUESTRO TIEMPO

Nayeli López Romo

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es presentar un análisis musical de una significativa obra contemporánea de cámara: la *Sonata para Violín y Piano* del compositor norteamericano Dominic Dousa, quien es graduado *summa cum laude* de la licenciatura en artes con especialidad en música de la Universidad de Harvard. Las composiciones del Dr. Dousa han sido presentadas en conciertos, festivales y conferencias en Norte y Sudamérica, Europa y Asia.

Escrita en 2011 y con duración aproximada de 40 minutos, la Sonata puede constituir la mitad o más de un programa completo de música de cámara. Esta obra muestra firmes raíces fundadas en las formas clásicas tradicionales con un sentido melódico-lírico y claro lenguaje tonal-modal. Su encantadora accesibilidad para el oyente y sus retos para el ejecutante, la hacen una pieza merecedora de la atención de entusiastas de la música de cámara.

Palabras clave: música, violín, piano, sonata, música de cámara.

A SONATA FOR VIOLIN AND PIANO OF OUR TIME

ABSTRACT

The goal of research is to present a musical analysis of a significant contemporary chamber composition: the *Sonata for Violin and Piano* by American composer Dominic Dousa. He graduated with a Bachelor of Arts degree in music *summa cum laude* from Harvard University. His works have been presented in recitals, festivals and conferences in North and South America, Europe and Asia.

Written in 2011 and lasting approximately 40 minutes, the sonata works well as half or more of a chamber music program. It is firmly rooted in traditional classical forms with a lyrical melodic sense and a clearly tonal-modal harmonic language. Its charming accessibility to audiences and its challenges to performers make it a work worthy of the attention of chamber music enthusiasts.

Keywords: music, violin, piano, sonata, chamber music.

INTRODUCCIÓN

La música de cámara es una forma de música clásica que se originó desde la época medieval. Las familias aristócratas contaban con espacios en sus residencias para llevar a cabo presentaciones musicales, salas que por lo general eran de menor capacidad que un teatro o una iglesia. Mark Radice describe en su libro en referencia a la época y los lugares donde se tocaba música de cámara: “menos volumen era requerido para llenar con sonido, y los ensambles tendían a ser pequeños”.¹

La música de cámara, escrita para un grupo reducido de instrumentos, abarca combinaciones que van desde un dueto hasta un grupo de diez instrumentos.² Este género, popular desde la época medieval, se sigue escuchando en la actualidad en las principales salas de concierto alrededor del mundo. Su aceptación a través de los siglos ha marcado la pauta para que compositores destacados de cada periodo de la historia de la música clásica occidental hasta la actualidad, sigan escribiendo para las diferentes combinaciones de instrumentos.

En el periodo barroco por ejemplo, uno de los compositores más conocidos por su música de cámara fue Corelli, conocido en particular por sus *Trio Sonatas*. El término en sonata, se usaba para distinguir cualquier composición tocada como música instrumental. La *Sonata da camera*, también popular en esa época, se caracterizaba por el acompañamiento del bajo continuo, que era frecuentemente llevado a cabo por el clavicordio, la lute, la guitarra o el arpa.³

Más adelante en el periodo clásico, Haydn sobresale por sus cuartetos de cuerdas, así como Mozart, quien escribe obras maestras en este género.⁴ Beethoven, figura de transición entre el periodo clásico y romántico, escribe obras de cámara muy importantes entre las que destacan sus sonatas para violín y piano, sonatas para cello y piano, tríos y cuartetos.⁵ En el clasicismo, el término sonata cambia, refiriéndose ahora a una nueva forma para designar una obra larga, usualmente de tres o cuatro movimientos o partes.

La música para ensambles de cámara de Beethoven sigue siendo vista como aquella de muchos retos para los ejecutantes, y forma parte de la literatura obligatoria en la historia de la música clásica occidental en cualquier escuela formal de música. Victor Lederer hace la comparación en su libro sobre la música de cámara de Beethoven, entre sus sinfonías y sonatas conocidas y su música de cámara, concluyendo: “sin duda alguna, la música de cámara como categoría, tiene una cualidad por dentro que la aparta de las demás”. Lederer declara que cualquier persona recuerda el tema principal de la Quinta Sinfonía o partes de la Novena, o el segundo movimiento de la Sonata Patética y la melodía de “Para Elisa”, sin embargo, es más difícil que lo mismo suceda con su música de cámara, por la naturaleza de la misma.⁶

1 Radice, M. *Chamber Music, an Essential History*. Michigan: the University of Michigan Press, 2012, p. 5.

2 Forney, K y Machlis, J. *Disfrutar de la Música*. Madrid: Akal, 2011, p. 238.

3 Radice, p. 17.

4 Forney, pp. 239, 244-245.

5 Lederer, V. *Beethoven's Chamber Music, a listener's guide*. Milwaukee: Amadeus Press, 2012, p. 6.

6 Lederer, p. 1.



Muchas obras de cámara fueron escritas en el periodo romántico, tiempo en el cual el género floreció en su esplendor. Mendelssohn, Schumann, Brahms, y Dvořák, son solo algunos de los prolíficos compositores destacados del siglo XIX, de quienes su obra y música de cámara ha sido analizada y estudiada por eruditos y grandes ejecutantes.⁷

En el siglo XX, la música de cámara se adapta y cambia conforme a las nuevas tendencias del lenguaje tonal ‘moderno’. Algunos de los compositores de esta época que destacan escribiendo cuartetos de cuerdas y sonatas en las primeras décadas del siglo XX incluyen a Ravel, Ives, Schoenberg, Webern, Stravinski, y Prokofiev.⁸ Algunos ejemplos de compositores sobresalientes de la segunda mitad del siglo XX y el actual siglo XXI que aún viven y han escrito sonatas para violín y piano en particular, incluyen a los estadounidenses John Corigliano (1963),⁹ Charles Wuorinen (1988),¹⁰ Philip Glass (2008),¹¹ Roberto Sierra (2010),¹² André Previn (1994),¹³ y el polaco Krzysztof Penderecki (con dos sonatas, en 1953 y 2000).¹⁴ Esta corta lista de compositores contemporáneos destacados que han escrito sonatas para violín y piano, son muestra de la importancia que aún tiene este género dentro de la música de cámara en nuestros días.

SONATA PARA VIOLÍN Y PIANO (2011)

La Sonata para Violín y Piano del compositor estadounidense Dominic Dousa, escrita en 2011, es un ejemplo de una obra de cámara actual para los dos instrumentos. Las obras del Dr. Dousa han sido presentadas en festivales, recitales y conferencias en Norte y Sudamérica, Europa y Asia. Sus estudios en música y composición los ha realizado en la Universidad de Harvard, en Praga y diversas universidades de Estados Unidos. El Dr. Dousa planeó originalmente la obra como un grupo de tres piezas individuales, pero luego se compactó como una sola que se ajustaba al molde de una sonata, ya que las piezas se integraban de manera adecuada en estructura y secuencia para formar los tres movimientos de la sonata, de duración aproximada de 40 minutos. Por esta razón, el primer movimiento y el último no comparten la misma tonalidad.¹⁵

Los tres movimientos que conforman la obra son los siguientes:

- I. *From a Distant Frontier* (Desde una Tierra Distante)
- II. *Echoes of Spirits Near and Far* (Ecos de Espíritus Cercanos y Lejanos)
- III. *The Open Road Ahead* (El Camino Abierto al Frente)

7 Hefling, S. *Nineteenth-Century Chamber Music*. New York: Routledge, 2004, pp. 170, 208, 242, 315-316.

8 McCalla, J. *Twentieth-Century Chamber Music*. New York: Routledge, 2003, pp. 161, 167, 189.

9 <http://www.johncorigliano.com/index.php?p=item2&q=1>

10 <http://www.charleswuorinen.com/compositions>

11 <http://www.philipglass.com/music/compositions/violinsonata.php>

12 <http://www.robertosierra.com/work-catalogue.html>

13 http://www.andre-previn.com/e_work_composer.html#chamber

14 http://www.naxos.com/mainsite/blurbs_reviews.asp?item_code=8.557253&catNum=557253&filetype=About%20this%20Recording&language=English

15 D. Dousa (comunicación personal, 27 de febrero, 2015).



Es interesante notar los elementos tradicionales y contemporáneos que se fusionan en la *Sonata para Violín y Piano* y a la vez ejemplifican el estilo propio del compositor. Dentro del marco clásico se encuentra que la obra sigue la forma sonata tradicional, con sus tres movimientos (rápido-despacio-rápido) bien definidos: el primero en forma sonata, el segundo siguiendo la forma ABA, y el tercero en sonata-rondo. Asimismo, es tradicional el uso de relaciones tonales entre los movimientos, el que casi siempre haya un sentido del uso de armonía funcional, y el que esté fundamentada en el espíritu del estilo clásico pero con un color contemporáneo.

De los elementos contemporáneos que la obra presenta están el uso prominente de los modos, especialmente el eolio, el dórico y el mixolidio (exclusión del séptimo grado (sensible) de la escala mayor, o menor en su forma armónica); la ausencia de cromatismo tradicional usado en el siglo XIX, como las armonías secundarias, y acordes cromáticos tales como el sexto aumentado y el napolitano; y el estilo melódico claro con frases tradicionales, sin embargo, con un sentido más libre en cuanto al ritmo y la longitud de la frase. Además, secciones de los movimientos reflejan influencias populares y folklóricas de música contemporánea, y algunas melodías presentan el uso de la síncopa, que es usualmente asociada con estilos contemporáneos como el jazz. La presencia de influencias clásicas y no clásicas distingue el propio estilo del compositor y sitúan a la obra en el contexto de nuestro tiempo.

I. FROM A DISTANT FRONTIER

El primer movimiento se titula *From a Distant Frontier*. La visita a la región del noroeste de Santa Fe, Nuevo México, llamada *Piedra Lumbre* (a veces traducida como 'Piedra Brillante') fue la inspiración de los temas de este movimiento. Luego de esta visita el autor investigó y leyó acerca de las historias de la gente y las leyendas que se conocían en esta desierta y aislada región a través de los siglos. La impresión de un lugar de inhóspita belleza en donde la supervivencia podría ser muy dura y únicamente se podría lograr con un fuerte sentido de determinación y fuerza interior, son los sentimientos que se intentan plasmar en este movimiento.¹⁶

La melodía inicial es presentada con el violín solo, en el modo aeolio (si). El piano se incorpora más adelante en el octavo compás (ejemplo 1).

16 D. Dousa (comunicación personal, 27 de febrero 2015).

Ejemplo 1. *From a Distant Frontier*, compases 1-17.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

El primer tema tiene un carácter lírico y la melodía inicial presenta un ritmo sincopado en los compases 7 y 8. El segundo tema se presenta en el tono de Re-Mayor con color del modo mixolidio, ya que este incluye el do-natural, nota que no pertenece al tono de Re-Mayor (ejemplo 2).

Ejemplo 2. *From a Distant Frontier*, compases 86-94.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

Las partes principales de este movimiento son presentadas siguiendo el esquema de la forma sonata tradicional. Luego de escuchar el primer y segundo tema, sigue el desarrollo y la recapitulación. El desarrollo de este movimiento es extenso, presentando fragmentos del primer tema en diferentes tonalidades y modos. Luego de la recapitulación, el primer tema es presentado nuevamente en el modo si-aeolio inicial y el segundo tema esta alternando entre el tono de Si-Mayor con color del modo mixolidio una vez más.

La coda de este movimiento comienza desde el compás 536; más adelante la melodía del primer tema regresa y es expuesta con octavas en el piano. Los últimos ocho compases confirman el modo si-aeolio. La cadencia final, con la progresión de La-Mayor a si-menor en los compases 621-622 es un ejemplo claro de este modo. Los silencios juegan un papel importante para darle el sentido y la intención conclusiva (ejemplo 3).

Ejemplo 3. *From a Distant Frontier*, compases 619-629.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

From a Distant Frontier presenta relaciones de tonalidades meramente tradicionales. El uso del tono relativo mayor para el segundo tema confirma el seguimiento de la forma sonata clásica; sin embargo, el uso de los modos le da un nuevo color, ya que estos no eran usados típicamente en el periodo clásico.

II. ECHOES OF SPIRITS NEAR AND FAR

El segundo movimiento es introspectivo, pacífico y con un temple meditativo. Un carácter sombrío prevalece en la primera sección de este movimiento, que abre con inmovilidad austera y callada, describiendo aquel lugar en el que aún reverberan los espíritus de quienes han habitado en el pasado.¹⁷

Echoes from the Spirits Near and Far sigue la forma ABA en gran escala. La sección A en mi-menor presenta también una inflexión del modo dorio (con el uso del do-sostenido). La introducción de este movimiento tiene un carácter tranquilo y delicado, marcado *pp*. El piano tiene a su cargo exponer el estado de ánimo, ya que se presenta solo en los primeros veinte compases antes de que el violín se incorpore. Los primeros acordes parecen sonidos distantes, ya que no son triadas completas; implicando transparencia y serenidad (ejemplo 4).

17 D. Dousa (comunicación personal, 27 de febrero 2015).



Tranquillo
♩ = c. 92-96

Violin

Piano

pp

con scd

9

Ejemplo 4. *Echoes of Spirits Near and Far*, compases 1-8.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

El violín entra con una melodía lírica que prevalece durante la sección A y concluye en el mismo carácter gentil del inicio.

La sección B es mucho más animada, concentrada e intensa, en relación con la primera (A); el virtuosismo y liricismo es evidente en los dos instrumentos con sus escalas y pasajes rápidos, presentado una interacción balanceada. Los múltiples recitativos son característicos de este movimiento (ejemplo 5).

80

C Più mosso
♩ = c. 112-116

pp

f

mp

(tremolo)

(con scd)

90

poco ad lib., recitativo

f *risoluto*

colla parte

f *(in tempo)*

(in tempo)

Ejemplo 5. *Echoes of Spirits Near and Far*, compases 80-94.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

La sección B demuestra con el carácter de sus melodías el relato de la inspiración del autor: un lugar en donde únicamente es posible sobrevivir con un fuerte sentido de determinación, coraje, valentía y fuerza de espíritu.¹⁸

La parte central de la sección B es expuesta en un tempo más consistente y rígido marcado con *anima poco più mosso*, en contraste a la libertad rítmica de los recitativos. El violín presenta en el compás 158 la nueva melodía de carácter lírico, mientras el piano apoya con notas largas en el bajo y ritmos sincopados (ejemplo 6).

158 **F** Con anima, poco più mosso
♩ = c. 120-126

166

Ejemplo 6. *Echoes of Spirits Near and Far*, compases 158-173.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

¹⁸ D. Dousa (comunicación personal, 27 de febrero 2015).



El clímax del movimiento va construyendo poco a poco la abundancia de sonido, yendo desde el *pp* al *fff* del compás 321, en donde el piano se despliega con arpeggios ascendentes y descendentes.

Ejemplo 7. *Echoes of Spirits Near and Far*, compases 313-322.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

La cadencia con el acorde de La-Mayor a la tónica mi-menor cuando la sección A' regresa, es característica en el modo dorio, y otro ejemplo importante de progresión modal. La calma sombría y quietud regresan más tarde para finalizar el movimiento, concluyendo con el sentimiento de introspección y con arpeggios lentos y acordes en el piano en la tonalidad original. La textura dispersa y las melodías simples reflejan un sonido contemporáneo.

III. THE OPEN ROAD AHEAD

El tercer movimiento de la *Sonata para Violín y Piano* es el más alegre y vivaz de los tres. La inspiración del primer tema fue una tarde iluminada con la luz del sol, después de una mañana nublada y lluviosa, manejando a través de las llanuras de Texas. Este movimiento describe un brillo cálido y de optimismo que concluye la sonata después de los sentimientos más 'nublados' de los primeros movimientos. El compositor describe el sentimiento que nace al ver adelante el majestuoso espacio de las grandes llanuras americanas, donde pensamientos de libertad y asombro ante la grandeza están presentes.¹⁹

¹⁹ D. Dousa (comunicación personal, 27 de febrero 2015).

The Open Road Ahead sigue la forma sonata-rondo clásica (ABACABA), en el tono de Sol-Mayor. La modulación de la sección C es típica, al tono subdominante, y luego sigue una sección parecida a un desarrollo. El tema principal del regreso de la sección A comienza en Mi-bemol mayor, pero luego regresa a la tonalidad original, Sol-Mayor.

El primer tema de este movimiento destaca por su encantadora y feliz melodía a cargo del violín (ejemplo 8), y es expuesto compases más adelante por el mismo instrumento aún con más vida y con más sonido una octava arriba, esta vez *f* y con el piano acompañando en una textura más amplia.

Con anima
♩ = c. 132-138

Violin
p energético, ma dulce

Piano
p

Ejemplo 8. *The Open Road Ahead*, compases 1-5.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

El segundo tema, vivaz y fresco en dobles corcheas, es expuesto primero por el piano solo en el compás 34 y después por el violín con ligeras variaciones (ejemplo 9). En este ejemplo se muestra la libertad rítmica (dando la impresión que se pierde el sentido del pulso), y el uso de síncopas en el piano en los compases 36 y 37.

31

B

35

Ejemplo 9. *The Open Road Ahead*, compases 31-37.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.



Una modulación por tono común ocurre para dar inicio a un nuevo tema en el compás 56, expuesto por el piano *v* con la respuesta en dobles corcheas del violín (ejemplo 10).

Ejemplo 10. *The Open Road Ahead*, compases 56-63.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

El tipo de diálogos del ejemplo 10 ocurren con frecuencia en la obra, y es interesante el claro uso de los modos. Este pasaje comienza en el modo Si-bemol-lidio (compases 56-59), y más adelante cambia a Sol-dorio (compases 60-64), modos que son relativos.

La melodía del primer tema se vuelve a escuchar en el piano en la mano izquierda en el compás 98, mientras la derecha acompaña. En este pasaje como en el siguiente ejemplo se muestra la funcionalidad de los acordes, los cuales pueden ser analizados claramente de acuerdo al tono al que pertenecen. La omisión de accidentes y acordes ajenos al tono, contribuyen a la claridad tonal y simplicidad de estas secciones.

El cambio al subdominante, Do-mayor, empieza con la indicación *alla breve*, usada para expresar un sentimiento de amplitud, esparcimiento, y espacio más extenso (frases más largas), a pesar de encontrarse en el mismo tiempo (*L'istesso tempo*). Esta melodía a cargo del violín refleja calma, seguridad y claridad, logrando captar los sentimientos que el compositor describe con anterioridad.

129 **F** L'istesso tempo, alla breve
p *casabile, sostenuto*

Ejemplo 11. *The Open Road Ahead*, compases 129-135.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

E 448 (allargando)

Ejemplo 12. *The Open Road Ahead*, compases 408-416.
Fragmento usado con permiso del autor © 2011.

CONCLUSIONES

Desde el nacimiento de la música de cámara en la época medieval, pasando por los diversos periodos estilísticos de la historia de la música occidental hasta llegar a nuestros días, este género sigue siendo aceptado y escuchado alrededor del mundo en salas de concierto. La versatilidad de las combinaciones instrumentales de la música de cámara permite al compositor integrar desde dos hasta diez instrumentos.

Las obras de cámara escritas en nuestro tiempo exploran los diversos lenguajes musicales desarrollados a través de la historia de la música. La Sonata para Violín y Piano de Dominic Dousa es solo un ejemplo de las muchas sonatas para dos instrumentos y obras de cámara que se siguen escribiendo en el actual siglo XXI. Esta obra tiene raíces e influencia del clasicismo y a la vez explora la combinación de sonidos tonales-modales. El primer movimiento, en carácter animado, el segundo más introspectivo y delicado, y el tercero de carácter vigoroso y positivo, hacen que su estructura se asemeje a la típica forma sonata, que sigue el patrón de movimientos rápido-despacio-rápido.



Las raíces tonales de la obra fundamentadas en el estilo clásico permiten al oyente disfrutar de la familiaridad con este sonido, y a la vez experimentar las influencias contemporáneas que delinean el estilo con sensación fresca de un compositor que trata de encontrar su propia voz, dentro de la vasta gama de tendencias en materia de composición en el siglo XXI. Su duración aproximada de cuarenta minutos en tres movimientos contrastantes, plasmados con profundas emociones y variados colores, hacen a la Sonata para Violín y Piano una obra contemporánea digna de constituir la mitad o más de un programa de música de cámara, ya que sus retos tanto para el ejecutante profesional, como para el estudiante de música son numerosos. La transparencia de sus armonías, que en veces pueden ser claramente identificadas, así como la sencillez y encanto de sus melodías y frases, en momentos muy proporcionadas, deben ser ejecutadas de manera cristalina e impecable, cuidando con detalle el sonido y balance, y a la vez transmitiendo y comunicando el carácter, la intención, y el sentimiento propio de cada pasaje. Una vez logrado esto, el melómano podrá ser capaz de disfrutar de cada emoción, de los destellos de luz y resplandor que la música expresa, de la perfección del ensamble violín-piano, y finalmente experimentar el ser transportado hacia los bellos paisajes y sentimientos que el compositor tenía en mente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Forney, K. y Machlis, J. (2011). *Disfrutar de la Música*. Madrid: Akal.
- Hefling, S. (2004). *Nineteenth-Century Chamber Music*. New York: Routledge.
- Lederer, V. (2012). *Beethoven's Chamber Music, a listener's guide*. Milwaukee: Amadeus Press.
- McCalla, J. (2003). *Twentieth-Century Chamber Music*. New York: Routledge.
- Radice, M. (2012). *Chamber Music, an essential history*. The University of Michigan Press, 2012.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- http://www.andre-previn.com/e_work_composer.html#chamber, consultado el 21 de julio del 2015.
- <http://www.charleswuorinen.com/compositions>, consultado el 21 de julio del 2015
- <http://www.johncorigliano.com/index.php?p=item2&q=1>, consultado el 21 de julio del 2015.
- http://www.naxos.com/mainsite/blurbs_reviews.asp?item_code=8.557253&catNum=557253&iletype>About%20this%20Recording&language=English, consultado el 21 de julio del 2015.
- <http://www.philipglass.com/music/compositions/violinsonata.php>, consultado el 21 de julio del 2015.
- <http://www.robertosierra.com/work-catalogue.html>, consultado el 21 de julio del 2015.

LISTA DE EJEMPLOS MUSICALES (INCLUIDOS CON PERMISO DEL AUTOR)

- Ejemplo 1. *From a Distant Frontier*, compases 1-17.
- Ejemplo 2. *From a Distant Frontier*, compases 86-94.
- Ejemplo 3. *From a Distant Frontier*, compases 619-629.
- Ejemplo 4. *Echoes of the Spirits Near and Far*, compases 1-8.
- Ejemplo 5. *Echoes of the Spirits Near and Far*, compases 80-94.
- Ejemplo 6. *Echoes of the Spirits Near and Far*, compases 158-173.
- Ejemplo 7. *Echoes of the Spirits Near and Far*, compases 313-322.
- Ejemplo 8. *The Open Road Ahead*, compases 1-5.
- Ejemplo 9. *The Open Road Ahead*, compases 31-37.
- Ejemplo 10. *The Open Road Ahead*, compases 56-63.
- Ejemplo 11. *The Open Road Ahead*, compases 129-135.
- Ejemplo 12. *The Open Road Ahead*, compases 408-416.



CIUDAD DE PUEBLA COMO POTENCIAL TURÍSTICO PARA BODAS DE DESTINO

Ramón Sebastián Acle Mena
María Elena Pérez Terrón
Norma Angélica Santiesteban López

RESUMEN

La presente investigación consistió en un estudio preliminar de viabilidad a un proyecto de destino de bodas en la ciudad de Puebla, bajo un enfoque turístico por medio de una investigación cuantitativa, durante el periodo comprendido de enero a junio de 2015.

El propósito principal se logra con el modelo de viabilidad (viabilidad conceptual, viabilidad técnica, viabilidad de mercado y viabilidad económica), al determinar un comportamiento positivo directamente proporcional a la viabilidad de la ciudad de Puebla como destino de bodas.

Para la presente investigación se utilizaron de forma práctica los conceptos de turismo, destino de bodas y el contexto de la ciudad de Puebla.

Palabras clave: turismo, destino de bodas, ciudad de Puebla.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el turismo es uno de las actividades comerciales más importantes dentro de la economía de México. La Organización Mundial de Turismo (OMT), confirmó que México regresó a la lista de los diez países más visitados a escala global, ocupando la posición número 10 tras los resultados que obtuvo en 2014. Mencionó al respecto que una de cada 39 personas que viajaron durante 2014, eligió México. Así, nuestro país recibió 29.1 millones de visitantes internacionales, considerándose como el primer destino de turistas extranjeros en América Latina y el segundo de América del Norte (OMT, 2014). A su vez, México ofrece diferentes tipos de turismo, entre los cuales destacan: sol y playa, arqueológico, aventura, cinegético, colonial, deportivo, gastronómico, negocios, religioso y romance, entre otros.

Es precisamente este último el que contempla actividades relacionadas con parejas, amigos y familiares para celebrar un motivo especial ya sea despedidas de solteros, family moons, lunas de miel, renovación de votos y el más rentable: “bodas destino”. Solo que en México este destino es preferentemente para ciudades que ofrezcan playas, por lo que es necesario determinar si otras ciudades y en específico Puebla con todo su potencial turístico que ofrece puede ser viable para ser un destino de bodas.

El trabajo está organizado en las siguientes partes:

En una primera parte se presenta una revisión literaria del contexto del turismo, turismo de romance y el de bodas y, por último, la descripción de la ciudad de Puebla. En la segunda parte



se presenta una metodología a través de un modelo de viabilidad, el cual permitió determinar si la ciudad de Puebla era viable para el destino de bodas, así como de la presentación de los resultados obtenidos en esta sección. En la tercera y última parte se presentaron la conclusión, las recomendaciones y la bibliografía.

REVISIÓN LITERARIA

La revisión de la literatura se presenta a través de los siguientes apartados: Turismo, Destino de Bodas y Ciudad de Puebla.

TURISMO

En las últimas décadas el turismo internacional ha sido considerado como uno de los sectores estratégico-económico que más desarrollo ha tenido a nivel mundial (OMT, 2014). Tiene importancia relevante como factor generador de ingresos por exportaciones, creación de empresas, desarrollo de infraestructura, fuentes de empleo, prosperidad y bienestar de los países, favoreciendo la activación de un gran número de sectores económicos e indirectamente la explotación de los servicios, sobre todo para las economías emergentes, ya que en estas, el mercado turístico sobre reacciona debido a su nivel bajo de madurez en comparación con las economías desarrolladas.

A continuación se mencionan datos económicos representativos de la importancia del sector del turismo internacional del 2013.

El turismo internacional contribuyó directamente con el 9.5 % del Producto Interno Bruto (PIB) mundial y generó 8.9 % de los empleos en todo el mundo, cerca de 265.8 millones de personas.

Los cinco principales destinos turísticos del mundo en 2012, fueron: en primer lugar, Francia con 83 millones de visitantes, seguido de Estados Unidos con 66.7 millones de visitantes, China con 57.7 millones de visitantes, España con 57.5 millones de visitantes e Italia con 46.4 millones de visitantes.

En cuanto a la generación de ingresos por turismo internacional en 2013, Estados Unidos ocupa el primer lugar con 139.6 millones de dólares, seguido de España con 60.4 millones de dólares, Francia con 56.1 millones de dólares, China con 51.7 millones de dólares e Italia con 43.9 millones de dólares (UNWTO, 2014).

Actualmente México es uno de los líderes del turismo internacional receptivo, con más de veinte millones de turistas ingresados por año a partir de los inicios del siglo XXI. Esta posición de privilegio se fundamenta en una variada oferta de productos turísticos, desde el clásico turismo de sol y playa en varios centros vacacionales localizados en ambas costas del país, el turismo arqueológico, el turismo cultural, el turismo alternativo, el turismo de compras, entre otros (Bensey, 2007).

El sector turístico ha adquirido un papel importante en México ya que transforma a la sociedad y es promotora del desarrollo económico sostenible (Rifai, 2014), al representar una alternativa de movilidad económica (Altés, 2008), pero si no hay criterios de orden y sustentabilidad en su manejo y crecimiento puede causar daños en las regiones receptoras con consecuencias socioculturales y ambientales.



En 2013, en México el turismo representó 8.4 % del PIB nacional, ocupando la posición 44 del ranking mundial de competitividad del Foro Económico Mundial de 2013, considerada esta actividad como la tercera fuente de ingresos de divisas, al generar más de 2.3 millones de empleos directos y fue un impulsor de la inversión extranjera, ofreciendo oportunidades de desarrollo a nivel nacional, regional y local (SIIMT, 2014).

A continuación se comentan resultados sobresalientes del turismo internacional y nacional hacia México del periodo de enero a noviembre de 2014.

En cuanto al turismo internacional y de acuerdo con el Banco de México, el número de turistas internacionales hacia México aumentó y superó los 25.8 millones en el periodo a noviembre 2014, registrando un nuevo máximo histórico. Los visitantes internacionales aumentaron 2.9 % con respecto a enero-noviembre de 2013, alcanzando 72.9 millones de visitantes.

El ingreso de divisas por visitantes internacionales a México en este periodo también registró un máximo histórico, llegando a 14 468 millones de dólares, así como la balanza turística presentó un saldo positivo de 5 789 millones de dólares, monto récord para un lapso similar en años anteriores. En cuanto al gasto promedio de los visitantes internacionales, este aumentó 13.2 % con respecto al mismo periodo del año anterior.

Por otra parte, el turismo nacional en México reportó la llegada de turistas nacionales a cuartos en los 70 centros turísticos considerados durante el periodo enero-noviembre de 2014 superando los 45.1 millones de personas, representando 4.5 % más que en 2013 (DATATUR, 2014).

México es uno de los destinos líderes en la recepción de bodas de destino, sobre todo de Estados Unidos y Canadá, siendo en los últimos años este segmento económico de gran importancia, sobre todo para los destinos consolidados de playa debido a que cuentan con los elementos principales como: accesibilidad, atractividad y conveniencia (México Wed, 2010). Asimismo, se encuentra muy posicionado para bodas de destino, debido a la gran variedad de destinos y propiedades en cada uno de ellos, ya que las bodas pueden adecuarse a todos los presupuestos. El ranking de México es muy fuerte en este mercado pues del 78 % de las bodas de destino internacionales, 41 % las recibe el Caribe, 21 % México y 16 % Hawai (The Knot Market Intelligence, 2013).

A pesar de la imagen negativa de este país en los medios masivos de comunicación internacionales en cuestión de seguridad y de la influenza en el 2008, logró desbancar a Hawai como segundo destino receptor de bodas de destino.

Para el mercado norteamericano también México tiene una situación privilegiada ya que recibe al 9 % de todas las bodas de destino de parejas estadounidenses. Destacan los destinos más populares, que son los de sol y playa como: Riviera Maya, Cancún, Los Cabos y Puerto Vallarta.

Según estudios realizados por México Wed, empresa comisionada por la Secretaría de Turismo Federal (STF), 90 % de las bodas de destino de parejas norteamericanas que se llevan a cabo en México se realizan en un destino de playa, y el 50 % de las bodas de destino de parejas norteamericanas que se llevan a cabo en México se realizan en el Caribe mexicano (Cancún, Cozumel y Riviera Maya).



Los elementos más importantes que consideran las parejas norteamericanas al seleccionar un sitio para bodas de destino (México Wed, 2010) son los siguientes en el orden mostrado: 1.-Escenarios bellos, 2.-Accesible (económicamente), 3.-Clima cálido, 4.-Facilidad para llegar al destino, 5.-Destino interesante o divertido para los invitados, 6.-Destino romántico, 7.-Playas bellas, 8.-Destino exótico, 9.-Atractivo cultural e histórico, 10.-Un lugar familiar para los novios.

Es importante notar que el segmento de las parejas norteamericanas es el más conveniente para México. En Estados Unidos se llevan a cabo 2.2 millones de nuevos matrimonios. Más de 400 000 parejas escogen llevar a cabo una boda de destino. De 2001 al 2006, el gasto en bodas de destino se incrementó de 3 billones a 10 billones. De estas 400 000 parejas, 55 % lleva a cabo su boda de destino dentro de Estados Unidos y el otro 45 % lo hace internacionalmente.

Para finalizar este apartado, como ya se mencionó anteriormente, el turismo en México es uno de los sectores económicos más importantes debido a su derrama económica; de acuerdo a las perspectivas de los principales organismos del sector turismo, México se encontrará en condiciones muy favorables.

TURISMO DE BODAS

El segmento de romance en México es uno de los más competentes, debido a que las parejas buscan lugares con fuerte carga emocional y hermosos paisajes naturales y culturales para el evento más importante de su vida que es su boda y su respectiva luna de miel (Tinajero, 2013).

México representa una oportunidad en este sector ya que cuenta con una ventaja competitiva al tener 37 sitios y gastronomía considerados Patrimonio Universal de la Humanidad; 3 mil años de historia; 43 mil 855 sitios arqueológicos; más de 62 grupos indígenas y dialectos; 14 hoteles AAA de 5 diamantes; 623 mil habitaciones de hotel; 50 campos de golf de clase mundial; 174 zonas naturales protegidas; segundo lugar en viajes de lujo y segundo lugar en spas a nivel mundial. Además, es el principal país a nivel internacional para un viaje de destino desde el mercado estadounidense. La principal razón de importancia es que la conectividad desde Estados Unidos, Europa y América Latina es sorprendentemente eficaz.

Otros factores importantes a considerar son: tener un marco perfecto y conveniente para todas las etapas de la vida romántica, su belleza natural, con miles de escenarios maravillosos para una boda perfecta: su historia y diversidad cultural, la existencia de una infraestructura de alta calidad y servicios capaces de satisfacer a los paladares más exigentes, auténticos o extravagantes.

Para la presente investigación se seleccionó solo el turismo de romance, definiéndose como: “aquellas parejas que efectúan un viaje para celebrar un motivo especial en su vida como: bodas, lunas de miel o renovación de votos. Asimismo se consideran también en este segmento los viajes de despedida de soltero, los *baby moon* (celebración de la concepción de un bebé) y *family moons* (cuando los novios tienen hijos y ellos forman parte del viaje por la boda o después de la boda)” (SECTUR, 2011).

Es importante mencionar que los sub-segmentos del turismo de romance más lucrativos son: las



bodas de destino y las lunas de miel.

En este trabajo se analizó como fenómeno de estudio el correspondiente al de bodas de destino, por lo que es necesario partir del significado básico de lo que es una boda.

Una boda es uno de los eventos más importantes en la vida de una pareja. No es solo para las personas que quieren compartir sus vidas juntas por primera vez, también puede ser una celebración de renovación de votos o aniversarios. Por lo general, el término boda simboliza el resultado del amor romántico, y es una muestra de un fuerte compromiso de votos de por vida. Por lo tanto, las bodas marcan el inicio del matrimonio (Leeds, 2002). De esta forma, representa un rito que formaliza la unión de dos personas que quieren hacer legal su relación (Appadurai, 1997), generando compromisos contractuales u obligaciones legales entre las partes contrayentes. Leeds (2002) resumió que una boda pretende ser una unidad firme y natural, durante la celebración de un evento público y documentado.

Por otra parte, el término “bodas de destino”, según el diccionario de la industria del viaje, es: “Una boda que tiene lugar en una ubicación distinta al de la novia y la casa del novio en un lugar popular de destino” (Travel Industry Dictionary, 1999-2013).

Las bodas de destino tienen tres factores que las diferencian de las bodas tradicionales:

- Parámetros de planeación únicos: ya que las bodas de destino deben considerar una organización a larga distancia y tener que confiar en intermediarios y proveedores.
- El viaje como un importante componente de la boda. La pareja y algunos o todos los invitados tendrán que viajar, así que la transportación y hoteles se tendrán que considerar como parte de la planeación.
- Un evento de varios días. Contrario a una boda tradicional que es un evento de un día, las bodas de destino son eventos de mínimo dos días.

Los tres factores principales para las parejas para decidirse por una boda de destino son: presupuesto, atractivo del destino y el deseo de hacer algo único y especial.

Básicamente, las bodas ya han sido consideradas como una clase de ritual que simboliza la transición de una pareja de un estado social a otro y de acuerdo a Edwards, esta clase de rito tiene diferentes características (Edwards, 1987). Las cuales pueden apreciarse a través de imágenes típicas de ideales de un estatus social: verbalizaciones explícitas; como los votos de boda y discursos, así como actos simbólicos que se pueden encontrar en los procedimientos rituales.

La razón por la que se comercializan es que han dejado de ser un festejo simple, centrándose más en los detalles de la recepción y no en el propósito fundamental de celebrar la boda. La comercialización o simplificación de las bodas depende de la planificación que haga la pareja del evento, ya que ellos saben lo que les gustaría representar en su matrimonio: una celebración de la unidad del amor o de la condición social.

En cuanto a la preferencia sobre el tema de las bodas, Chadiha, Leber y Veroff se refieren al concepto de «temas», a la identificación recurrente de ideas, creencias y valores, dando un significado en cada uno de los grupos culturales. Dichos términos aplicados a las bodas, podrían hacer las



cosas más emocionantes y memorables para la pareja, la familia y los invitados. Además, tener un tema, por tanto, puede ser una manera de honrar a las raíces de uno, y añade una inmensa carga emocional a la ceremonia (Chadiha, Leber, & Veroff, 1998). Prácticamente, las bodas temáticas se refieren a la aplicación de un determinado modelo o concepto que guía a la ceremonia general.

Por otra parte, lo que hace el tema de la boda es la disposición de ciertos colores, símbolos históricos y todo lo que la pareja desee forme parte de la ceremonia, ya sean alimentos, objetos, vestuario, recuerdos y adornos adicionales sobre un tema en específico, integrar una mascota muy querida, hasta un género de música en especial, etcétera. La temática de la boda ya se puede considerar como un elemento esencial en la planeación y ejecución para que se dé un evento perfecto e inmemorable (Pollit, 2008).

En resumen con respecto a este fenómeno, las bodas temáticas no deben crear conflicto con la boda tradicional debido a que solo son una manera de mejorar el estado de ánimo de los invitados al evento.

CIUDAD DE PUEBLA

Heroica Puebla de Zaragoza (Heroica por haber sido sede del triunfo de las tropas mexicanas sobre las francesas en 1862, en la Batalla de Puebla). Es la capital del estado, la cuarta ciudad mexicana por su número de habitantes: 1 539 819. Una ciudad histórica, industrial y educativa, un estado de la República Mexicana en el cual viven más de cinco millones de personas, que lo convierten en el quinto más poblado del país (INEGI, 2010).

Ubicada en un valle cerca de cuatro volcanes (Popocatepetl, Iztaccihuatl, Malinche y Citlaltépetl, Puebla está a 2 160 metros sobre el nivel del mar en el centro oriente del territorio mexicano. Colinda al este con el estado de Veracruz, al poniente con los estados de Hidalgo, México, Tlaxcala y Morelos, y al sur con Oaxaca y Guerrero (BUAP, 2015).

Puebla se encuentra entre las primeras 11 entidades del país con mayor porcentaje de población católica. La religión católica es la más predominante con 91.6 % con respecto a las demás religiones (INEGI, 2000).

El estado de Puebla ha sido de gran importancia en la historia de México. Dentro de él se han hallado los restos más antiguos del cultivo de maíz y chile en la región de Tehuacán. Durante la época virreinal, la ciudad llegó a ser la segunda ciudad en importancia de la Nueva España, gracias a su ubicación estratégica entre la Ciudad de México y el Puerto de Veracruz. A finales del siglo XIX, destacó en la producción textil, y en el siglo XX en la industria manufacturera automotriz.

Esta ciudad es conocida por sus sitios históricos, su cocina típica y sus artes populares, entre las cuales la más emblemática es la talavera poblana, considerada orgullosamente de origen mexicano.

En 1987, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), declara al Centro Histórico de Puebla como Patrimonio Cultural de la Humanidad (UNESCO, 2015). Asimismo, Puebla de los Ángeles, ciudad colonial, es nombrada Relicario de América, cuna del Barroco Mexicano, reconocida por sus artes decorativas y arquitectura colonial.

Actualmente Puebla cuenta con siete pueblos mágicos: Cuetzalan, Zacatlán de las Manzanas, Pahuatlán, Chignahuapan, Tlatlauquitepec, Cholula y Xicotepec de Juárez (Armenta, 2014).

En cuanto a infraestructura turística, la ciudad dispone de una amplia variedad de hospedaje, entre los que se encuentran los hoteles que van de 1 a 5 estrellas, así como otros tipos de hospedaje, sumando un total de 213 hoteles y 9 773 cuartos. En la tabla 1 se puede observar la oferta de hospedaje (Secretaría de Turismo, 2015).

Tabla 1. Oferta disponible de hoteles y cuartos en la ciudad de Puebla.

CATEGORÍAS	CIUDAD DE PUEBLA	
	HOTELES	CUARTOS
5 Estrellas	30	1 943
4 Estrellas	33	2 836
3 Estrellas	43	1 722
2 Estrellas	15	298
1 Estrella	26	707
Otros	66	2 231
Total	213	9 737

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos de la SECTUR, 2015.

En cuanto a gastronomía, los sabores, texturas, colores, aromas, misticismo y magia se funden para dar el sabor de la tradición poblana, que posee características distintivas y únicas (Morales, 2010, p. 10).

La oferta gastronómica de la ciudad de Puebla no consiste solo en comida tradicional mexicana y poblana, sino también internacional: italiana, española, japonesa, argentina, libanesa, mediterránea, brasileña, entre otras.

Dentro de la oferta de sitios de interés más representativos de este estado se encuentran: los templos y ex conventos, museos, espacios naturales, espacios públicos de interés, haciendas, parques zoológicos, miradores, zonas arqueológicas, casas y palacios, entre otros (SECTUR, 2014). En infraestructura de transporte, la ciudad cuenta con el aeropuerto internacional “Hermanos Serdán”, ubicado en el municipio de Huejotzingo, así como una importante Terminal Central de Autobuses de Pasajeros de la Ciudad de Puebla (CAPU) y acceso carretero con entradas y salidas a autopistas y carreteras federales (Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 2015).

Por último, la ciudad de Puebla y el municipio de Cholula son dos de los sitios más atractivos para el turismo religioso a nivel nacional, un factor determinante para el estudio de destino de bodas. Para el caso de la ciudad de Puebla, sus iglesias (Gobierno Municipal de Puebla, 2012), se pueden clasificar en cuatro clases:

1. Ex conventos para hombres, entre los que destacan la Iglesia de Santo Domingo (Capilla del Rosario) y la Iglesia de San Francisco (Capilla de Beato San Sebastián de Aparicio).
2. Barrios antiguos, en donde sobresalen la Iglesia del Barrio de Analco, la Iglesia del Barrio de la Luz, la Iglesia de Los Remedios y la Iglesia de la Virgen del Carmen.



3. Ex conventos para mujeres, entre las que se encuentran la Iglesia de Santa Clara, la Iglesia de Santa Mónica (Señor de las Maravillas) y la Iglesia de Santa Rosa.
4. Otras iglesias, como La catedral de Nuestra Señora de la Inmaculada Concepción, el Templo del Espíritu Santo (La Compañía) y el Templo de Nuestra Señora de Lourdes (La Gruta).

En lo que respecta al municipio de Cholula, tomando en cuenta que la leyenda menciona a 365 iglesias (Pueblos de México, 2009), las iglesias más sobresalientes son: Capilla Real de Cholula, el Santuario de la Virgen de los Remedios, el Convento de San Gabriel y la Parroquia de San Pedro. En conclusión, la ciudad de Puebla cuenta con los suficientes recursos e infraestructura para poder ser considerada como un destino de bodas.

METODOLOGÍA

La presente investigación fue un estudio preliminar de viabilidad, bajo un enfoque turístico y con el planteamiento del siguiente problema: actualmente el turismo es una de las actividades comerciales más importantes dentro de la economía de México, pero en relación con el sector de bodas de destino, el cual ocupa el segundo lugar a nivel internacional después del Caribe, los destinos consolidados para este sector solamente son de sol y playa. México cuenta con otros sitios propicios que aún no han sido explotados, como es la ciudad de Puebla. Son sumamente escasos los estudios documentales y de campo encontrados que analicen el fenómeno del destino de bodas y la viabilidad de que estas se desarrollen en la ciudad de Puebla.

El objetivo general del presente trabajo fue determinar la viabilidad de la ciudad de Puebla como elección para destino de bodas. La hipótesis general, de tipo correlacional, se redactó de la siguiente manera: “La ciudad de Puebla es viable para la elección de destino de bodas”. Los objetivos particulares fueron: 1.- determinar si la variable conceptual es viable como elección para el destino de bodas en la ciudad de Puebla. 2.- determinar si la variable técnica es viable como elección para el destino de bodas en la ciudad de Puebla. 3.- determinar si la variable mercado es viable como elección para el destino de bodas en la ciudad de Puebla. 4.- Determinar si la variable económica es viable como elección para el destino de bodas en la ciudad de Puebla.

El estudio realizado contribuyó con aportaciones teóricas, metodológicas, sociales y empresariales dentro del contexto del turismo. La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, utilizando los métodos deductivo, analítico y sintético. Las técnicas de investigación requeridas fueron la encuesta y la entrevista, utilizando un cuestionario con 17 ítems y con opción de respuesta de tipo Likert. Los ítems pertenecientes al cuestionario se validaron para su fiabilidad bajo el coeficiente de Alfa de Cronbach obteniendo un valor de 7.3, por lo que se consideró aceptable para su aplicación. A continuación se muestra en la tabla 2 la escala Likert con sus respectivos valores.



Tabla 2. Escala Likert y sus valores.

ESCALA LIKERT	VALORES
Totalmente de acuerdo	5
De acuerdo	4
Neutral	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

La unidad de análisis seleccionada para su estudio fueron las exposiciones de bodas en 2015 (sitios especializados donde acuden parejas potenciales a celebrar una boda encontrando asesoría e información), de acuerdo a sus delimitaciones: espacial y temporal, es decir, las siguientes: 1.- Expo tu boda en Puebla los días 17 y 18 de enero en el Centro Expositor, 2.- Wonderland Wedding en Monterrey el 8 de marzo en Espacio La Fundidora, 3.- Expo tu boda en el Distrito Federal los días 5, 6 y 7 de junio en el World Trade Center. Los sujetos de estudio fueron las parejas turísticas próximas a contraer nupcias, que estuvieran interesadas en obtener asesoría e información relevante asistiendo a las exposiciones de bodas. Para determinar la muestra de estudio de 390 parejas se utilizaron los siguientes parámetros: 95 % de confiabilidad, 5 % de margen de error, 50 % de probabilidad a favor y 50 % de probabilidad en contra, siendo el resultado 384 parejas y ajustando la cantidad a 390. Se procedió a dividir esta cantidad entre las tres unidades de análisis antes mencionadas, dando una cuota de 130 parejas encuestadas.

El periodo en el que se llevaron a cabo las entrevistas fue de enero a junio de 2015. La técnica estadística que se aplicó fue el Coeficiente de correlación de Pearson, el cual se corrió con el programa estadístico Minitab. A continuación, en la tabla 3, se muestra la interpretación de la escala de correlación de Pearson.

Tabla 3. Interpretación de la escala de correlación de Pearson.

0	Correlación nula
0,01 a 0,19	Correlación positiva muy baja
0,2 a 0,39	Correlación positiva baja
0,4 a 0,69	Correlación positiva moderada
0,7 a 0,89	Correlación positiva alta
0,9 a 0,99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Fuente: (Goviden, 1985).

Para realizar el constructo se utilizó la variable “viabilidad”, parte fundamental del modelo de un plan de negocios, representado por cuatro aspectos fundamentales: viabilidad conceptual, viabilidad técnica, viabilidad de mercado y viabilidad económica. A continuación en las tablas 4, 5, 6 y 7 se presentan los constructos de la variable independiente.



Tabla 4. Viabilidad conceptual

VARIABLE VIABILIDAD CONCEPTUAL		
Definición conceptual:		
La primera parte que deberá desarrollar y presentar en el estudio es la introducción, la cual debe contener una breve reseña histórica del desarrollo y uso del producto, además de precisar cuáles son los factores relevantes que influyen directamente en su consumo (Baca, 2010).		
Definición operacional:		
La variable viabilidad conceptual estará determinada por: usos del servicio y factores relevantes del servicio.		
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
Uso del servicio	Aceptabilidad	<ol style="list-style-type: none"> 5. Dentro de su grupo social de referencia acostumbran realizar una ceremonia religiosa para contraer nupcias. 6. La celebración de su boda debe realizarse en una iglesia católica.
Factores relevantes del servicio	Percepción	<ol style="list-style-type: none"> 1. La historia, gastronomía y arquitectura de la ciudad de Puebla son factores que atraen para ser un destino de bodas.

Tabla 5. Viabilidad técnica

VARIABLE VIABILIDAD TÉCNICA		
Definición conceptual:		
El análisis técnico-operativo de un proyecto contiene la verificación y la posibilidad técnica de la prestación de un servicio que se pretende ofrecer, determinando la optimización del recurso humano, tamaño de mercado, localización, equipos, instalaciones y la organización requerida. En resumen, es todo aquello que tenga relación con el funcionamiento y operatividad del proyecto (Baca, 2010).		
Definición operacional:		
La variable viabilidad técnica estará determinada por: recursos humanos, infraestructura disponible y localización.		
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
Recursos Humanos	<p>Cantidad suficiente de mano de obra.</p> <p>Capacidad técnica y gerencial del personal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La ciudad de Puebla cuenta con la mano de obra disponible para atender las necesidades de servicio en su evento. 2. La ciudad de Puebla cuenta con el personal capacitado para el servicio hotelero, restaurantero y servicio de banquetes para atender las necesidades del servicio en su evento.

Infraestructura disponible	Disponibilidad de iglesias. Disponibilidad de salones de eventos.	<p>3. La ciudad de Puebla cuenta con suficientes iglesias para cubrir su ceremonia religiosa.</p> <p>4. La ciudad de Puebla cuenta con suficientes salones de eventos.</p>
Localización	Grado de accesibilidad.	<p>5. La ciudad de Puebla cuenta con aeropuerto, líneas de autobuses y carreteras para el fácil acceso de los invitados.</p>

Tabla 6. Viabilidad de mercado.

VARIABLE VIABILIDAD DE MERCADO		
Definición conceptual:		
<p>Consta básicamente de la determinación y cuantificación de la oferta y la demanda, así como del estudio de la comercialización. La pregunta es: ¿existe el mercado viable para el servicio que se va a ofrecer? Si la respuesta es afirmativa, el estudio continúa; si la respuesta es negativa, se plantea la posibilidad de un nuevo estudio más preciso y confiable (Baca, 2010).</p>		
Definición operacional:		
La variable Viabilidad de mercado está determinada por servicio, oferta y demanda.		
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
Servicio	Si el servicio ofrecido para su atención, adquisición o consumo satisface su necesidad.	<p>1. La ciudad de Puebla con su alta diversidad de iglesias católicas cumple para posicionarse como su destino de bodas.</p>
Oferta	Disponibilidad del servicio de hoteles. Disponibilidad de sitios de interés.	<p>2. La ciudad de Puebla cuenta con una variedad y cantidad de hoteles suficientes para hospedar a sus invitados.</p> <p>3. La ciudad de Puebla cuenta con sitios de interés para ser visitados después de la boda.</p>
Demanda	Preferencias de los turistas en el tipo de hoteles. Preferencias de los turistas en las iglesias y edificios.	<p>4. Los hoteles tipo colonial de la Ciudad de Puebla son primordiales al momento de elegir hospedaje para su boda.</p> <p>5. El arte colonial de las iglesias y edificios de la ciudad de Puebla son importantes para realizar su evento.</p>



Tabla 7. Viabilidad económica.

VARIABLE VIABILIDAD ECONÓMICA		
Definición conceptual:		
Debe mostrarse que el proyecto es factible económicamente, lo que significa que la inversión que se está realizando es justificada por la ganancia que se generará. Para ello es necesario trabajar con un esquema que contemple los costos y las ventas (CONDUSEF, 2013).		
Definición operacional:		
La variable Viabilidad económica está determinada por: precio, gasto por evento y gastos adicionales.		
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
Precio	El precio establecido por noche de los hoteles.	La ciudad de Puebla cuenta con precios competitivos en sus hoteles y restaurantes para realizar su boda de destino.
	El precio establecido por las iglesias.	La ciudad de Puebla cuenta con precios competitivos en iglesias para realizar una boda de destino.
Gasto por evento	Inversión realizada en el evento.	Está dispuesto a planear, organizar y pagar su evento con las empresas que ofrecen el servicio de banquetes que ofrece la ciudad de Puebla.
Gastos adicionales	Disposición por gastar para una permanencia de tiempo más amplia.	Sus invitados están dispuestos a pagar servicios extras, como transportación, hospedaje y alimentación, antes y después de su evento.

En el constructo se pueden apreciar los 17 ítems junto con la escala Likert (conformada con una puntuación de 1 a 5), los cuales sirvieron para elaborar el cuestionario.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados arrojados en la presente investigación se describen a continuación

En cuanto a las hipótesis de trabajo:

La Hipótesis Viabilidad Conceptual (H1) determinada por: usos del servicio y factores relevantes del servicio, es una variable directamente proporcional para la viabilidad de destino de bodas en la ciudad de Puebla, al obtener como resultado 0.93 del Coeficiente de correlación de Pearson, lo que significa una correlación positiva muy alta, considerando que aporta evidencia a favor.

La Hipótesis Viabilidad Técnica (H2) determinada por: recursos humanos, infraestructura disponible y localización, es una variable directamente proporcional para la viabilidad de destino de bodas en la ciudad de Puebla, al obtener como resultado 0.77 del Coeficiente de correlación de Pearson, lo que significa una correlación positiva alta, considerando que aporta evidencia a favor.

La Hipótesis Viabilidad de Mercado (H3) determinada por: servicio, oferta y demanda, es una variable directamente proporcional para la viabilidad de destino de bodas en la ciudad de Puebla, al obtener como resultado 0.74 del Coeficiente de correlación de Pearson, lo que significa una correlación positiva alta, considerando que aporta evidencia a favor.

La Hipótesis Viabilidad Económica (H4) determinada por: precio, gasto por evento y gastos adicionales, es una variable directamente proporcional para la viabilidad de destino de bodas en la ciudad de Puebla, al obtener como resultado 0.61 del Coeficiente de correlación de Pearson, lo que significa una correlación positiva moderada, considerando que porta evidencia a favor.

CONCLUSIONES

Se alcanza el objetivo general y se comprueba la hipótesis general a partir del modelo de viabilidad propuesto, cuyo comportamiento, constituido por sus cuatro variables (viabilidad conceptual, viabilidad técnica, viabilidad de mercado y viabilidad económica), es positivo y directamente proporcional a la viabilidad de un proyecto, proporcionando evidencia favorable.

Se muestra que la variable viabilidad conceptual, con un valor de 0.93 de correlación de Pearson, es la que más relación e influencia tiene, seguida de las variables viabilidad técnica con un valor de 0.77 de correlación de Pearson, la variable viabilidad de mercado con un valor de 0.74 de correlación de Pearson y, por último, la variable viabilidad económica con un valor de 0.61 de correlación de Pearson, permitiendo que la ciudad de Puebla sea un destino de bodas viable.

El trabajo de campo permitió dar respuesta a los propósitos principales de la investigación, esencialmente en los resultados concretos evidenciados con las opiniones de las parejas turísticas próximas a contraer nupcias.

Por último, el estudio documental logró analizar y sistematizar la información hemerobibliográfica sobre el tema de turismo de bodas y viabilidad, que sirvieron de base para la realización del constructo.

RECOMENDACIONES

La presente investigación deja claro que puede ser una base importante para futuras investigaciones con estudios de viabilidad de mayor profundidad. Las recomendaciones que se hacen son las siguientes:

- Realizar estudios completos de un plan de negocios para determinar su viabilidad y factibilidad.
- Realizar estudios que incluyan a todo el estado de Puebla, así como estudios parciales sobre sitios de alto interés turístico poblano, como los siete pueblos mágicos y la ciudad de Atlixco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altés, C. (2008). *Turismo y desarrollo en México. Nota sectorial*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Appadurai, A. (1997). *Consumption, duration, and history*. In D. Palumbo-Liu y H.U. Gumbrecht. Stanford, California: Stanford University Press.
- Armenta, G. (18 de julio de 2014). *Forbes*. Recuperado el 3 de junio de 2015 de ¿Cuál es la situación real de los 'Pueblos Mágicos?'
- Baca, G. (2010). *Evaluación de Proyectos*. México, Mc Graw Hill.
- Benseny, G. (2007). El turismo en México. *Apreciaciones sobre el turismo en espacio litoral. Aportes y transferencias*, 2(11), 13-34.



- Chadiha, L., Leber, D., & Veroff, J. (1998). Newlywed's narrative themes: meaning in the first year of marriage for African American and white couples. *Journal of Comparative Family Studies*.
- Edwards, W. (1987). The Commercialized Wedding as Ritual: A Window on Social Values. *Journal of Japanese Studies*, 13(1).
- Gobierno Municipal de Puebla. (2012). *Guía de Patrimonio Religioso de la ciudad de Puebla*. Puebla, Puebla, México: H. Ayuntamiento de Puebla.
- Goviden, L. (1985). *Introducción a la Estadística*. Colombia, McGraw Hill.
- Leeds, H. (2002). *Weeding as Text: Communicating Cultural Identities through Ritual*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- BUAP. (2015). *Dirección General de Relaciones Internacionales e Intercambio Académico*. Recuperado el 8 de Mayo de 2015, de Información General de Puebla: <http://www.relacionesinternacionales.buap.mx/dgriia-puebla.php>
- CONDUSEF (19 de julio de 2013). Recuperado el 15 de junio de 2015, de Factibilidad económica: <http://www.condusef.gob.mx/index.php/empresario-pyme-como-usuarios-de-servicios-financieros/119-plan-de-negocios-y-como-hacerlo/591-factibilidad-economica>
- DATATUR (enero-noviembre de 2014). *SECTUR*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de Resultados de la Actividad Turística: <http://www.datatur.sectur.gob.mx/RAT/RAT-2014-11-Noviembre%28ES%29.pdf>
- INEGI (2000). Recuperado el 21 de mayo de 2015, de XII Censo General de Población y Vivienda : http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/religion/div_rel.pdf
- INEGI (2010). Recuperado el 11 de junio de 2015, de Número de Habitantes: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/pue/poblacion/>
- México Wed. (2010). Recuperado el 13 de mayo de 2015, de Diagnóstico de la Oferta: <http://ic-tur.sectur.gob.mx/pdf/estudioseinvestigacion/segmentosyproductos/publicacionesexternas/diagnosticobodas.pdf>
- OMT (2014). *Organización Mundial del Turismo OMT*. Recuperado el 29 de Agosto de 2014, de Organización Mundial del Turismo OMT: <http://mkt.unwto.org/es/publication/panorama-omt-del-turismo-internacional-edicion-2014>
- OMT (2014). *UNWTO WORLD TOURISM BAROMETER*. Recuperado el 03 de mayo de 2015, de Tendencias del Turismo y Estrategias de Marketing OMT: <http://mkt.unwto.org/es/barometer>
- Pollit, D. (2008). *Developing a Theme for your wedding*. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de America's Top Wedding Links: <http://www.topweddinglinks.com/Articles/weddingthemed.html>
- Pueblos de México (2009). Recuperado el 5 de junio de 2015, de Cholula Pueblo Mágico: http://www.pueblosmexico.com.mx/pueblo_mexico_ficha.php?id_rubrique=302
- Rifai, T. (23 de enero de 2014). *Secretaría de Turismo*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de Boletín 20: <http://www.sectur.gob.mx/2014/01/23/boletin-20-mexico-tiene-clara-la-importancia-del-turismo-como-transformador-de-la-sociedad-dice-taleb-rifai/>
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes . (2015). Recuperado el 11 de junio de 2015, de Dirección



- General de Carreteras: <http://www.sct.gob.mx/carreteras/direccion-general-de-carreteras/>
- Secretaría de Turismo. (2015). Recuperado el 9 de junio de 2015, de Indicadores Turísticos Puebla 2014: <http://turismo.puebla.gob.mx/estadisticas-turisticas>
- SECTUR (2011). *Subsecretaría de Planeación Turística*. Recuperado el 11 de mayo de 2015, de Resumen Ejecutivo: <http://ictur.sectur.gob.mx/descargas/Publicaciones/Boletin/cedoc2012/cedoc2011/EstudioRomance.pdf>
- SIIMT (2014). *Inteligencia de Mercados*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de http://www.siiimt.com/es/siiimt/siim_flujos_mensuales
- The Knot Market Intelligence (2013). Recuperado el 14 de mayo de 2015, de Real Weddings Study: http://www.xoedge.com/xogroupinc/pdfs/2013%20Real%20Weddings%20Presentation%20FINAL_SALES.pdf
- Tinajero, J. (15 de noviembre de 2013). *TURISMO CULTURAL EN MÉXICO*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de Turismo de Romance en México: Boda y Luna de Miel: <http://turismo-culturalcm.blogspot.mx/2013/11/turismo-de-romance-en-mexico.html>
- Travel Industry Dictionary (1999-2013). Recuperado el 11 de mayo de 2015, de <http://www.travel-industry-dictionary.com/destination-wedding.html>
- UNESCO (2015). Recuperado el 2 de junio de 2015, de Oficina de la UNESCO en México: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/world-heritage/>
- UNWTO (2014). *Panorama OMT del Turismo Internacional*. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de http://dtxtq4w60xqpw.cloudfront.net/sites/all/files/pdf/unwto_highlights14_sp_hr.pdf



JÓVENES NINIS EN EL MEDIO RURAL DE MÉXICO

Ricardo Isaac Márquez

RESUMEN

Se analiza la situación de los jóvenes del medio rural de México respecto a sus oportunidades de educación y posibilidades de insertarse en el mercado laboral. Con base en una metodología que involucra técnicas cuantitativas (encuestas, n=110 hogares) y cualitativas (grupos focales) se describe la situación educativa y laboral de los jóvenes en seis comunidades rurales de alta marginación del estado de Campeche. A pesar que programas de combate a la pobreza han permitido a mayor número de jóvenes el acceso a la educación básica y media superior, el panorama que enfrentan en el medio rural es poco alentador para tener acceso a opciones de empleo o para iniciar estudios profesionales. Cerca de la mitad de los jóvenes (45%) no pueden continuar sus estudios y tampoco pueden insertarse en el mercado laboral. Los jóvenes muestran un perfil de alta motivación por estudiar y superarse, pero el contexto socioeconómico está condenando a una porción significativa a vivir una vida que no desean, generando con ello altos niveles de frustración. Los resultados muestran una ventana de oportunidad para generar políticas públicas que faciliten la integración social y productiva de los jóvenes rurales.

Palabras clave: juventud, medio rural, educación, empleo.

INTRODUCCIÓN

Las condiciones económicas prevalecientes en México desde los años ochenta, caracterizadas por las constantes crisis económicas, ha configurado un panorama poco alentador para su población. Esto es particularmente cierto para grupos altamente vulnerables como los jóvenes, a quienes las condiciones económicas han conducido a la marginación y la pobreza ante la precariedad de oportunidades para estudiar o insertarse en el mercado laboral (Heredia et al. 2010, p. 34).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas, se considera joven a todas las personas que se encuentran entre los 15 y los 24 años de edad; no obstante, este parámetro se adecúa en cada país, por lo que en México se considera el rango de edad comprendido en los 15 y 29 años (Terrazas-Bañales y Lorenzo, 2013, p. 240). Actualmente los jóvenes representan el 26 % de la población total del país. La importancia de este grupo poblacional no solo radica en su peso demográfico. La juventud es la etapa de la vida durante la cual el ser humano adquiere las destrezas y las capacidades que permiten su integración a la vida social y productiva: por esta razón, la juventud es una etapa fundamental para determinar la calidad de vida a la que una persona puede aspirar. Cerca de una tercera parte de los jóvenes de México estudia, mientras que el resto ha abandonado su educación (INEGI, 2011, p. 4). Las condiciones económicas no han permitido que estos jóvenes se integren a la vida laboral en virtud de los bajos niveles de generación de empleo del país y a la renuencia a contratar a los jóvenes por su inexperiencia (Fernández, 2010, p. 10). En este contexto, emerge una población juvenil para la cual la educación dejó de ser una opción, pero al mismo tiempo no puede integrarse a la vida económica del país a través de un empleo formal. Estos jóvenes que no estudian ni trabajan han sido denominados como “ninis” (ni estudio, ni trabajo).

Constituye un fenómeno social que en los últimos años parece incrementarse en el mundo, incluso en las economías industrializadas. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señala que en México existen poco más de siete millones de ninis, lo que corresponde a cerca de 25 % de la población nacional de jóvenes de entre 15 y 29 años (OECD, 2011, p. 340). Estas cifras colocan al país en el tercer lugar entre los 34 países miembros de la OCDE que tienen el mayor número de población juvenil inactiva.

Sin duda, la juventud rural es uno de los sectores sociodemográficos más excluidos de la sociedad (Durston 2001, p. 101). La juventud que vive en el área rural tiene pocas oportunidades de desarrollo debido a factores como: a) una fuerte dominación y discriminación por persistencia de estructuras patriarcales, b) sobrecarga de trabajo doméstico no valorado, c) pocas oportunidades laborales fuera del ámbito familiar, c) limitado acceso a la educación, d) baja calidad de la oferta educativa, e) falta de acceso a la educación sexual y reproductiva, f) violencia familiar, g) trabajo y maternidad temprana (Kessler, 2005, p. 10).

Aunque programas de combate a la pobreza como Oportunidades (Soberanes y Burgin, 2009, p. 41) han permitido a los jóvenes rurales incrementar su nivel de escolaridad, duplicando los años de estudio que poseen sus padres, es una realidad que dicho incremento es menor en comparación con los jóvenes urbanos e insuficiente para hacer frente a los retos que impone el mundo globalizado. Con respecto al mundo del trabajo, los jóvenes rurales tienen un contacto más temprano con él, en la mayoría de los casos vinculándose con actividades agropecuarias no remuneradas dentro del núcleo familiar, y en empleos temporales de baja remuneración sin base agrícola que no requieren de los conocimientos y las habilidades adquiridas en la escuela. Por ello, los jóvenes beneficiarios del programa Oportunidades se encuentran en desventaja con respecto a sus similares en zonas rurales, en términos de oportunidades de trabajo (SEDESOL, 2008, p. 27).

El estado de Campeche cubre 2.8 % de la superficie del territorio nacional, con una extensión de 56 859 km². La entidad se encuentra localizada en la parte suroeste de la Península de Yucatán. Campeche limita al norte y noreste con Yucatán, al sur con la República de Guatemala y Tabasco; al este con Quintana Roo y Belice, y al oeste con el Golfo de México. Es uno de los estados menos poblados del país, con una población total de 822 mil habitantes y una densidad poblacional de 14 habitantes por kilómetro cuadrado (INEGI, 2012). El 28 % de la población del estado son jóvenes y se estima que la proporción de jóvenes nini se encuentra cerca de la media nacional (24.5 %) de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de la Juventud (Tuirán y Ávila, 2012).

Cerca de la tercera parte de la población del estado de Campeche vive en localidades rurales con menos de 2 500 habitantes, las cuales se encuentran dispersas por toda la geografía estatal. Las condiciones de marginación y pobreza características de estas localidades permite suponer que el fenómeno nini tiene una alta incidencia en virtud de las pocas oportunidades de educación y empleo que se generan para los jóvenes (Arceo y Campos, 2011, p. 7). Dentro de este contexto el presente estudio tiene por objetivo analizar el fenómeno nini en el medio rural a través del estudio de caso de la situación educativa y laboral de los jóvenes en comunidades rurales de alta marginación del estado de Campeche.



DESARROLLO

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio exploratorio para describir la situación de los jóvenes de 15 a 29 años en los campos educativo y laboral en seis comunidades rurales del estado de Campeche. Para tal efecto, con base en un recorrido preliminar y la consulta de información secundaria, se seleccionaron seis comunidades rurales para llevar a cabo el estudio exploratorio, las cuales son: Ukum y Dzibalchén (municipio de Hopelchén), El Carmen II y José María Morelos y Pavón (El Civalito) (municipio de Calakmul), El Naranjo y la Esmeralda (municipio de Candelaria). En cada una de ellas se aplicaron dos encuestas: 1. Socioeconómica, dirigida al responsable del hogar (jefe o jefa) o al adulto que se encontró al momento de la visita, y 2. De la juventud, aplicada a cada uno de los miembros del hogar cuya edad se encontraba comprendida entre los 15 y 29 años de edad al momento de la visita. Para su aplicación se calculó una muestra representativa (n= 110 hogares, 217 jóvenes).

En cada uno de los planteles se realizaron grupos focales con jóvenes seleccionados de manera aleatoria. En cada plantel se realizaron cuatro grupos focales integrados por diez jóvenes cada uno. En primera instancia, los grupos focales fueron organizados por género (dos grupos de varones y dos de mujeres) y en segunda instancia por género (jóvenes cursando primer año de preparatoria y jóvenes cursando el último año de preparatoria). En total se realizaron 24 grupos focales para analizar aspectos relacionados con la vida familiar, estudiantil y laboral de los jóvenes que viven en el medio rural.

RESULTADOS

Síntesis de las características socioeconómicas de los hogares del medio rural.

Los hogares rurales encuestados están integrados en promedio por cinco miembros. En estos hogares habitan un total de 217 jóvenes con una edad comprendida entre los 15 y 29 años, con una media de dos jóvenes por hogar y un promedio de edad de 19.6 años. La edad promedio de los jefes del hogar es de 47.5 años. El 90 % sabe leer y escribir y el restante 10 % son analfabetas. La mayor parte cuenta con estudios básicos de primaria (44 %) y secundaria (29 %). Una porción menor ha realizado estudios de nivel medio superior (11 %), mientras que 10 % no cuenta con estudios formales. La mayoría habla español (56 %) o español y maya (34 %), mientras que la proporción restante habla solo chol, maya y chontal por orden de importancia. La principal ocupación de los jefes de hogar son las labores del campo, ya sea como trabajadores de sus propias tierras (56 %) o como jornaleros (25 %).

La edad promedio de las jefas de hogar es de 43.2 años. El 86 % sabe leer y escribir y el restante 14 % son analfabetas. La mayoría tiene estudios básicos de primaria (49 %) y secundaria (31 %), mientras que 14 % no cuenta con estudios formales. La mayoría habla español (58 %) o español y maya (23 %), mientras que el restante 14 % habla solo chol o maya. La principal ocupación de las jefas de familia son las actividades del hogar (82 %).

La fuente principal de ingresos económicos de los hogares proviene del jornaleo (36 %) y de los apoyos que otorga el programa Oportunidades (16 %). Para una menor proporción de hogares la principal actividad económica son la venta de productos agrícolas (13 %), el comercio (9 %) y el trabajo asalariado no relacionado con el campo (8 %). Otras actividades como la venta de ganado,

de artesanías y aprovechamientos forestales son fuentes principales de ingresos económicos para menos del 4 % de los hogares. El ingreso quincenal promedio de los hogares sin contabilizar los apoyos gubernamentales es de \$1 842.4, con una mediana de \$1 100.

Poco más de la mitad (65 %) de los hogares encuestados recibe apoyos del programa Oportunidades. Estos hogares tienen en promedio una permanencia en el programa de 10.7 años y una media de 2.9 hijos registrados, con una mediana de un hijo en primaria, secundaria y preparatoria. Cada hogar recibe en promedio un ingreso mensual de \$2 018.7 por mes del programa Oportunidades (mediana de \$ 1 225, 94.5). Entre los principales beneficios que el programa ofrece a los hijos, 79 % mencionó que les permite estudiar, 33 % que evita que tengan que incorporarse al trabajo y 25 % que evita la deserción escolar. Mientras que 19 % mencionó que pueden acceder a mayores niveles educativos y 18 % que les permite tener mejores calificaciones y evitar la reprobación. Solamente 1 % de los encuestados no pudo identificar algún beneficio del programa para sus hijos.

Con relación a la valoración que tienen los entrevistados con respecto a la educación de los hijos, 5 % considera que no es necesario que los varones estudien, principalmente porque se requiere su ayuda en las labores del campo. El restante 95 % aprecia necesaria la educación principalmente por razones de superación personal (18 %), para que tengan medios para mantener una familia (15 %) y para que puedan labrarse un futuro (10 %). Para cumplir con estos propósitos, más de la mitad (64 %) considera que los hijos deben de continuar estudiando hasta lograr una profesión. Debido a que en sus lugares de origen no existen centros educativos, la mayor parte (84 %) está de acuerdo en que sus hijos salgan de las comunidades para continuar sus estudios. No obstante, 16 % no se muestra de acuerdo debido a las dificultades que enfrentarían los hijos lejos de su familia (30 %), a los costos que esto implica (23 %) y a que son necesarios para apoyar las labores del campo que realizan los padres (15 %).

Con respecto a las hijas, 5 % consideró que no es importante que estudien, principalmente porque es peligroso para ellas el hecho de estudiar fuera de la comunidad (40 %), además de que muchas veces tienen que cubrir la falta de la mamá en la familia (20 %) y deben dedicarse a las labores del hogar (20 %). Asimismo, algunos (20 %) opinaron que las mujeres son proclives a comenzar sus estudios y no concluirlos. De los encuestados que estuvieron de acuerdo en que las mujeres estudien, (95 %) argumentaron la superación personal de las hijas (20 %), la utilidad de los estudios para que puedan obtener un buen trabajo (14 %) y que puedan salir adelante en sus vidas (10 %). Para ello, las hijas deben tener estudios de nivel profesional en opinión de la mayor parte (64 %) de los entrevistados. La mayoría (83 %) ve con buenos ojos que las hijas salgan de la comunidad para estudiar ante la falta de escuelas en sus lugares de origen (24 %) y que puedan continuar sus estudios (19 %). Aquellos que no están de acuerdo en que las hijas salgan de la comunidad para estudiar argumentaron el peligro que puede representar estar alejadas de su comunidad y familias (44 %), además de que no es una situación deseable por su condición de mujeres (19 %).

Características de los jóvenes en los hogares encuestados

46 % los jóvenes entre 15 a 29 años de los hogares encuestados (n=217) son varones y el restante 54 % son mujeres. Cerca de la mitad (47 %) tiene estudios de nivel preparatoria y 39 % de secundaria. Solamente 7 % tiene estudios profesionales y menos del 1 % cuenta con estudios de posgrado (maestría). Mientras que 6 % tiene solo educación básica (primaria) y menos del 1 % reporta no haber cursado ningún estudio.



La principal ocupación de los jóvenes son las labores del hogar (32 %), seguido del estudio (27 %), y las labores del campo (25 %) ya sea como trabajadores en las tierras de la familia o como jornaleros. Otras ocupaciones de menor importancia de los jóvenes incluyen la elaboración de artesanías y la realización de actividades comerciales (venta de productos) en una proporción menor al 1 % en cada caso. Solamente 5 % tiene un trabajo asalariado como ocupación principal, mientras que 8 % no tiene ninguna ocupación o no pudo especificar alguna. En la semana anterior a la realización de la encuesta, 47 % de los jóvenes estudiaban, mientras que 7 % trabajaba y solamente 1 % trabajaba y estudiaba. El 45 % de los jóvenes encuestados declaró no estudiar ni trabajar (nini) la semana anterior a la realización de la encuesta, tomando como definición de trabajo a toda aquella actividad que devenga una remuneración económica periódica. En este sentido, el trabajo en el hogar y el que se realiza en las tierras de la unidad familiar no se consideran como trabajo para los efectos del presente estudio.

Características de los jóvenes nini

Poco más de la mitad (56 %) de los jóvenes nini son mujeres con promedio de edad de 21.4 años; 49 % tiene estudios de preparatoria y 42 % de secundaria. 7 % sólo tienen estudios de primaria y el restante 2 % de profesional. La mayor parte de las jóvenes nini (76 %) se ocupan de las labores del hogar, 7 % reportó no tener ninguna ocupación y el restante 17 % se ocupa de labores tales como la venta de productos de catálogo, la confección de productos para vender, las labores agrícolas, entre otras.

Menos de la mitad de los nini son varones (44 %) con un promedio de edad de 21.3 años. 44 % tiene estudios de preparatoria y 41 % de secundaria. 9 % solo cuenta con estudios de primaria, 2 % profesional y 2 % carece de estudios. La mayor parte de los jóvenes nini (58 %) colabora en las labores del campo en tierras de la familia, mientras que 20 % declaró no tener ninguna ocupación. El restante 22 % se ocupa de vender productos, confeccionar productos para vender o colaborar en las labores del hogar.

La edad de deserción escolar es en promedio a los 16.7 años, con una mediana de 17 años. La principal razón del abandono escolar es la falta de recursos (44 %); solamente en 15 % de los casos el abandono ocurrió por desinterés de los jóvenes en la educación. Otras razones importantes son que los jóvenes se casan (10 %) y la reprobación de materias (7 %). A este respecto sí pudieran elegir, 46 % de estos jóvenes preferirían continuar estudiando, mientras que 37 % optaría por conseguir un empleo. Solamente 7 % de ellos declararon no estar interesados ni en estudiar ni en trabajar.

Entre las principales razones para seguir estudiando, los jóvenes nini mencionaron la utilidad de los estudios para poder aspirar a un buen empleo (58 %), ampliar sus conocimientos (21 %) y la posibilidad de ganar dinero (11 %). En este sentido, 80 % de los nini reportaron sentirse poco satisfechos con el nivel de estudios que tienen actualmente. Desde su perspectiva, la educación ayuda mucho a tener conocimientos y lograr obtener un trabajo. De hecho, 56% considera a la educación como el factor más importante para conseguir un trabajo, incluso más importante que la experiencia laboral (37 %) o las relaciones personales (6 %). 17 % de los jóvenes declarados como nini se encontraban buscando trabajo al momento de realizar la encuesta, con promedio de búsqueda de 20.2 meses y una mediana de 12 meses.

La mayor parte de los jóvenes nini (73 %) son solteros mientras que el restante 27 % se encuentran casados o en unión libre. Estos jóvenes se casaron o unieron en promedio a los 19.5 años de edad. Al momento de casarse o unirse, 48 % reporta encontrarse trabajando, 20 % estudiando, 8 % haciendo ambas cosas y 24 % no tenían una ocupación específica. El 22 % de los jóvenes nini tienen hijos, con un promedio de 1.5 hijos. La media de edad en la cual se convirtieron en padres es de 20 años. Al momento de ser padres, 13 % de los jóvenes estudiaba, 36 % trabajaba, 6 % hacía ambas cosas y 45 % no tenía una ocupación específica.

Perspectiva personal de los jóvenes rurales

Los jóvenes consideran que la educación que reciben en el medio rural en términos generales es de buena calidad y aprecian a sus maestros como buenos docentes. A pesar de que no existen en la mayor parte de las comunidades ejemplos de jóvenes que hayan concluido sus estudios profesionales, la visión compartida es que lograr una profesión por sí misma es una garantía para tener éxito en la vida. La principal limitación para que los jóvenes continúen sus estudios a nivel profesional es el factor económico en virtud de que carecen de opciones cercanas a sus comunidades. Los costos que representa trasladarse a los centros urbanos para estudiar son muy altos para la mayoría de las familias. Esto conduce a que una proporción significativa de jóvenes no puedan continuar estudiando a pesar de su deseo de lograr una profesión. La mayor parte de los jóvenes que pueden continuar con estudios profesionales, realizan su selección básicamente por criterios económicos. De tal manera que muchos jóvenes están estudiando “no lo que se quiere, sino lo que se puede”. En este sentido, la meta de los jóvenes es estudiar una profesión; la mayoría concibe que todas las profesiones son igualmente útiles para tener mejores condiciones de vida. Visión que está reforzada por una percepción muy optimista del futuro y en la apreciación de que el éxito en la vida es una cuestión básicamente de esfuerzo y dedicación personal. No importa lo que se estudie, mientras se haga con empeño será suficiente para tener la vida que anhelan.

La alternativa para los jóvenes que egresan de la preparatoria y no pueden continuar estudiando es permanecer en sus comunidades llevando una vida similar a la de sus padres, lo cual es para la mayoría un sinónimo de fracaso, o trasladarse a los centros urbanos (capital municipal) o turísticos (Cancún, Playa del Carmen) para conseguir un trabajo, básicamente de dependientes en comercios o camareros en los hoteles debido a la carencia de opciones laborales en sus comunidades de origen.

CONCLUSIONES

La problemática de los ninis puede analizarse desde diferentes perspectivas, que van desde aquella que considera que se trata de jóvenes perezosos y con una actitud incorrecta, hasta aquellas que la aprecian como una cuestión de exclusión social, falta de oportunidades para los jóvenes y abandono del Estado (Arceo y Campos, 2011, p. 1). Donde convergen los estudios es en la apreciación de los costos que potencialmente conlleva la falta de capacidades educativas o laborales de los jóvenes. La marginación de los jóvenes en el ámbito laboral y educativo es un vínculo con formas ilegales de subsistencia que alteran el tejido social, a un punto tal que representa un riesgo y un problema emergente para la cohesión social, la seguridad y la democracia en América Latina (Székely, 2011, p. 4).



Los resultados indican que el fenómeno de los jóvenes nini es una realidad en las comunidades rurales de Campeche, donde la proporción de jóvenes que se encuentran en dicha condición puede llegar hasta el 45 % en aquellos que tienen entre 15 a 29 años de edad. Esta proporción es casi el doble de la media nacional. Los resultados indican, sin embargo, que el fenómeno nini no es una expresión de una juventud indiferente y sin ambiciones. Al menos en las comunidades rurales estudiadas, los jóvenes muestran, por el contrario, un perfil de alta motivación e interés por estudiar y superarse. De hecho, cerca de 90 % de los jóvenes nini tiene estudios de bachillerato o de secundaria, siendo la principal causa de abandono de sus estudios la falta de recursos económicos. Si tuvieran condiciones para poder elegir, cerca de la mitad optaría por continuar sus estudios, mientras que una tercera parte preferiría trabajar. Solamente una pequeña proporción no estaría interesada ni en estudiar ni en trabajar.

De esta manera, el contexto socioeconómico del medio rural está condenando a una parte importante de los jóvenes de Campeche a vivir una vida que no desean. Al no encontrar condiciones propicias para lograr sus metas, estos jóvenes se encuentran albergando un alto nivel de frustración, lo que puede llevar a incrementar problemas sociales como las adicciones, la violencia y la delincuencia en el medio rural. Los deseos de superación y el alto nivel de aprecio que demuestran los jóvenes por el estudio, constituye una ventana de oportunidad para que con programas propicios y una divulgación adecuada de los mismos, cada vez más jóvenes del medio rural puedan cumplir sus deseos de superación y contribuir así al desarrollo y progreso de las comunidades rurales.

Es indudable que el sistema económico ha fracasado en su función de generar los medios y las oportunidades laborales para las nuevas generaciones. El desempleo estructural, la limitada posibilidad de acceso a la educación, y la baja calidad y pertinencia de la oferta educativa emergen como causas principales de la proliferación de jóvenes nini en México. La exclusión social de los jóvenes adquiere su manifestación más aguda en el medio rural donde el énfasis en la asistencia social para amortiguar el impacto de los programas de ajuste ha desplazado el interés oficial sobre las causas de la pobreza a los síntomas de la pobreza. Es necesario que el Estado reconsidere su papel para superar las condiciones de marginación de la población rural, misma que amenaza con condenar muchas áreas al estancamiento económico y a excluir a los campesinos del andamiaje social del progreso. La exclusión en sí misma constituye un riesgo para la cohesión social del país (económica, política y cultural), pues ninguna sociedad puede prosperar donde una parte se encuentra fuera de toda posibilidad de desarrollo. Cuando esta problemática se enfoca en el sector rural, se convierte no solamente en un asunto de equidad, sino también de seguridad alimentaria y de la viabilidad de un proyecto nacional de desarrollo.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo fue realizado con financiamiento de Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Campeche, a través del proyecto “Diagnóstico y recomendaciones para elevar el nivel de cultura ambiental de los alumnos de preparatoria y licenciatura del estado de Campeche” Clave CAMP-2005-C01-036.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arceo E. A., Campos R. M. (2011). *¿Quiénes son los ninis en México?* Documento de Trabajo No. VIII México, El Colegio de México.
- Durston J. (2001). Juventud rural y desarrollo en América Latina: Estereotipos y realidades. En: Solum D.B. (ed). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica, Libro Universitario Regional 99-116.
- Fernández A. M. (2010). Un perfil de la juventud mexicana. *El Cotidiano* 163: 7-15.
- Heredia, J. M., Rodríguez R., Montoya L. A. (2010). Los jóvenes ante su crisis: una integración fragmentada entre el mercado y la información. *El Cotidiano* 163: 25-64.
- SEDESOL (2008). *A diez años de intervención*. Evaluación externa del Programa Oportunidades en zonas rurales (1997-2007). Síntesis Ejecutiva. México: SEDESOL.
- Soberanes, M., Burgin M. J. (2009). *Catastro de políticas y programas de desarrollo territorial rural en México*. Documento de Trabajo Núm. 28. Santiago: Programa Dinámicas Territoriales Rurales.
- Terrazas-Bañales, F.; Lorenzo, O. (2013). El escenario sociocultural de los jóvenes en México. *Revista de Educação e Humanidades* 4: 239-255.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- INEGI (2011). *México, un país de jóvenes*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado el 15 de enero de 2013 en <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/sociodemograficas/mexico-jovenes.pdf>
- INEGI (2012). *Perspectiva estadística de Campeche*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado el 28 de febrero de 2014 en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/estd_perspect/dic_2012/camp/Pers-cam.pdf
- Kessler, G. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*. Recuperado el 20 de febrero de 2009 en <http://www.relajur.org/tema%20del%20mes/Tema%20del%20Mes%20Enero.pdf>
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Recuperado el 2 de diciembre de 2013 en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Székely M. P. (2011). *Jóvenes que ni estudian ni trabajan: Un riesgo para la cohesión social en América Latina*. Recuperado el 3 de enero de 2013 de <http://www.carlosruano.com/tebamich/Nini.pdf>
- Tuirán R., Ávila J. L. (2012). *Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos son? ¿Quiénes son? ¿Qué hacer?* Este País No. 25. Recuperado el 7 de noviembre de 2013 de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2012/Marzo/20032012/J%C3%B3venesq.pdf>



ANÁLISIS DE CONTENIDO, PELÍCULA MAMITA QUERIDA: CAMPOS CONDUCTUALES Y CONOCIMIENTO

Sara Esther Castillo Ortega
Gloria del Jesús Hernández Marín
Leticia Arias Gómez
Alba Edith Argüello Cortés
Carina Berenice López González

RESUMEN

El siguiente trabajo se realizó con estudiantes del curso de Conocimiento e Inteligencia del sexto semestre de la Licenciatura en Psicología Clínica de la Universidad Autónoma del Carmen. El objetivo fue analizar algunas escenas de la película *Mamita Querida* para ubicar los cinco campos conductuales establecidos por Arnold Gesell y los cuatro estadios de Jean Piaget en la figura de Christina Crawford. Los resultados muestran que una película de carácter biográfico, basada o inspirada en una historia verdadera, permite trabajar el eje epistemológico de casos concretos, sin importar su veracidad sino el análisis clínico de su historia.

Palabras clave: campos conductuales, estructura, epistemología genética, estadios, esquema.
Content Analysis of *Mommie Dearest*

CONTENT ANALYSIS OF MOMMIE DEAREST GESELL DEVELOPMENT SCHEDULES AND PIAGETIAN KNOWLEDGE

ABSTRACT

The following qualitative work was carried out with students during the 6th semester in the workshop entitled Knowledge and Intelligence in Clinical Psychology at the Autonomous University of Carmen. The objective was to analyze some scenes of the film *Mommie Dearest* to locate the five behavioral areas established by Arnold Gesell and the construction of knowledge, based on the four stages of Jean Piaget in the figure of Christina Crawford. In the results was found that a biographical film based or inspired by a true story can work hypothetically in the epistemological axis of the career No matter the truth in history but analysis of what happens in the plot of it as a clinic case.

Keywords: behavioral areas, genetic epistemology structure, stages, schemata.

INTRODUCCIÓN

En 1978, siendo ya una adulta, Christina Crawford publicó su novela más reconocida, *Mommie Dearest* (*Mamita querida*) (ver figura 1), cuya trama, aseguró, se basaba en su propia experiencia de vida como hija adoptiva de una reconocida estrella del cine de Hollywood, Joan Crawford.

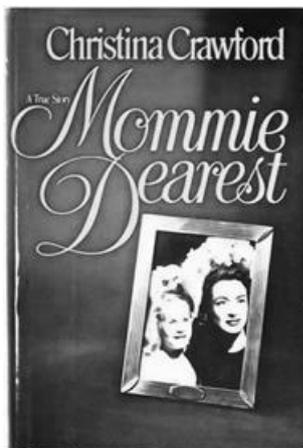


Figura 1. Portada del libro de Christina Crawford, *Mamita Querida*

En 1981, el director Frank Perry llevó a la pantalla una película basada en esa novela y protagonizada por Faye Dunaway, quien desempeñó el papel de Joan Crawford, actuación que le valió un óscar. A diferencia de otras películas biográficas que pretenden mostrar el lado más humano de una celebridad, la película fue una crítica directa a la reconocida diva, quien no supo ser madre (Day, 2008).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Después de muchos años de trabajo, la actriz Joan Crawford logró el éxito y reconocimiento que tanto anhelaba. Había obtenido todo lo cualquiera quisiera en la vida, excepto tener hijos propios. De acuerdo con la historia, Crawford mantuvo una vida sexual muy abierta y liberal, lo que a la larga provocó que nunca pudiera tener hijos; estuvo embarazada en siete ocasiones y en todas decidió abortar. Cuando finalmente decidió tener un hijo, ya no pudo. Esperanzada en su buena posición económica y su deseo explícito de ser madre decidió adoptar, pero no fue nada fácil. Cuando hizo la solicitud a las instancias correspondientes, estas se lo negaron debido a que no tenía ningún otro familiar en su casa; para entonces ya se había divorciado dos veces y era una mujer muy ocupada, por lo que se le consideró una madre inadecuada (Perry, 1981). No obstante los obstáculos, y gracias a que tenía una pareja sentimental en esos momentos, logró adoptar a su primera hija (figura 2). Finalmente adoptó en cinco ocasiones, y llegó a hacerse cargo de cuatro hijos: Christina la mayor, su hermano Christopher, y las gemelas Cathy y Cynthia (figura 3). El proceso de adopción le permitió realizar su sueño de ser madre, y a la vez continuar apareciendo en las revistas de moda. Sin embargo, ¿cómo fue vivir a su lado desde la perspectiva de su hija mayor adoptiva Christina Crawford (C.C.)?

MARCO TEÓRICO

Gesell y los cinco campos conductuales

De acuerdo con Gesell, médico de formación, el organismo humano es un complicado sistema de acción, por eso realizar un diagnóstico evolutivo requiere del examen de cinco campos de conducta, representativos de los diferentes aspectos del crecimiento: la conducta adaptativa, la motriz gruesa y fina, el lenguaje, y la personal social. Un punto de encuentro entre él y Jean Piaget,



biólogo y epistemólogo, es la importancia que ambos dan a la conducta motriz, es decir, la organización de los estímulos, la percepción de relaciones, la descomposición de totalidades en sus partes componentes y la reintegración de estas en un modo coherente. Una idea basada en el principio básico de la concepción gestáltica de estructura, entendida como sistema, cuyo fundamento en ambos es el concepto clásico de adaptación (Piaget, 2008).

En el caso de Gesell, las más delicadas adaptaciones sensorio-motrices ante objetos y situaciones posibilitan, por ejemplo, la coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular los objetos. Esto a su vez permite la construcción de nuevos esquemas prácticos de conocimiento mediante las acciones ejecutadas. En ambos autores, el proceso de adaptación es pilar de la futura inteligencia del sujeto que utiliza la experiencia previa para la solución de nuevos problemas.

La conducta motriz gruesa comprende todas las reacciones posturales que presenta el niño desde su nacimiento: reflejos innatos, el equilibrio de la cabeza, sentarse, pararse, gatear y caminar; mientras que la conducta motriz fina consiste en el uso de manos y dedos para la aproximación, prensión y manipulación de un objeto, por ejemplo, el uso de las pinzas en los dedos índice y pulgar. Es decir, el ámbito de la motricidad está relacionado, mayormente, con todos los movimientos que de manera coordinada realiza el niño con grandes y pequeños grupos musculares, los cuales son básicos en la posibilidad de que el niño exprese realmente las destrezas adquiridas en las otras áreas y constituyen la base fundamental para el desarrollo del área cognitiva y del lenguaje. Cada uno de los campos del comportamiento motor se corresponde con muchas correlaciones neurológicas. Las capacidades motrices del niño constituyen un punto de partida natural para estimar su madurez. Todas las formas conductuales se interrelacionan estrechamente, pero pueden y deben ser separadas en el uso diagnóstico.

La conducta del lenguaje adquiere formas características que dan la clave de la organización del sistema nervioso central del niño. El lenguaje se considera entonces en su sentido más amplio, abarcando todas las formas de comunicación posible, visual y auditiva, con gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones. La conducta del lenguaje incluye además la imitación y comprensión de lo que expresan otras personas. El lenguaje articulado es una función socializadora que depende de la existencia y del estado de las estructuras corticales y sensorio-motrices.

La conducta personal social implica las conductas personales del niño ante el medio sociocultural en el que vive. La conducta está determinada por los aspectos intrínsecos del crecimiento, como el control de la micción y de la defecación, que aunque son exigencias culturales del medio, su adquisición depende primordialmente de la madurez neuromotora y física del niño. Lo mismo sucede con una amplia cantidad de habilidades y actitudes del niño: la capacidad para alimentarse, hábitos de higiene, independencia en el juego, colaboración y reacción adecuada a la enseñanza y demás convencionalismos socio-culturales. Las variaciones en la adquisición de estas conductas tienen límites normales y consecuencias para el diagnóstico.

Estas cinco esferas forman el tejido básico del repertorio conductual mediante las cuales el niño evidenciará su madurez evolutiva. Por tanto, el objetivo de observar las conductas implica necesariamente una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa. El examen debe contar siempre con el suplemento de antecedentes socio-clínicos adecuados para evitar etiquetar al niño.

Tanto Gesell como Amatruda (1975) coinciden en identificar a los niños como normales y anormales, aunque se basaron principalmente en analizar las anomalías del niño en relación a alteraciones a nivel orgánico en los niños y no solo sobre conjeturas o impresiones de orden subjetivo.

JEAN PIAGET: LOS CUATRO ESTADIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Las invariantes que en cada uno de ellos se presentan son los procesos de asimilación y acomodación que dan lugar al proceso de adaptación del niño con el medio que lo rodea. En el primer estadio, el sensomotriz, el niño hace uso de una inteligencia práctica que consiste principalmente en las acciones primarias que los recién nacidos son capaces de ejecutar hasta que puedan constituir la imagen de un objeto para manipularlo y llegar a conocerlo (Elkind, 1978).

El segundo estadio, el preoperacional, da paso a la construcción del símbolo en el niño y a los procesos de representación en su mundo (Piaget, 2008). En este estadio se ubica el llamado animismo infantil, es decir, la capacidad del niño para hacer que los objetos cobren vida: las muñecas son capaces de hablar. Se constituye el juego simbólico y se van generando nuevas formas de relación con los objetos.

En operaciones concretas, la acción sigue estando dirigida directamente hacia los objetos, aunque se construye la posibilidad de iniciar operaciones mentales más complejas de pensamiento lógico matemático para explicarse el mundo y la interacción entre los objetos.

Finalmente, en las operaciones formales se constituye el pensamiento hipotético deductivo y abstracto, en el cual ya no es necesario operar directamente sobre los objetos (Piaget, 1984).



Figura 2. Foto del archivo personal de Joan Crawford, donde aparece con Christina, vestidas idénticamente.



Figura 3. Foto de archivo con fecha del 11 de abril de 1950, Joan Crawford con sus cuatro hijos adoptivos.

METODOLOGÍA

Recurso técnico: Película *Mamita Querida* (tabla 1 y figura 4).

Tabla 1. Ficha técnica de la película *Mamita Querida*, elaboración propia de la autora, 2015.

FICHA TÉCNICA DE LA PELÍCULA	
Título original	<i>Mommie Dearest</i>
Título en español	<i>Mamita querida</i>
Estudio	Paramount Pictures
Año	1981
País	Estados Unidos
Guión	Christina Crawford (libro)
Productor	Yablans, Frank

TRAMA DE LA PELÍCULA

La película tiene una duración de dos horas y muestra momentos significativos de la vida de Joan Crawford, reconocida actriz de Hollywood durante el cine clásico estadounidense de la década de 1950, en relación específicamente con su primera hija adoptiva, Christina Crawford.



Figura 4. Cartel de la película *Mamita Querida*, Paramount Pictures, 1981.
Análisis de contenido

El análisis de contenido es un método de investigación cualitativa que ayuda a hacer interpretaciones válidas y confiables a partir de un contexto específico (Krippendorff, 1980). Dicha técnica permite a los investigadores hacer interpretaciones objetivas de los mensajes mediante la identificación de características específicas (Holstin, 1969) en diferentes medios de comunicación, como videos, fotografías, diarios, etcétera. Para ello, analizan los discursos, contextos, diálogos, entre otros elementos (Bautista, 2011).

La decodificación en este trabajo se basó en el establecimiento de dos principales unidades de análisis, los cinco campos de la conducta propuestos por Gesell y los cuatro estadios de la construcción de la inteligencia establecidos por Jean Piaget, con el reconocimiento de sus respectivos conceptos (tabla 2).



Tabla 2. Decodificación para realizar el análisis de contenido de la película *Mamita Querida* (1981), elaboración de la autora, 2015.

CÓDIGO PARA REALIZAR EL ANÁLISIS DE CONTENIDO		
Unidades	Categorías	Conceptos
Campos de la conducta	Adaptativa	Manipulación de objetos del medio
	Lenguaje	Visible y audible
	Motriz gruesa	Movimientos corporales amplios
	Motriz fina	Movimientos corporales centrados en músculos específicos
	Psico social	
Estadios	Sensomotor	Inteligencia práctica, objetos, sujeto, acciones, esquemas, hábitos.
	Pre operacional	Imagen mental, representaciones, pensamiento simbólico, animismo infantil, juego
	Operaciones concretas	Operación, seriación.
	Operaciones formales	Pensamiento abstracto, hipotético deductivo.

RESULTADOS

ANÁLISIS DE LAS ESCENAS

Escena inicial del proceso de adopción

En la relación establecida entre madre e hija en la película, se observa que a los dos meses de vida la niña es entregada a Joan Crawford. De acuerdo con Piaget, la niña se encuentra en el estadio sensomotor, por lo que su comportamiento es esencialmente motriz, que se observa cuando la niña es cargada por Crawford, quien está parada junto a su pareja de ese momento; parece que se gira hacia él, extiende la mano y toca su corbata. Se puede observar principalmente un solo rasgo de conducta en el control de la cabeza; sin embargo hay un doble significado: motriz y adaptativo. Con respecto a la conducta adaptativa, gradualmente su visión pasa de una fijación difusa y fugaz sobre el brazo extendido hasta la prolongada inspección de su mano y lo que sostiene con ella: la corbata. Ese estímulo visual para Piaget representa el primer acercamiento de la niña con un objeto que empieza a constituirse como tal a partir de que lo manipula. En este mismo sentido, dado que aún no hay procesos de representación en la niña, esta se muestra indiferente a los que la rodean. Crawford la lleva a la que será su recámara y la mete en la cuna, donde la bebé continúa moviéndose.

Gesell indica que aproximadamente a esta edad y en relación con sus características motrices, la niña presenta movilidad de los músculos que sostienen la cabeza así como mayor control ocular, lo que permite un mayor movimiento de brazos y manos. Estando en posición erguida, extiende reiteradamente las piernas, lo que hace cuando Crawford la carga para luego acostarla en la cuna (figura 5).



Figura 5. Foto del archivo personal de Joan Crawford. Adopción, 1940.

Evidentemente, la película muestra un corte significativo en el desarrollo de Christina Crawford y presenta más adelante a una niña de aproximadamente cinco años de edad en su fiesta de cumpleaños. En esa etapa se encuentra concluyendo el estadio preoperacional para iniciar el estadio de operaciones concretas. En el estadio preoperacional ocurren importantes avances en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, ya que se adquiere la capacidad de pensar simbólicamente, de otorgar significados y sentido propios a las acciones. Los procesos de representación posibilitan que las acciones de copiar comportamientos o situaciones puedan comenzar a realizarse de manera diferida (imitación diferida), es decir, en ausencia del objeto.

A partir de los cuatro años, el niño es capaz de formular innumerables preguntas: percibe analogías y despliega una activa tendencia a conceptualizar y generalizar. Es prácticamente independiente en su rutina de la vida hogareña, a los cinco años su control motor está más maduro. Puede saltar y brincar, lo disfruta. Habla sin articulación infantil; aunque puede narrar un cuento largo, prefiere jugar con compañeros y manifiesta satisfacción por sus ropas y por lo que es capaz de hacer (figura 6). Es interesante que en esta etapa de la vida de Christina, su madre decidiera adoptar a su hermano Christopher, con quien convivió mucho. Se disfrutaron con una diferencia de edades adecuada.



Figura 6. Joan y Christina Crawford, junio de 1944. (Gene Lester/Getty Images)



Figura 7. Practicando piano, 1945.

En el segundo estadio, el pre-operacional, los procesos de simbolización están más constituidos, el campo conductual más desarrollado, mayor coordinación motriz fina (figura 7), y mayor desdoblamiento de la capacidad de relación personal social y adaptativa. En el caso de Christina, se le mantenía en actividades extracurriculares y en constante interacción con los medios de comunicación debido a que su madre era una figura pública.

La niña es capaz de construir imágenes mentales que propician la aparición de un tipo de juego simbólico. Durante la película se observan diferentes escenas donde hay imitación de situaciones, por ejemplo, durante la fiesta solicita que retiren de su vestido una mancha apenas perceptible, al parecer porque había crecido observando a su madre con patrones obsesivos de limpieza (figura 8).



Figura 8. Una de las escenas iniciales mostrando la obsesión por la limpieza de la actriz Joan Crawford, película *Mommie Dearest* (min. 6:14), 1981.

ESCENA DEL CUMPLEAÑOS

Cuando Tina cumple aproximadamente cinco años recibe muchos regalos en su fiesta (figura 9). Sin embargo, cuando está a punto de dar inicio la sesión fotográfica la niña le solicita permiso a su madre para cambiarse porque su vestido tiene una mancha de pasto. Su madre se lo niega, pero la niña insiste tanto que el fotógrafo le pide a la madre que aplacen la sesión para que Christina se

cambie el vestido, que por cierto era igual al de su madre. Crawford interpreta la situación como un desacato y una afrenta por parte de su hija, quien además la hizo hacer quedar mal frente a los periodistas que cubrían la nota para las revistas de moda de ese entonces. Más tarde le pasaría la factura a la niña por esa acción.



Figura 9. Escena del cumpleaños de Christina de la película *Mommie Dearest* (min 17:03), 1981.

Secuencia del diálogo al abrir los regalos:

Cristina Crawford (C.C.): ¡Oh mami gracias, es preciosa! (al abrir el estuche de una muñeca de juguete).

—C.C.: ¿Cómo la llamaré?

—Joan Crawford (J.C.): ... ¿Es el regalo que te gusta más?

—C.C.: ¡Oh, sí!

—J.C.: Entonces ese es el que te quedarás, los otros se los daremos a los huérfanos que no tienen nada. Mañana escribiremos las tarjetas de agradecimiento.

—La niña hace un gesto de desacuerdo, en eso entra la pareja de su madre a quien llama tío, él la felicita y le da de regalo de cumpleaños una pulsera.

—C.C.: ...¡Tío Greg!, ... es que solo me quedará un regalo... los demás se los daré a los pobres huérfanos.

—Greg: Sí claro... lo he leído en el periódico, es maravilloso... bueno... entonces te la guardaré hasta que no tengas que escoger... pensé mucho en ti cuando te la compré...

—J.C.: De acuerdo, por esta vez haremos una excepción puedes quedarte con la muñeca y con la pulsera...

—C.C.: ¡Ohhh (dice Christina emocionada), mami querida!

—J.C.: ... Cariño, ¿recuerdas lo que te dije sobre los niños adoptados?

—C.C.: Los niños adoptados tienen más suerte porque los eligen.

—J.C.: ¡exacto!...

—Escena de competencia en la alberca

—Durante el segundo estadio y tercer estadio se da en los niños la comprensión por los juegos y se aprenden los juegos de reglas. Se incorpora el sentido sobre la competitividad (figura 10). Ganar o perder deja de ser neutral para los niños y el sentido de la recompensa cobra significado para



ellos. “... los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio-motoras (carreras, lanzamiento de canicas, o bolas, etcétera, o intelectuales -cartas, damas, etcétera-) con competencia de los individuos -sin lo cual la regla sería inútil- y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados” (Piaget, 2008).



Figura 10. Escena de la competencia en la alberca de la película *Mommie Dearest* (min. 22:36), 1981.

- J. C.: ¿A quién le apetece nadar?
- C. C.: ¡A mí!
- J.C. ¿Una carrera?
- Asistente: En sus marcas, listos, ¡ya!
- Después de nadar de un extremo al otro de la alberca, Christina suspira de cansancio.
- J.C. Otra vez, te daré más ventaja, ¡vamos Tina!
- Asistente: En sus marcas, listas, ¡ya!
- J.C. ¡Ay, has vuelto a perder!
- C.C.: ¡No es justo, tú eres mayor que yo! ¡No es justo ganar dos veces!
- J.C.: ¡Ah! pero nadie ha dicho que la vida sea justa, Tina. Soy mayor y más rápida, ¡y siempre te ganaré!
- C.C.: ¡Pues no volveré a competir contigo nunca! (gritando)
- J.C.: ¡Nunca vuelvas a usar ese tono conmigo, señorita! ¿Con quién crees que estás hablando?
- ¡Te diré lo que vas a hacer! Vas a ir allá arriba a tu habitación y te quedarás ahí hasta que yo te diga que puedes salir.
- C.C.: ¡No, no lo haré!
- J.C.: ¿Ah no? Sí, sí lo harás (le da dos nalgadas)
- (Tina grita y llora)
- C.C.: ¡No quiero!
- J.C.: ¡muy bien de acuerdo, te quedarás aquí adentro!
- C.C. ¡No, suéltame!
- J.C.: Hasta que sepas comportarte y pidas disculpas.
- Joan la carga y la encierra en una habitación.

—J.C.: Entra...
—C.C.: ¡No, mami...! (grita y llora).

Entre los siete y once años de edad aproximadamente, Christina es internada en una institución educativa, Piaget denomina a este estadio de las operaciones concretas, que es cuando los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos y reales. El niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad (Piaget, 1984).

Hay varias imágenes mentales que pueden haber marcado la vida de Christina, por ejemplo, su imagen frente al espejo siendo agredida por su madre cuando esta le corta su cabello por haber estado “burlándose de ella” (figura 11), o cuando su madre entra intempestivamente a la recámara a media noche y la golpea con los ganchos de plástico de manera violenta (figura 13).



Figura 11. Escena del corte de cabello, película *Mommie Dearest* (27:26), 1981.
Secuencia de los diálogos.

—C.C.: ¡Oh sí, qué emoción, estoy tan agradecida con mis admiradores que me han convertido en una estrella... Oh sí, que emoción, se los agradezco mucho! Mis maravillosos admiradores me han convertido en una estrella...
—C.C.: ¡Mami!
—J.C.: ¿Qué estás haciendo?
—C.C.: ¡Nada mami, solo estaba jugando!
—J.C.: ¿Cómo que jugando? Tomando mis cosas... y ¡burlándote de mí!
—C.C.: ¡No me estaba burlando de ti! Solo intentaba... estaba actuando... como lo haces tú...
—J.C.: ¡Mírate!, ¡dame eso! Lo que le has hecho a tu pelo.
—Le quita de la mano el cepillo y la empieza a cepillar bruscamente.
—J.C.: ¿Qué le has puesto a tu pelo, Tina? ¿Qué le has puesto a tu maldito pelo?
—C.C.: Lo siento, solo es un poco de laca. (llora y grita)
—J.C.: ¡No me digas lo que debo hacer, no lo hagas!
—C.C.: No me lo cortes; no mamá, por favor.
—J.C.: ¡Estate quieta, estate quieta...! ¡Has hurgado en mis cajones!, ¿buscabas algo para que



la gente te mire? ¿Por qué siempre te estás mirando en el espejo? ¿Por qué lo haces, dímelo? ¡Ya estate quieta, esto te enseñaré!

—Tina llora y grita.

—J.C.: ¡Eres vanidosa y mimada!

—C.C.: ¡No puedo ir así al colegio, mami!

—J.C. Eso te dejará calva para que parezcas una fulana.

—J.C.: Lo has estropeado, lo has estropeado, ¿por qué?

—C.C.: Por favor, por favor, no me lo hagas.

—J.C.: Esto te enseñaré de una vez por todas... Lo has estropeado como yo te he estropeado a ti.

—C.C.: No, mami.

—Joan termina llorando desconsolada también.

En el segundo y tercer estadio se presenta un egocentrismo cognitivo acentuado; por ejemplo, en la escena (minuto 38:35) en la que su madre necesita descansar antes de tener una cita con su jefe, les ha solicitado tanto a ella como a su hermano menor Christopher que no hagan ruido al jugar y ellos no respetan esa regla. En su interés por divertirse y jugar a la pelota, ambos son incapaces de comprender que ella necesita estar en silencio para relajarse y tranquilizarse.

ESCENA DE JUEGO CON MUÑECAS

Hay otras dos escenas de juegos simbólicos que se muestran en la película, cuando Christina juega a ser actriz imitando a su madre frente al tocador y cuando regaña a sus muñecas (min. 39:43).

“Son muy muy malas por despertar a mami... muy malas, ya les dije que hoy mami tiene que estar muy guapa, esta tarde tiene que ver al sr. Mayer es un día muy importante, son muy egoístas y desconsideradas, tienen que aprender a pensar en los demás, son unas niñas malas y mimadas...” (Perry, 1981).

Ahí mismo se puede observar el desarrollo del lenguaje al utilizar el mismo discurso pronunciado por su madre en ambas secuencias. Los niños en el estadio preoperacional tienden a darle vida a sus juguetes. Por ello, el juego es una parte esencial en la construcción del conocimiento del niño. Le permite asimilar y reconfigurar situaciones de vida que de otra manera pudieran quedar desubicadas de la propia experiencia subjetiva; determinadas situaciones pueden llegar a turbar a algunos niños que de no ser por el juego no podrían constituirse como propias en él.

En esta escena se puede apreciar cómo Christina le da cabida a la profesión de su madre, la admira, considera que no solo es agradecida con su público sino también reconoce el valor de contención que le da esta profesión a la vida de su madre. Lamentablemente, Joan lo interpreta como una burla y ofensa hacia ella.

Posteriormente, Christina sale del baño para darse cuenta que sus muñecas han desaparecido (min 40:33).

—Christina Crawford: “Mis muñecas... alguien me ha robado las muñecas”.

—Joan Crawford: “No pasa nada... eran desconsideradas, egoístas y mimadas... ya no te molestarán cuando descanses...”

Esta afrenta que le dirige su madre a Christina provoca sentimientos de confusión en la niña dado que la pequeña consideraba haber estado solo jugando y alabando a su madre y esta lo recibe como un insulto, desapareciéndole radicalmente las muñecas. Cuando Christina pregunta dónde están las muñecas, ella le dice lo que había escuchado de su juego, lo cual le resulta absurdo a Christina dado que aunque ella es capaz de darle vida a las muñecas (animismo infantil) en realidad sabe que eso no es posible, era solo la representación de un acto constante en la vida de su madre: las alfombras rojas, los premios, las filmaciones, el glamour de la gran pantalla. Esto resulta desproporcionado, injusto y cruel a los ojos de la niña, ya que al mismo tiempo se encuentra en un estadio donde el razonamiento moral comienza a conformarse en un orden distinto al heterónimo absoluto.

SECUENCIA DEL DIÁLOGO DE LA ESCENA DEL ALMUERZO CRUDO

- J.C.: Christina, ¿no has tocado la comida!
- C.C.: “Está crudo...”
- J.C.: Está poco hecho, no crudo.
- C.C.: Cuando aprieto sale un líquido rojo.
- J.C.: Pues no la aprietes cariño, la carne poco hecha es buena para ti.
- J.C.: Nada.
- J.C.: Christina, la carne pierde sus vitaminas si se cocina demasiado.
- C.C.: Pero si ya me las he tomado hoy en la mañana, las pastillas.
- J.C.: No te levantarás de esta mesa hasta que te lo hayas terminado.
- Varias horas después.
- J.C. Puedes levantarte de la mesa... ¡un momento, jovencita! Recoge ese plato, llévalo a la cocina y mételo a la nevera. Tina, voy a salir esta noche, cenarás en tu recámara sola y te comerás todo lo de ese plato, ¿entendido? ¡Bébetese ese vaso de leche y levántate de la mesa, Christina!
- A la mañana siguiente.
- J.C.: Tina, ¡tira esa comida a la basura! ¿Por qué todo tiene que ser una competencia?



Figura 12. Escena del almuerzo crudo de la película *Mommie Dearest* (min. 49:30), 1981.



En esta escena (figura 12) se observa otra situación tensa entre madre e hija. Christina es obligada a comer una carne en término medio, la cual no le gusta, así que el evento se extiende por horas.

El alimento se lo sirve a la hora del almuerzo y como Christina lo rechaza, su madre le dice que no le permitirá retirarse de la mesa hasta que se lo coma. Llega la noche y Christina sigue sentada a la mesa con la carne frente a ella. Su madre le dice que se levante, pero que se cenará la carne. A media noche su madre regresa de una reunión, pasa a ver a Christina a su recámara y la carne sigue ahí, Joan la guarda en el refrigerador y se la vuelve a servir a la hora del desayuno. Christina se reusa a comer. Finalmente, después de casi 24 horas, Joan autoriza que tire la carne.

La escena pone en juego la relación de poder entre ambas y la conformación y reconocimiento de la figura de autoridad de Joan como madre. Su hija no la obedece. Para Piaget, el reconocimiento de una figura de autoridad radica en dos aspectos fundamentales: el respeto y la admiración por la persona a la cual hay que obedecer, evidentemente no cualquiera puede cumplir ni instituirse en una figura de autoridad dado que se articula con la parte afectiva que se instaura entre ambas partes, a diferencia del autoritarismo. En este se obedece por temor y no por admiración o respeto. Por otra parte, es probable que debido a la característica de estos procesos de razonamiento, que se vuelven más lógicos, Christina se niega a comer. Si la comida le resulta desagradable, ¿por qué tiene que comerla? ¿Por qué se le obliga a hacerlo? De manera muy clara, Christina desafía a su madre. Ella, por otro lado, se cuestiona por qué la relación con su hija siempre tiene que ser una competencia y una lucha de fuerzas. Christina solo hizo lo que su madre constantemente le repetía: “así es la vida, si quieres algo tienes que luchar por ello.” No quería comerse la carne, y finalmente gana esa batalla.

ESCENA DE LOS GANCHOS DE PLÁSTICO

Secuencia de los diálogos

J.C.: ¡No quiero... estos ganchos! ¿Qué hacen estos ganchos de plástico aquí?, ¿cuántas veces te he dicho que ganchos de plástico jamás? Trabajo sin parar hasta caer rendida, y oigo a la gente decir: “Se hace vieja...” ¿Y qué consigo...? Una hija a la que no le importan en absoluto los preciosos y caros vestidos... ¡que yo le compro!

J.C.: ¿Qué hacen estos ganchos de plástico en tu armario? ¡Contéstame! Te compro vestidos maravillosos y tú los tratas como si fueran trapos, eso es lo que haces... un vestido de trescientos dólares en un gancho de plástico... Vamos a ver cuántos ganchos de plástico tienes... Vamos a verlo... vamos a verlo, sal de la cama...

C.C.: Por favor, por favor...

J.C.: Fuera... Fuera... Fuera... ¡Y ahora vamos a ver cuántos ganchos de plástico hay en tu maldito armario! ¿Por qué... por qué? ¡Ganchos de plástico!... ¿Por qué? Christina, sal de la cama, sal de la cama...

J.C.: ¡Estás en la casa más bonita de Brentwood y no te importa que tu ropa se deforme por culpa de los ganchos de plástico...!

C.C.: ¡Por favor... basta ya... mami! (gritos)

J.C.: Tu dormitorio parece una miserable habitación de dos dólares a la semana de un sucio callejón de Oklahoma. ¡Levántate y arregla este desastre!

C.C.: Mami, por favor... (llanto)

J.C.: ¿Y has fregado el baño como debías? ¿Lo has hecho?
C.C.: Sí, mami...
J.C.: Sí mami, ¿qué?
C.C.: Sí, mami querida...
J.C.: Cuando te enseñé a llamarme así... esperaba que lo sintieras... ven aquí... ¡Mira este desorden...! ¿Llamas a esto limpio? ¿eh?
C.C.: La señora Chadwick dijo que estaba limpio.
J.C.: ¿La señora Chadwick dijo que estaba limpio? ¿Crees que está limpio? Mira esto... ¿lo crees?
C.C.: Sí lo creo.
J.C.: ¡Lo vamos a limpiar tú y yo juntas! ¡Vamos frotar con fuerza... frota Christina!
C.C.: ¡Está limpio, el suelo está limpio!
J.C.: ¡No lo está! ¡El suelo no está limpio, míralo... míralo!
La golpea en la espalda dándole palmadas con el líquido de limpieza.
J.C.: El suelo no está limpio... el suelo no está limpio.... Todo está sucio, oh no. (llora desesperada)
C.C.: Mami, por favor... yo lo siento... lo siento... (llanto)
J.C.: Limpia esta porquería.
C.C.: ¿Cómo?
J.C.: ¡Arréglatelas!

Christina se queda llorando en el suelo del baño. Aparece su hermano Christopher por la puerta del baño; se despertó debido a los gritos.

Christopher Crawford: —Te ayudaré a limpiarlo...

C.C.: —No, vete... pórtate bien... me matará si lo descubre...



Figura 13. Escena de los ganchos de plástico en el ropero, de la película *Mommie Dearest* (min. 58: 13), 1981.

Tiempo después, al desmentir a su madre frente a otra persona, Joan decide inscribir a Christina en un internado, la niña llorando le suplica y pide perdón pero su madre no cede y queda recluida en esa institución educativa. Christine comienza a ver su madre únicamente en periodos vacacionales, pero en diversas las escenas se puede observar igualmente que su madre continuamente la



corrige y la quiere seguir tratando como una niña pequeña, decidiendo incluso lo que van a comer. Con respecto a este cuarto estadio, es aquel que se presenta en los niños, ahora llamados púberes y posteriormente adolescentes, aproximadamente a los once años de edad. En este estadio, el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permite utilizar el razonamiento lógico inductivo, deductivo, lo cual se observa cuando Christine deduce que su madre la adoptó principalmente con fines publicitarios para promocionar su carrera y no solo por amor maternal. En esta etapa de su vida, Christina desarrolla sentimientos idealistas cuando decide comenzar a estudiar actuación, igual que su madre. Se logra la formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales, que se muestran cuando debido a cuestiones de salud su propia madre es su doble en la serie de televisión (telenovela) donde ella se encontraba actuando en ese momento. Esto genera en Christina dolor y resentimiento, ya que su madre no tenía necesidad de solicitar ese tipo de trabajo y menos cuando evidentemente era una persona mucho mayor para representar su propio personaje en la televisión. Es así cuando muchas situaciones comienzan a tener sentido para ella: las mentiras de su madre, su falta de apoyo económico y moral (diciéndole que estaba en bancarrota cuando no era verdad o cuando no muestra interés por sus propios proyectos). Así es como finalmente se da cuenta que su madre actúa únicamente por interés propio, maltratándola constantemente.

Dicha ruptura amorosa alcanza su clímax cuando Joan Crawford fallece y deja fuera de su testamento a dos de sus cuatro hijos adoptivos: Christina y Christopher, por motivos “que ellos ya saben”. Finalmente, en 1974 Christina decide escribir toda su historia con el libro *Mamita Querida*.
Discusión y conclusiones.

La película *Mommie Dearest* es un buen ejemplo de los cinco campos de conducta de Arnold Gesell y los cuatro estadios de Jean Piaget sobre la construcción del conocimiento, pues permite observar el desarrollo de Christina Crawford desde sus primeros meses de vida hasta su edad adulta. Con respecto a los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad en la película, no se observa ninguna acción que demuestre dichos aspectos, sin embargo, Christina comenta en algún momento de una comida a las que su madre la invitaba en periodos vacacionales, que había obtenido buenas calificaciones, por lo que se sobreentiende que va bien en el colegio y que todos esos conceptos los construyó sin mayor dificultad.

En la película no se puede analizar mucho la primera infancia de Christina, que es la de mayor impacto en el desarrollo de todo niño, sin embargo, permite estudiar y explicar otros aspectos interesantes de las teorías analizadas, como los esquemas de pensamiento y la conformación de las estructuras. Esto permitió observar cómo se lleva a cabo la evaluación del juego en el infante y los tipos de juego propuestos por Piaget, así como su importancia para el desarrollo cognitivo, social, emocional y motor del niño.

En relación con el juego, Piaget describe que simultáneamente a los demás tipos de juego, va apareciendo el llamado juego de construcción (alrededor del primer año de vida), que va evolucionando a lo largo de los años sin desaparecer, es decir, una vez que aparece un nuevo tipo de juego no desaparecen los anteriores, sino que se perfeccionan pasando la mayoría de las veces a estar al servicio del posterior y, aun cuando la secuencia de los tipos de juego no varía en general, sí lo hace la edad de inicio. En este sentido, el primer tipo de juego, el juego funcional o de ejercicio, no se



observa en la película porque sucede en los dos primeros años de vida y consiste en repetir una y otra vez una acción por el mero placer de obtener un resultado inmediato. A este le sigue el juego de construcción, simultáneamente a los demás tipos de juego y al servicio de estos como ya se explicó.

El juego propio del estadio pre-operacional es el simbólico, que en el caso de Christine se observa cuando juega a simular situaciones –ser actriz o regañar a sus hijas las muñecas-, objetos y personajes que no están presentes en el momento del juego (imitación diferida) (Piaget, 1984).

Dentro del juego se establecen tres categorías de argumentos de juego simbólico (Fernández-Zalazar): a) versión simplificada de la realidad social, observada o experimentada por los propios niños; b) los juegos ligados a un mundo de ficción; y c) el juego con argumentos inventado por cada niño. El cuarto tipo de juego es el de reglas en los juegos colectivos, como los de mesa o deportes, aun cuando la regla aparece antes de que el niño llegue al periodo de operaciones concretas. Este último tipo de juego se observa poco en la película, aunque podría estar incluido de manera tácita en la escena en la que Christina está jugando con su hermano Christopher en el jardín. Ahí está implícita la regla de jugar en armonía con los demás o de tener cuidado de no lastimar a su hermano menor.

Con respecto a su desarrollo emocional (Sroufe, 2000), durante el juego el niño decide la historia, el tiempo, las acciones y pone en juego sus sentimientos y emociones de tal forma que le permite un equilibrio emocional, lo cual no se observa en el caso de Christina a lo largo de toda la película. Además de aportar placer y distracción para el niño, es estimulante el escenario en el que los niños pueden practicar la experiencia y medir sus propias posibilidades, por lo cual es negativo para su desarrollo el hecho de que Joan no le permita ganar a su hija ya que la frustra constantemente; tan importante es enseñarle a perder a un niño como enseñarle a ganar. Comprender los triunfos y fracasos le ayuda a ganar seguridad en sus decisiones y acciones, de otra forma es contra-productivo para el niño porque se siente rechazado o incomprendido. El juego le permite al niño poner en marcha y aumentar sus habilidades cognitivas para comprender su entorno y desarrollar su pensamiento. El papel de un adulto en el juego infantil debe ser de mediador de situaciones lúdicas, lo cual no se observó en el caso de Joan Crawford pues no contribuía en la estimulación de los procesos emocionales y afectivos de su hija. Constantemente la reprendía, la humillaba y la maltrataba. El castigo es el eje central de todo el proceso de desarrollo de Christine. En todas las escenas analizadas, el castigo siempre es dado por desacato a la figura de autoridad, por no obedecer, por cuestionar las decisiones de su madre, por contradecirla, por no dejar a su hija ser ella misma y querer convertirla en algo distinto.

Los campos de la conducta y los estadios de Gesell y Piaget, respectivamente, son susceptibles de ser analizados desde el principio básico de la Ley General del Desarrollo de todo individuo. No obstante, no se debe perder de vista que la película mencionada no es un documental sino una recreación ficticia sobre la vida de Christina Crawford llevada a la pantalla.

Sin embargo, es importante mencionar que la película analizada se basó en un libro autobiográfico y cuyo guion fue escrito por la misma Christina Crawford a partir de sus experiencias y recuerdos de la infancia y juventud. Hoy día esos recuerdos y afirmaciones han sido severamente criticados por personas cercanas a ella, incluso por sus propias hermanas adoptivas, las gemelas Cathy y Cinthia Crawford (Day, 2008). No obstante, en el campo de la psicología clínica el fin último del



análisis del discurso de un sujeto no radica, a diferencia del campo jurídico-legal, en analizar si lo que se dice aconteció realmente, es decir, si es verdad o mentira. En el campo de la psicología clínica lo importante es analizar el discurso del sujeto, su posición con respecto a lo que dice, desde dónde lo dice, cómo lo dice y por qué lo dice. Para ello se utilizan otros recursos metodológicos: la novela escrita, comparaciones de las entrevistas dadas con relación a los actores que intentan desenmascararla y el análisis de fotografías originales de ese tiempo.

Por su parte, en el eje epistemológico de la licenciatura en psicología clínica, el trabajo de análisis de una película de carácter biográfico, basada o inspirada en una historia verdadera, permite trabajar hipotéticamente con casos concretos donde no importa el carácter de veracidad de la historia sino el análisis de lo que acontece en la trama de la misma, incluso desde la mirada del propio director de la película. Hay que tener claro que una película siempre mostrará la versión del director sobre determinada situación o problemática, y que no pretende contar la verdadera historia de lo ocurrido sino la verdad del que lo narra, es decir, el actor o director de la película.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Manual Moderno.
- Chandler, C. (2008). Daughter dearest. *Vanity Fair*, pp. 50-62.
- Day, E. (2008, julio 13). La peor madre del mundo. *El mundo.es*, p. 1.
- Elkind, D. (1978). *Niños y adolescentes. Ensayos interpretativos sobre Jean Piaget*. Barcelona, Oikos- tau.
- Gesell, A. (1982). *El niño de 7 y 8 años*. México, Paidós.
- Gesell, A. (2001). *El niño de 11 y 12 años*. México, Paidós.
- Gesell, A., y C., A. (1975). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: Evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar*. México, Paidós.
- Perry, F. (Director). (1981). *Mommie Dearest (Mamita Querida)* [Motion Picture].
- Piaget, J. (1984). *Psicología del Niño*. Madrid, Morata.
- Piaget, J. (2008). *Biología y conocimiento*. México, Siglo XXI.
- Piaget, J. (2008). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México, Oxford University.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- The best of Everything, a Joan Crawford Encyclopedia*. (2004). Retrieved 18 julio, 2015, from <http://www.joancrawfordbest.com/m.htm.mommie>
- Crawford, J. (1976). *Joan Crawford's Last Will and Testament*. Nueva York: <http://www.joancrawfordbest.com/willtext.htm>.
- Fernández- Zalazar, D. (n.d.). *Psicogenética*. Retrieved julio 18, 2015, from El juego en el niño: <http://www.psicogenetica.com.ar/Eljuegoenelnino.pdf>



DETERMINANTES SOCIALES DEL NACIMIENTO PREMATURO: MUNICIPIO DE GUADALUPE, ZACATECAS

HILDA SARAY CONTRERAS DE LA FUENTE
LUBIA DEL CARMEN CASTILLO ARCOS
JUAN CARLOS MEDRANO RODRÍGUEZ

RESUMEN

El presente trabajo realizó una aproximación a las características demográficas, socioeconómicas y culturales de la población del municipio de Guadalupe, Zacatecas, como zona de influencia para la atención que oferta el Hospital de la Mujer Zacatecana, con la finalidad de reflexionar sobre los determinantes sociales del macro, meso y micro nivel, que demandan el abordaje del nacimiento prematuro, como un importante problema de salud pública. Es imperiosa la disposición de los niveles de gobierno y de las instituciones que representan el sector social para invertir en salud, mejorar las condiciones económicas, aumentar la accesibilidad a los servicios de salud, fortalecer las redes de apoyo social y alfabetizar a la población sobre el reconocimiento de riesgos y hábitos no saludables.

Palabras clave: determinantes sociales, nacimiento prematuro, salud.

SOCIAL DETERMINANTS OF PRETERM BIRTH: MUNICIPALITY OF GUADALUPE, ZACATECAS

ABSTRACT

An approach was made to demographic, socioeconomic and cultural characteristics of the population of the municipality of Guadalupe, Zacatecas, as catchment area for the care offered by the Hospital Zacatecana Woman, in order to reflect on the social determinants of macro, meso and micro level demanded addressing preterm birth, as a major public health problem. There is an urgent provision of levels of government and the institutions that represent the social sector to invest in health, improving economic conditions, increase the accessibility of health services, strengthen social support networks and literate population on hazard recognition and unhealthy habits.

Keywords: social determinants, premature birth, health.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se realiza una aproximación a las características sociodemográficas de la población del municipio de Guadalupe, Zacatecas, como zona de influencia para la atención que oferta el Hospital de la Mujer Zacatecana (HMZ), con la finalidad de reflexionar sobre los determinantes sociales que demandan el abordaje del nacimiento prematuro, al considerarlo como un problema de salud pública por las implicaciones que tiene sobre la salud neonatal a corto, mediano y largo plazo; el desgaste emocional y económico de las familias; y los gastos en salud que implica la atención especializada para el país.



Se inicia con una breve presentación del municipio, que incluye datos demográficos, socioeconómicos y culturales, posteriormente se aborda información sobre los recursos para la salud y una síntesis de los daños a la misma. A partir de ahí, se identifican los determinantes del macro, meso y micro nivel, que a su vez permiten reconsiderar la complejidad del nacimiento prematuro desde sus esferas social, cultural y económica.

CARACTERIZACIÓN DEL MUNICIPIO DE GUADALUPE ZACATECAS

Guadalupe es uno de los 58 municipios del estado de Zacatecas, se encuentra ubicado entre los 2 282 y 2 670 metros sobre el nivel del mar; su clima es semiseco, templado, con lluvias entre los meses de mayo a octubre; su temperatura media está entre los 11° a los 18 ° C.

Guadalupe es uno de los tres municipios con más de 100 000 habitantes (Panorama sociodemográfico de Zacatecas, 2010); con el crecimiento demográfico y la unificación de las ciudades de Zacatecas y Guadalupe, se ubica dentro de las 50 ciudades con mayor crecimiento poblacional (Plan municipal de desarrollo, 2014), sumando una población total de 159 991 habitantes; la mitad de la población tiene 24 años de edad o menos y por cada 100 personas en edad productiva (15 a 64 años) hay 53 en edad de dependencia (menores de 15 años o mayores de 64 años); no obstante, el grupo de mujeres de entre 45 a 49 años presenta una fecundidad mayor con un promedio de 3.2 hijos (Panorama sociodemográfico de Zacatecas, 2010; INEGI, 2010).

Guadalupe se ha caracterizado por tener un crecimiento poblacional acelerado en las últimas décadas, cuenta con una densidad poblacional de 195.8 habitantes por km² y la esperanza de vida al nacer es de 76 años. Del total de la población, 55.5 % es clasificada como población económicamente activa y del total de mujeres de 12 y más años, 39 % participa en las actividades económicas. De la población ocupada, 5.46 % se emplea en el sector primario, 23.96 % en el sector secundario, 17.24 % en comercio, 52.78 % en servicios y 0.55 % no especifica (INEGI, 2010; Panorama sociodemográfico de Zacatecas, 2010; Plan municipal de desarrollo, 2014).

Por otra parte, la tasa de alfabetización por grupo de edad refleja que menos del 50 % de la población entre 15 y 24 años asiste a la escuela, es decir, 49 de cada 100 personas de este grupo de edad (Panorama sociodemográfico de Zacatecas, 2010).

El municipio cuenta con algunos lugares para la recreación y el esparcimiento de la población, entre ellos figuran el Convento de Nuestra Señora de Guadalupe, el Santuario del Niño de las Palomitas y el Museo Virreinal que expone una colección de pinturas sobre “La veneración de la orden franciscana a la Virgen de Guadalupe” (Plan municipal de desarrollo, 2008).

El municipio está comunicado por las carreteras pavimentadas de Zacatecas-Guadalupe, el medio de transporte es terrestre, principalmente camiones urbanos y suburbanos, así como automóviles particulares y taxis (Plan municipal de desarrollo, 2008). Asimismo, de cada 100 familias, 78 utilizan el teléfono celular como medio de comunicación y 30 de cada 100 el Internet (Plan municipal de desarrollo, 2014). Guadalupe tiene un promedio de 3.8 habitantes por vivienda, de cada 100 de ellas dos tienen piso de tierra, 0.14 % techos débiles, y 0.41 % muros de material endeble, aunque se desconocen los materiales del resto de la construcción. En esta continuidad, 90.7 % cuenta



con agua entubada dentro de la vivienda, 97.5 % tiene drenaje para la disposición de excretas, sin embargo, 2.07 % no cuentan con este servicio, ni letrina; 98 % cuenta con servicio de recolección de basura; 99.1 % tiene electricidad y 1.08 % de las viviendas usan leña y carbón para cocinar (Panorama sociodemográfico de Zacatecas, 2010; Plan municipal de desarrollo, 2014).

Dentro de los recursos humanos para la salud, se encuentra la rama médica con un total de 263 profesionales, de ellos 55 se hallan adscritos al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS); dos en el régimen de IMSS-OPORTUNIDADES; ocho en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y 198 laboran dentro de los Servicios de Salud del Estado (SSZ) (INEGI, 2010).

Con relación al personal de enfermería se conoce un total de 516 enfermeras, distribuidas según se observa en el cuadro I, en el que se incluyen los Servicios Médicos Privados (SMP) (SIARHE, 2015).

Cuadro I. Distribución del personal de enfermería según la institución empleadora

INSTITUCIÓN	NÚMERO
SSZ	351
ISSSTE	15
IMSS	64
IMSS OPORTUNIDADES	6
SMP	80
TOTAL	516

Fuente: SIARHE

Del total de personal de enfermería que labora en los SSZ, 288 pertenecen al HMZ, aproximadamente 82 %; que según su grado académico son dos auxiliares, 45 técnicos en enfermería, 123 licenciados, 40 especialistas, tres con grado de maestría y 30 suplentes, además de 45 licenciados en enfermería bajo el régimen de profesionales independientes, exclusivamente para desarrollar sus funciones en el servicio de Neonatología y cuyo pago (por honorarios) es financiado por el Fondo de Protección contra Gastos Catastróficos que se otorga al hospital cada vez que acredita en prematuridad; por tratarse de una morbilidad de elevado costo, por los gastos que se derivan de tratamientos y medicamentos que tiene debido a su grado de complejidad y especialidad (Programa anual de trabajo, 2013; Fondo de protección contra gastos catastróficos, 2015).

Existen 18 unidades médicas en el municipio, de ellas dos corresponden al IMSS; dos más al régimen de IMSS-OPORTUNIDADES; una al ISSSTE y 13 unidades a los Servicios de Salud del Estado (INEGI, 2010; Plan municipal de desarrollo, 2014). Las instituciones mencionadas otorgan sus servicios a 123 046 personas, que corresponden al 76.9 % de la población de Guadalupe; sin embargo, todavía 22 de cada 100 personas no tienen derecho a servicios médicos (Panorama sociodemográfico de Zacatecas, 2010).

En este orden de ideas, el HMZ es una unidad hospitalaria pública que pertenece a los SSZ, ofrece atención de segundo nivel y como hospital de referencia recibe población de gran parte del estado e incluso de otros colindantes. Políticamente es un hospital de 60 camas censables; sin embargo,



dispone de 33 para la hospitalización de mujeres y 68 cunas para la hospitalización neonatal; lo que ha representado un gran problema para la justificación de recursos humanos, materiales y financieros, pues estas últimas no son censables y la gestión de recursos se lleva a cabo en función de la productividad, solo de la atención ginecológica y obstétrica (Sistema de información y estadística HMZ, 2014).

Pese a que existe una partida presupuestal municipal, el hospital no recibe nada de este ramo, se financia con recursos del Seguro Popular en función de las familias afiliadas. Asimismo, la prematuridad y los cuidados intensivos neonatales son considerados en México dentro del Fondo de Protección contra Gastos Catastróficos, este fondo es parte del Sistema de Protección Social en Salud y asigna presupuesto económico a la institución para que se otorguen servicios médicos de alta especialidad a los neonatos que no cuenten con seguridad social y que por su condición de prematuridad pueden poner en riesgo su vida y el patrimonio familiar (Fondo de protección contra gastos catastróficos, 2015).

DAÑOS A LA SALUD ATRIBUIBLES AL NACIMIENTO PREMATURO

Acontecieron 8 373 defunciones en el estado durante el año 2010, con una tasa de mortalidad general de 607.7; del total de muertes registradas, 208 se relacionaron con afecciones originadas en el periodo perinatal y esta misma causa se encuentra dentro de las 10 primeras de la mortalidad general; cabe señalar que también es la principal causa de mortalidad infantil, con un registro de 208 eventos en el mismo año y una tasa de 822.4 (Diagnóstico estatal sectorial de salud, 2012). Las afecciones del periodo perinatal se han relacionado con condiciones médicas maternas como la pre-eclampsia, la rotura prematura de membranas, diabetes gestacional, oligohidramnios, retraso en el crecimiento intrauterino (Celik, Demirel, Campolat y Dilmen, 2013; Hellmeyer et al. 2012; Mmbaga et al. 2011; Ruth, Roos, Hildes-Ripstein y Brownel, 2012); infecciones maternas recurrentes; así como la inclusión de criterios para la interrupción del embarazo dentro de los protocolos de atención sanitaria, el antecedente de partos prematuros en las mujeres o intervenciones obstétricas en embarazos anteriores, lo que aumenta la posibilidad de anticipar el parto en un embarazo (Araújo et al. 2012; El-Sayed, y Galea, 2012; Glinianaia et al., 2013).

A nivel local, en el HMZ, la morbilidad de mujeres atendidas varía en función de las 10 primeras causas que se encuentran descritas en el cuadro II (Diagnóstico estatal sectorial de salud, 2012), información que corresponde a la proporcionada por la propia unidad, donde se registraron como principales motivos de demanda de consulta externa aquellas afecciones relacionadas con Obstetricia y Ginecología, Medicina Interna, Salud Mental, Planificación Familiar y para el caso de los recién nacidos la consulta más solicitada fue Estimulación Temprana, Pediatría y Nutrición (Sistema de información y estadística HMZ, 2014).

Cuadro II. Morbilidad del Hospital de la Mujer Zacatecana

ORDEN	PRINCIPALES CAUSAS	%
1	Parto único espontáneo	47.1
2	Causas obstétricas directas, excepto aborto y parto único espontáneo	34.1
3	Aborto	11.7
4	Trastornos de la menstruación	1.0
5	Causas obstétricas indirectas	0.7
6	Tumores no inflamatorios del ovario, de la trompa de Falopio y ligamento ancho	0.6
7	Prolapso genital femenino	0.4
8	Atención para la concepción	0.4
9	Traumatismos, envenenamiento	0.2
10	Trastornos de mama	0.1
	Otras causas	3.7
TOTAL		100 %

Fuente: Diagnóstico estatal sectorial de salud, 2012

Con relación a los neonatos, durante el año 2014 se registraron 7 506 recién nacidos vivos, de los cuales en promedio se ingresaron 95 cada mes a la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN); cabe aclarar que la prematuridad ocupa la primera causa de morbilidad neonatal representada por el 60 % de ingresos hospitalarios; seguida por el síndrome de dificultad respiratoria y el bajo peso al nacer que ocupa la tercera causa; estas afecciones unidas con una estancia hospitalaria de hasta 14 días en promedio mantienen una ocupación hospitalaria promedio mensual del 113.76 % en el servicio de Neonatología. Por otra parte, se registra una tasa de mortalidad bruta de 5.7; una tasa de mortalidad ajustada de tres, que son aquellos niños que mueren antes de las 48 horas de vida extrauterina; y una mortalidad fetal de 10.0 (Sistema de información y estadística HMZ, 2014).

Hay que mencionar, además, que la UCIN del nosocomio cuenta con equipo electro médico de alta tecnología, el área física es adecuada en extensión y el indicador de atención corresponde a dos neonatos por enfermera, sin embargo, los cuidados son proporcionados en un ambiente con alto nivel de ruido, las luces permanecen encendidas en la mayor parte del día y debido a la atención especializada los neonatos son manipulados permanentemente por todos los integrantes del equipo multidisciplinario.

Todo ello resulta en efectos sobre el consumo de energía, el metabolismo respiratorio y flujo sanguíneo cerebral, produciendo hipoxemia, bradicardia, hipertensión arterial, apnea, estrés, conducta desorganizada e inefectiva y no adaptativa, así como inestabilidad metabólica al aumentar los requerimientos calóricos a partir de glucosa, interferencia con el sueño, episodios de desaturación y aumento de presión intracraneana, irritabilidad, cansancio, vómitos y pérdida de apetito (Galegos, Reyes, Fernández, y González, 2011; Ruiz et al., 2013).

Como consecuencia, el nacimiento prematuro, que se define como el nacimiento antes de 37 semanas completas de gestación o el parto antes de 259 días desde el primer día de la última menstruación de la madre (El-Sayed, y Galea, 2012), es responsable de la mitad de las



discapacidades neurológicas congénitas de los niños nacidos antes de tiempo, como discapacidades relacionadas con el aprendizaje, problemas visuales y daño en estructuras auditivas (Celik et al., 2013; Crane, Keough, Murphy, Burrage y Hutchens, 2011; Glinianaia et al., 2013; Ruiz et al., 2013).

Además del deterioro familiar y social que conllevan estas discapacidades relacionadas con la interrupción del embarazo y el nacimiento prematuro, también hay un gasto significativo para el sistema de salud en la prestación de una atención adecuada a estos niños, convirtiéndose en un trascendente problema de salud pública (Glinianaia et al., 2013).

Ante la dimensión de los daños a la salud materna y perinatal, en torno al nacimiento prematuro es preciso señalar que este no se rige por un agente biológico específico sino que se deriva de la multicausalidad de los determinantes sociales que influyen en el problema a partir de los resultados de factores biológicos, sociales, económicos y culturales (Arredondo, 2010; Fernández, Thielmann, y Bormey, 2012), y aunque mucho se sabe de los factores biológicos que desencadenan el parto prematuro, hay pocas investigaciones que se interesan por estudiar las condicionantes sociales (Bonet, Smith, Pilkington, Draper, y Zeitlin, 2013), por ello, se abordan brevemente aquellas consideradas dentro del macro, meso y micro nivel.

INFLUENCIA DE LOS DETERMINANTES SOCIALES EN EL NACIMIENTO PREMATURO

En la pretensión de reflexionar sobre el fenómeno del nacimiento prematuro se hace referencia a determinantes sociales de salud, ya sean básicos, estructurales y próximos del nivel de salud (Hernández, Orozco, y Arredondo, 2012); en las próximas líneas se hará mención de los determinantes de nivel macro, meso y micro en alusión a los primeros, respectivamente.

En primer lugar se encuentran aquellos determinantes que desde una óptica particular pueden ser incluidos en el Nivel Macro como las políticas públicas, la alfabetización en salud, el nivel socioeconómico y la accesibilidad a los servicios de salud. Dentro de las políticas públicas que tienen influencia importante en el riesgo de nacimiento prematuro se encuentra la distribución equitativa del presupuesto para la salud, la inversión social en desarrollo humano, el acceso universal a los servicios, la cobertura oportuna y resolutive, recursos humanos altamente competentes, suficientes en cantidad y calidad, la promoción y prevención en el primer nivel de atención y el aprovechamiento de la información estadística para dirigir las estrategias y programas de salud a los determinantes sociales del nacimiento prematuro (Álvarez, 2010).

Al respecto, el Programa Nacional de Desarrollo Social (PRONADES, 2014) plantea la estrategia de “México incluyente”, en la que afirma que las personas que viven en condición de vulnerabilidad requiere de las acciones de salud y de la asistencia social, la participación coordinada de los diferentes sectores y todos los órdenes de gobierno para incidir en los determinantes sociales y reducir las inequidades en salud a través de políticas intersectoriales.

Específicamente, la salud materna y perinatal requiere de mejores resultados; pese a los grandes esfuerzos del gobierno por desarrollar programas que atiendan la salud materno-infantil, las cifras de las afecciones en este periodo se mantienen altas, por lo que se propone que un enfoque en sus determinantes sociales permitiría aumentar el alcance estratégico de los mismos y mejorar sus resultados (Delgado et al., 2013).



Una de las políticas públicas que han tenido gran éxito en otros países es la alfabetización en salud, la cual implica que las personas sean motivadas a desarrollar sus capacidades para adquirir nuevos conocimientos en salud y que no solo tengan acceso a la información sino que sean capaces de entenderla y aplicarla en su vida cotidiana a través de decisiones informadas para la promoción y atención de su salud y la prevención de enfermedades (Bonal, Marzán, Castillo, y Rubán, 2013). Esta situación es evidente en sociedades con alto nivel educativo, donde las mujeres embarazadas perciben oportunamente riesgos para su salud así como la necesidad de fomentar conductas de riesgo en el periodo perinatal, en un esfuerzo conjunto con los profesionales de la salud para mejorar la atención primaria en familias y comunidades (Álvarez et al., 2010).

Vale la pena señalar que la alfabetización en salud debe ser una responsabilidad política, liderada por los servicios de salud, a partir de procedimientos sistemáticos e individualizados, que provea a la población de los conocimientos necesarios para identificar riesgos y modificar su estilo de vida, por tanto, los prestadores de servicios de salud deben ser profesionales altamente calificados para ofrecer la información bajo un lenguaje comprensible, con recursos y medios atractivos a los grupos poblacionales (Fernández et al., 2012).

Así, la alfabetización mejora el estado de salud auto-percibido, disminuye los ingresos hospitalarios, reduce los costos para las familias y para el estado, y desarrolla habilidades para aplicar la información a nuevas situaciones de la vida cotidiana; evidentemente la falta de estas habilidades se relaciona con el incremento en las tasas de morbilidad y mortalidad (Bonal et al., 2013).

Por otra parte, al considerar a la salud como un bien, es necesario que las personas tengan cierto nivel de ingresos para que puedan adquirirlo, por tanto, el consumo de servicios de salud que tenga una mujer embarazada dependerá de su capacidad monetaria, del precio del servicio que necesite, de otros precios que se oferten en el mercado e incluso de sus preferencias (Arredondo, 2010). De modo que, si los ingresos de las personas o las familias disminuyen, baja también su capacidad de compra y en consecuencia se afecta las condiciones de salud de la mujer gestante (Álvarez, 2010).

Así, se ha relacionado el nivel socioeconómico con una mayor incidencia de partos prematuros y un aumento en la morbilidad y mortalidad neonatal independientemente de la edad gestacional (Ruth et al., 2012). Estas desigualdades económicas han sido evidentes a través de estudios en sociedades y décadas distintas e inclusive en países desarrollados o en vías de desarrollo; no obstante, el problema sigue siendo el mismo, el riesgo de parto prematuro aumenta entre las poblaciones con desventajas socioeconómicas porque incrementa el precio de los servicios de salud y la embarazada ya no los solicita (Glinianaia et al., 2013). En cambio, si el ingreso familiar aumenta, se genera un incremento en la demanda de servicios y mejoran las condiciones de vida y bienestar de las familias (Álvarez, 2010; Arredondo, 2010).

Para ilustrar mejor lo anterior, Arredondo (2010) plantea la hipótesis de que el acceso a los servicios de salud protege a la población expuesta a un riesgo determinado en relación con la que no lo está; es decir, las mujeres embarazadas que utilicen los servicios de forma frecuente tendrán un efecto protector contra el riesgo de parto prematuro; siempre y cuando, señala el autor, se encuentre presente otro determinante que es la calidad de la atención recibida.



Siguiendo el orden de los determinantes, en segunda instancia se mencionan algunos considerados en el Meso Nivel como las redes de apoyo social, las características de la vivienda, las condiciones laborales y la exposición ambiental.

Se sabe que cada persona tiene una red de apoyo social que le permite interactuar con otras para consultar, atender o resolver situaciones de su vida; estas redes pueden ser la familia, los vecinos, los amigos o las organizaciones comunitarias y sociales; y constituyen una relación de apoyo que se asocia con una mejor salud (Álvarez, 2010). En este sentido, se ha demostrado que la familia constituye la primera red que posee la mujer durante el embarazo, pues el apoyo que ofrece es el recurso principal de promoción de la salud y prevención de complicaciones en el periodo perinatal; así, por ejemplo, la madre que tiene un embarazo sin acompañamiento del padre puede enfrentarse a desventajas económicas y psicológicas por falta de esta red, que pueden incrementar el riesgo del nacimiento prematuro u otras afecciones (Delgado et al., 2013).

Por tanto, sea cual sea la red de apoyo social que se active, esta tendrá influencia de manera determinante en las decisiones sobre salud que tome la mujer embarazada, en la búsqueda de ayuda o consejos para la atención a la salud, en el uso o no de los servicios y en la automedicación (Arredondo, 2010).

Otros estudios afirman que el nacimiento prematuro se relaciona con las características sociales de la vivienda de la mujer embarazada; así, el vivir en comunidades con menos recursos influye de manera significativa en los nacimientos antes de las 32 semanas de gestación y aumenta el doble de riesgo de parto prematuro; en cambio, si una vivienda reúne las condiciones domiciliarias y peridomiciliarias necesarias para ser saludable, sus habitantes tendrán menos riesgos para su salud (Bonet et al., 2013; Álvarez, 2010).

De igual modo, la situación económica actual y la lucha por las igualdades de género ha incorporado a las mujeres al trabajo, no obstante, algunas condiciones laborales como altos niveles de estrés, alimentación no diferenciada para la embarazada, falta de oportunidades para el descanso postprandial y los trabajos de agricultura repercuten notablemente en el aumento del parto prematuro; incluso aquellas madres que se dedican a labores del hogar llegan a realizar actividades fuertes y prolongadas bajo un estrés importante que les hace obviar hábitos higiénicos del embarazo que atentan contra la salud del neonato (Bonet, 2013; Delgado et al., 2013).

Asimismo, se ha documentado una asociación del nacimiento prematuro con la exposición a riesgos ambientales, por ejemplo, la contaminación del aire ambiente atribuida al tráfico se relaciona con el parto prematuro, el bajo peso al nacer y el nacimiento de niños pequeños para la edad gestacional; de igual forma, la exposición al aire contaminado con ozono durante el primer trimestre se asocia con un mayor riesgo de desarrollar pre-eclampsia, hipertensión gestacional y parto prematuro (Glinianaia et al., 2013; Lee, Roberts, Catov, Talbott, y Ritz, 2013).



Finalmente, aquellas condiciones personales que incluyen comportamientos, intenciones, estilos de vida, actitudes o aptitudes de adaptación para enfrentar la vida de manera saludable se han incluido en el Micro Nivel (Álvarez et al., 2010; Arredondo, 2010; Fernández et al., 2012). Ejemplo de ellos son el nivel de escolaridad de la madre, el consumo de tabaco, el maltrato doméstico y los hábitos nutricionales, ya que se ha documentado su influencia sobre la salud de la mujer embarazada, el parto prematuro y las secuelas del recién nacido prematuro a corto y largo plazo.

El nivel de escolaridad de la mujer embarazada determina su actitud ante la enfermedad, la aceptación de tratamiento pre-escrito y la red de apoyo que activará ante el reconocimiento de un problema de salud, le permite, además, mejorar la percepción de riesgo, así como la necesidad de fomentar la salud y prevenir enfermedades (Álvarez, 2010; Arredondo, 2010). Al ser mayor el nivel educativo de la mujer, le permitirá tomar decisiones informadas en virtud del número de hijos que desea tener, el espaciamiento entre ellos, así como reconocer las acciones de la promoción de salud sobre diferentes factores de riesgo (Delgado et al., 2013).

Si bien la educación es un derecho de todos, muchas mujeres abandonan sus estudios al embarazarse sobre todo en el grupo de adolescentes; como resultado, el riesgo el parto prematuro se relaciona con el nivel educativo que tienen las mujeres a edades tempranas (Bonet, 2013; Delgado et al., 2013). Cabe mencionar que la escolaridad también influye en el número de consultas durante el embarazo y a su vez se relaciona con la salud perinatal como factor determinante de la viabilidad neonatal (Lages, Sousa, Cunha, Silva, y Santos, 2014; Mmbaga et al., 2011; Ruth et al., 2012).

Además se ha revelado que en sociedades con mayores ingresos, la incidencia de nacimientos prematuros aumentó sustancialmente entre el grupo de mujeres con mayor nivel educativo, posiblemente porque al tener más años de estudio se asume una preferencia por solicitar intervenciones obstétricas programadas o cesáreas electivas (El-Saye, y Galea, 2012).

Otro factor que se ha atribuido al nacimiento prematuro es la exposición de las mujeres no fumadoras embarazadas al humo del tabaco, con una serie de resultados perinatales adversos, incluyendo menor peso al nacer e incluso la muerte fetal, igualmente el hábito de fumar es un factor que influye tanto en el nacimiento prematuro como en otras afecciones neonatales (Crane et al., 2011; Delgado et al., 2013; Glinianaia et al., 2013).

De manera semejante, el maltrato doméstico generalmente va acompañado de daños psicológicos para la mujer gestante (Álvarez et al., 2010); aunque no se ha confirmado que sea un factor determinante en sociedades mexicanas sí representa un factor de riesgo para el nacimiento prematuro; las embarazadas que sufren de violencia intrafamiliar están tres veces más expuestas a tener complicaciones que desencadenan la amenaza de parto prematuro (Parada, Guerra & Vázquez, 2012). Al respecto, el Fondo Internacional de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) señala que la salud física, mental y emocional de la embarazada impacta positivamente en la infancia temprana, ya que el desarrollo del bebé en el útero depende del estado de la madre, de su alimentación y de sus emociones (UNICEF, 2012).



Finalmente, aunque no existe mucha literatura que demuestre la asociación del nacimiento prematuro con los hábitos nutricionales maternos, se sabe que las mujeres embarazadas que poseen hábitos alimentarios correctos y consumen alimentos seguros tienen menor riesgo a la salud. Así, se estima que por lo menos 20 % de las enfermedades que sufren los niños y niñas menores de cinco años están relacionadas con la salud y nutrición deficiente de sus madres, así como con la calidad de la atención durante el embarazo y los primeros días de vida del recién nacido (Álvarez, 2010; Glinianaia et al., 2013; UNICEF, 2012).

Podemos condensar lo dicho hasta aquí en que los determinantes sociales, tales como el desarrollo de políticas públicas, el nivel socioeconómico y la alfabetización, al igual que aquellos relacionados con condiciones saludables de la vivienda, redes de apoyo social, la educación materna y los hábitos no saludables, influyen de forma distinta en cada mujer, aunque la repercusión es significativa en la salud materno infantil.

CONSIDERACIONES FINALES

La reflexión sobre la prematuridad desde el enfoque del contexto situacional, muestra una mirada social a un problema que frecuentemente es visto desde el ámbito epidemiológico; si bien el Hospital de la Mujer se encuentra en la cabecera municipal y es de fácil acceso, también es cierto que la población susceptible de ser atendida vive en localidades lejanas dentro y fuera del municipio e incluso del estado; por tanto, el riesgo aumenta por tratarse de comunidades desprotegidas socialmente, con escasas o nulas vías de comunicación, consecuentemente de difícil acceso a los servicios de atención primaria o la falta de alfabetización en salud. Como resultado, se generan las afecciones del periodo perinatal que incluyen el aumento de la estancia hospitalaria de los neonatos, generando gastos para la familia, el hospital y el estado.

Esta aproximación a los determinantes sociales del nacimiento prematuro permite reflexionar sobre la necesidad de orientar las políticas públicas a mejorar las condiciones de la población vulnerable. Es preciso incrementar la cobertura y la calidad en la atención primaria a las embarazadas desde sus hogares a fin de identificar oportunamente los factores que contribuyen a un parto prematuro; es por ello, imperiosa la disposición de los niveles de gobierno y de las instituciones que representan el sector social para invertir en salud, mejorar las condiciones económicas, aumentar la accesibilidad a los servicios de salud, fortalecer las redes de apoyo social y alfabetizar a la población sobre el reconocimiento de riesgos y hábitos no saludables y, en consecuencia, disminuir el impacto que tiene en la salud y en los recursos públicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez P.A., Luis G.I., Rodríguez S.A., Bonet G.M., Algret R.M., Romero P.M., Vos P.D. y Van S.P. (2010) Conceptual updating on the health determinants from the Cuban perspective. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*. 48(2) pp. 204-217.
- Araujo B.F., Zatti H., Madi J.M., Coelho M.B., Olmi F.B., & Canabarro C.T. (2012). Analysis of neonatal morbidity and mortality in late-preterm newborn infants. *Jornal de Pediatria*. 88(3) pp. 259-66.
- Arredondo A., (2010) Factores asociados a la búsqueda y uso de servicios de salud: del modelo psicosocial al socioeconómico. *Salud Mental*. 33 pp. 397-408.

- Bonal R.R., Marzán D.M., Castillo F.M. y Rubán A.M. (2013). Alfabetización en salud en medicina general integral. Perspectivas en Santiago de Cuba. *MEDISAN*. 13(1) pp. 126-140.
- Bonet M., Smith L.K., Pilkington H., Draper E.S. & Zeitlin J. (2013). Neighbourhood deprivation and very preterm birth in an English and French cohort. *BioMed Central Pregnancy and Childbirth*. 13(97) pp. 1-9.
- Celik I.H., Demirel G., Campolat F.E., & Dilmen U. (2013). A common problem for neonatal intensive care units: late preterm infants, a prospective study with term controls in a large perinatal care. *The Journal of maternal-fetal and neonatal-medicine*. 26(5) pp. 459-462.
- Crane J., Keough M., Murphy P., Burrage L. & Hutchens D. (2011). Effects of environmental tobacco smoke on perinatal outcomes: a retrospective cohort study. *International Journal of Obstetrics and Gynaecology*. 118 pp. 865–871.
- El-Sayed A.M. & Galea S. (2012). Temporal Changes in Socioeconomic Influences on Health: Maternal Education and Preterm Birth. *American Journal of Public Health*, 102(9) pp. 1715-1721.
- Fernández R.M., Thielmann K. y Bormey Q.M. (2012). Determinantes individuales y sociales de salud en la medicina familiar. *Revista Cubana de Salud Pública*. 38(3) pp. 484-490.
- Gallegos M.J., Reyes H.J., Fernández H.V. & González G.I. (2011). Índice de ruido en la unidad neonatal. Su impacto en recién nacidos. *Acta Pediátrica de México*, 3(1) pp. 5-14.
- Glinianaia S.V., Ghosh R., Rankin J., Pearce M.S., Parker L. & Pless-Mullooli T. (2013). No improvement in socioeconomic inequalities in birthweight and preterm birth over four decades: a population-based cohort study. *BioMed Central Public Health*, 13(345) pp. 1-9.
- Hellmeyer L., Herz K., Liedtke B., Wohlmuth P., Schmidt S. & Hackeloer B.J. (2012). The underestimation of immaturity. *Archives of Gynecology & Obstetrics*, 286 pp. 619–626.
- Lages C.D., Sousa J.C., Cunha K.J., Silva N.C. & Santos T.M. (2014). Factores predictores para a admissão do recém-nascido na unidade de terapia intensiva. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, 15(1) pp. 3-11.
- Lee P., Roberts J.M., Catov J.M., Talbott E.O. & Ritz B. (2013). First Trimester Exposure to Ambient Air Pollution, Pregnancy Complications and Adverse Birth Outcomes in Allegheny County, PA. *Matern Child Health Journal*, 17(3) pp. 545–555.
- Mmbaga B.T., Lie R.T., Kibiki G.S., Olomi R., Kvåle G. & Daltveit A.K. (2011). Transfer of newborns to neonatal care unit: a registry based study in Northern Tanzania. *BioMed Central Pregnancy and Childbirth*, 11(68) pp. 1-12.
- Parada-Ramírez Ó.J., Guerra-Ulloa P. y Vázquez-López A. (2012). Violencia emocional como factor de riesgo en la amenaza de parto pretérmino. *Revista Especialidades Médico Quirúrgicas*, 17(1) pp. 39- 43.
- Programa Anual de Trabajo. Jefatura de Enfermería. Hospital de la Mujer Zacatecana. Servicios de Salud de Zacatecas; 2013.
- Ruiz L.A., Rodríguez B.R., Miras B.M, Robles V.C., Jerez C.A., González L.A., Fernández P.M., Ruiz H.M., Piñar M.R., Ortega M.J., Muros G.T. y Rodríguez J.M. (2013). Cuidados neonatales centrados en el desarrollo. *Bol Sociedad de Pediatría Andalucía Oriental*, 7(2) pp. 39-59.
- Ruth C.A., Roos N., Hildes-Ripstein E. & Brownell M. (2012). The influence of gestational age and socioeconomic status on neonatal outcomes in late preterm and early term gestation: a population based study. *BioMed Central Pregnancy and Childbirth*, 12(62) pp. 1-8.
- Sistema de Información y Estadística. Hospital de la Mujer Zacatecana. Servicios de Salud de Zacatecas, 2014.



REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Delgado-Acosta H., Monteagudo-Díaz S., Rodríguez-Buergo D., Vega-Galindo M. y Sotolongo-Acosta M. (2013). Estratificación del bajo peso al nacer desde un enfoque de determinantes sociales. *Revista Finlay* [citado el 9 de julio de 2015]. Disponible en: <http://www.revfinlay.sld.cu/index.php/finlay/article/view/171>
- Diagnóstico Estatal Sectorial de Salud 2012. Servicios de Salud de Zacatecas. Gobierno del Estado. [Citado el 28 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.saludzac.gob.mx/site/index.php/estadisticas.html>
- Fondo de Protección contra Gastos Catastróficos. [Citado el 03 de junio de 2015]. Disponible en: <http://www.seguropopular.gob.mx/index.php/servicios/sistema-de-gestion-de-gastos-catastrofic>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2012) Diálogos deliberativos sobre la primera infancia en la provincia de Buenos Aires, Argentina. [Citado el 10 de mayo de 2015] Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/salud_PolicyBrief_Cierre.pdf
- Hernández G.C., Orozco N.E. y Arredondo L.A. (2012). Modelos conceptuales y paradigmas en salud pública. *Revista Salud Pública*. 14(2) pp. 315-324.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). [Citado el 26 de mayo de 2015]. Disponible en: www.3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=32
- Panorama sociodemográfico de Zacatecas. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Censo de Población y Vivienda 2010. [Citado el 25 de mayo de 2015]. Disponible en: www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi-/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/zac/Panorama_Zac.pdf
- Plan Municipal de Desarrollo de Guadalupe, Zacatecas. 2008-2010. [Citado el 27 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.ciudadguadalupe.gob.mx/transparencia-/index.php/transart15/transfr1501?download=220:plan-de-desarrollo-municipal-2007-2010>
- Plan Municipal de Desarrollo de Guadalupe, Zacatecas. 2014-2016. [Citado el 27 de mayo de 2015]. Disponible en: www.ciudadguadalupe.gob.mx/wpcontent/uploads-/2014/06/-Plan-Municipal-de-Desarrollo-de-Guadalupe-Zac.-2014-2016-15-Enero-2014.pdf
- Programa Nacional de Desarrollo 2014-2018 (PRONADES). [Citado el 10 de mayo de 2015] Disponible en: www.sep.gob.mx/work/appsite/Pronades%2020142018_VF-_13_05_14.pdf
- Prontuario de información geográfica municipal de los Estado Unidos Mexicanos. Guadalupe, Zacatecas. [Citado el 27 de mayo de 2015]. Disponible en: www.3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/32/32017.pdf
- Sistema de Información Administrativa de Recursos Humanos de Enfermería (SIARHE) [Citado el 28 de mayo de 2015]. Disponible en: http://www.salud.gob.mx/unidades-/cie/siarhe/?Id_URL=numeralia&_Tipo=recursos&_Id=1



POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN VIRTUALES¹

Zoila Elena Moreno Anota
Rodolfo Viveros Contreras
José Manuel Velasco Toro

RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados de una investigación referida a la forma como se construye conocimiento en espacios virtuales, particularmente en los foros de discusión, ya que estos constituyen una parte medular de las estrategias de aprendizaje. Dicha investigación se realizó en la Experiencia Educativa (EE) de Principios Básicos de Derecho, asignatura de grado de licenciatura que corresponde al Área de Formación Electiva del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana (México), la cual se imparte en la modalidad virtual. Nos interesaba comprender e interpretar cómo los estudiantes emplean los foros de discusión en la colaboración, negociación y construcción de sus conocimientos y si estos favorecen el aprendizaje significativo.

Palabras clave: foros de discusión, interacción, construcción de conocimientos, aprendizaje significativo, virtual.

ABSTRACT

This document shows the results from a researching related to how the knowledge is configured in the students using virtual spaces, specifically discussions forums, being that these are very important in the learning strategies. The context of this researching is in the subject "Principios básicos del derecho" corresponding to elective training área under the Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), in Universidad Veracruzana, México, imparted in virtual form. Our interest is the understanding in how the students uses discussions forums for collaborate, negotiate and configure their knowledge, and if these support meaningful learning.

Keywords: discussions forums, interaction, knowledge configuration, meaningful learning, virtual mode.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han diseñado diversas prácticas educativas relacionadas con la proliferación de modalidades virtuales basadas en la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su impacto se refleja en los estudiantes respecto a las formas en la construcción de conocimientos. Al avanzar en el diseño de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, se ha vuelto necesario incorporar propuestas metodológicas actuales con el fin de aprovechar el potencial de la comunicación y las interacciones. Con la llegada de estas dinámicas de interacción mediatizada se modifica el mapa de posibilidades de aprendizajes significativos en ambientes virtuales.

¹ Investigación realizada en el marco del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana, México.



La presente investigación se desarrolló en la coordinación que ofrece experiencias educativas (asignaturas) en modalidad virtual, dentro del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, en un lapso de dos años, de octubre de 2011 al año 2013, en un ámbito universitario con una matrícula aproximada de 57 mil alumnos de nivel licenciatura.² El Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) del nivel de licenciatura, está conformado por cinco áreas: Formación básica general, Iniciación a la disciplina, Disciplinar, Terminal y de Elección libre. Cada una de ellas se integra con experiencias educativas que se corresponden con el sentido pedagógico de cada área. Los programas de estudio del nivel de licenciatura se ofrecen en diferentes modalidades educativas como escolarizada (presencial), Sistema de Enseñanza Abierta (semipresencial, clases sabatinas), virtual y a distancia.

El objetivo de la investigación realizada y cuyo resultado presentamos en este trabajo, fue conocer el grado de interés y participación de los alumnos con respecto al Área de Formación de Elección Libre (AFEL). Para tal fin se eligió centrar la investigación en torno a la experiencia educativa virtual *Principios Básicos de Derecho* (Universidad Veracruzana, 2009) y conocer cómo y en qué medida se da el proceso de aprendizaje significativo mediante la estrategia pedagógica denominada “foro de discusión”, así como evaluar si dicha estrategia favorece la generación de conocimiento y el autoaprendizaje, donde esto último es condición del modelo educativo. El periodo estudiado comprendió de febrero a julio de 2013.

Con el fin de comprender el sentido del aprendizaje de los alumnos, fue necesario analizar e interpretar la representación escrita de los estudiantes en el foro de discusión, quienes son sujetos con historia de vida y momento personal ante la experiencia educativa virtual. También se buscó identificar si existe la colaboración, la negociación y si se construyen aprendizajes significativos. En teoría, el foro de discusión es el espacio virtual donde el estudiante manifiesta su sentir y opinión mediante representaciones escritas que responden a propuestas de solución de problemáticas sociales, y que ella o él, realiza a manera de abstracciones de su entorno vivido, lo mismo que ante hechos o acontecimientos mostrados en el curso o bien expresados por otros compañeros, debiendo tener en consideración el saber teórico, heurístico y axiológico contenido en el programa de estudio de la experiencia educativa. Cabe aclarar que aquí nos referimos a la representación en tanto imágenes fijas que forman la palabra escrita (Sartori, 1998) a diferencia del habla, que se expresa en imagen acústica con diversidad fonética (Saussure, 1986).

En el foro de discusión el ambiente debe ser colectivo. En este espacio, los estudiantes participan como individuos que incorporan pensamientos colectivos que los constituyen con normas, saber tácito e implícito, valores, creencias y experiencias (Piña y Cuevas, 2004). El lenguaje utilizado en cada escrito puede ser lingüístico y extralingüístico (el empleo de signos o emoticones), se constituye con factores históricos y su uso está sujeto al sentido y relación que guarda en el momento de emitirse (Wittgenstein, 1999).

Teniendo en consideración que el lenguaje es concreción y expresión del universo simbólico de los sujetos, se observó cómo el estudiante utiliza al lenguaje en el foro de discusión y la factibilidad de sentido y significado. También se observó lo que cada estudiante escribe en el foro, teniendo en consideración que puede o no estar articulado con los contenidos del curso ni con los comentarios

2 Universidad Veracruzana (2011). Prontuario. Recuperado de <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/prontuario/documents/PRONTUARIO.pdf>.



de sus compañeros, o bien puede o no favorecer la construcción de aprendizajes significativos. La representación escrita.

La historia hereda información y conocimiento, de ahí que la representación escrita es la evidencia perceptible de la construcción de conocimiento en el estudiante. Dicha historia evidencia que la escritura sigue siendo el medio subsidiario de comunicación visual más utilizado, después del habla, que, basada en un mensaje, desde la era neolítica hasta la actualidad, se expresó con signos, como la escritura pictográfica que representa aquellos aspectos de la naturaleza y acontecimientos que estuvieron vívidamente ligados a sus creadores. Posteriormente, la evolución del pensamiento simbólico condujo a crear una nueva manera de comunicar las ideas, expresar las acciones y cualidades humanas, surgiendo los ideogramas vinculados a los pictogramas (Moorhouse, 1961). Así, la escritura fonética se enlaza con el lenguaje, la jeroglífica y la silábica, de donde proviene la escritura alfabética (Wittgenstein, 1922). La escritura alfabética -y en sí la escritura- es uno de los sistemas de comunicación más importantes en el mundo. En este sentido, la escritura, ya sea mediante el soporte de la hoja impresa o de la pantalla, se erige en un medio infalible para divulgar las ciencias, las artes, el entretenimiento, la crítica, la reflexión, y transmitir, en pocas palabras, el conocimiento mediante el acto educativo, lo cual es una cualidad humana excelsa.

Como resultado, gracias a la escritura, que a lo largo de la historia se ha considerado bastión para consolidar las etapas del desarrollo de la humanidad, hoy es posible tener acceso al saber jurídico, literario, religioso, político y científico de la antigüedad y nuevos. El mundo moderno es impensable sin la injerencia de la escritura. A ella se le debe uno de los cambios medulares en el proceso civilizatorio: la perseverancia y trasmisión de información y del saber general.

En el presente siglo, la reproducción y masificación de la escritura se encuentra expuesta al impacto de la Internet: ahora el soporte es digital. Hace 75 000 años se concibió grabar trazos geométricos en piedra dando origen a un giro en la comunicación de las ideas mediante símbolos, luego fueron las paredes de las cavernas hasta llegar a la arcilla, el papiro y el papel (Agustí y Antón, 2011; Taffarel, 2003).

Hoy, las TIC se convierten en una de las grandes fuentes distribuidoras de información que han impactado no solo el ámbito de los negocios, la comunicación interpersonal y social, sino también el educativo. De ahí que el interés de esta investigación no es tan solo el acceso a la escritura digital, sino cómo se representa la trasmisión de conocimiento en el aula virtual. Es necesario comentar que existe gran variedad de ambientes de aprendizaje que emplean diferentes herramientas, como blogs, wikis, chats, video conferencias, foros de discusión, plataformas educativas, entre otros dispositivos, los cuales a través de su diseño proveen de interactividad a sus participantes en pro de la construcción de conocimientos. Sin embargo, lo verdaderamente importante para consolidar un espacio destinado al fomento del aprendizaje individual y colaborativo estriba en el diseño estratégico de nuevos espacios de aprendizaje y su ejecución en el ambiente virtual.

LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Desde la antigüedad se han ideado diferentes maneras metódicas y perspectivas epistémicas para construir conocimiento y representarlo. En el contexto actual, autores como Alejandro Piscitelli (2002) enfocan su preocupación hacia los nuevos espacios de construcción del conocimiento



mediante el uso de la pantalla digital, y de los hiper:³ textos, ligas (links), lenguajes, imágenes, entre otros. Navegar y leer en el hipertexto es ponerlo en movimiento, un hecho no secuencial, sino de forma selectiva, donde la elección de cada enlace está sujeta a alguna preferencia de sus lectores o estudiantes o usuarios del mismo. Tal movimiento también transfigura la forma de percibir y de reproducir información, ideas o conocimientos, dado que cada usuario decide, conforme a su interés, dónde transitar en la red en busca de información.

Lo anterior podría permitir que estos nuevos espacios de navegación hacia el conocimiento, pensando en el foro, estén sujetos a nuevas formas de interacción y colaboración. Quién o quiénes construyen conocimiento pueden caer en la ilusión de creer que las prácticas en la red son más veloces e inmediatas que los propios pensamientos de quien lee, escribe y aprende. Pero valdría la pena preguntarse, ¿puede existir aprendizaje significativo o no en relación con las temáticas de la Experiencia Educativa?

LAS SIGNIFICACIONES EN LOS FOROS VIRTUALES

De acuerdo con lo afirmado por Perales, “los procesos de significación son aquellos que permiten al sujeto ampliar su nivel de comprensión y explicación sobre sus diferentes prácticas y acciones educativas como en la metáfora de Popper: ‘El maestro lanza su red de conceptos disponibles al océano’” (Perales, 2006, pp. 13-14). En el contexto de los foros, lo anterior supone que el alumno realiza los procesos de significación con ayuda de los elementos que puede brindarle su facilitador en línea, el programa del curso, el ambiente de aprendizaje digital, o sus compañeros. Tal es el caso cuando se observan las aportaciones en el foro, seguidas de una primera idea central planteada por un integrante, la cual en su retroalimentación ayuda a ampliar el significado del concepto tratado en la idea inicial.

Dicho concepto (signo lingüístico), obtenido al leer las retroalimentaciones de sus compañeros, es otro significado del mismo signo, como lo establece Saussure (1986) al mencionar a la virtualidad como: las múltiples posibilidades de significados de un signo, campo virtual donde algunos estudiantes logran ampliar el aprendizaje significativo recomendado en el curso.

LOS FOROS DE DISCUSIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

El foro como espacio virtual formal se está aprovechando “no solo para compartir ideas, sino también para generar nuevas interpretaciones” (Cobo y Movarec, 2011, p. 52). Esto también sucede en lo informal con las redes sociales y en los múltiples espacios libres de colaboración que se proveen a través de Internet. Lo anterior en el ámbito del aprendizaje, significa: “que todos nos convertimos en coaprendices y también en coeducadores, como resultado de la construcción y aplicación colectiva de nuevos conocimientos” (Cobo y Movarec, 2011, p. 55).

Existen investigaciones relacionadas con el uso de las herramientas de comunicación y colaboración que favorecen la interacción de los estudiantes, permitiéndoles la construcción y/o reconstrucción de conocimientos y su significación al cursar experiencias educativas virtuales. Estas requieren de la mediación de tecnologías para establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje

3 Hiper: Significa ‘superioridad’ o ‘exceso’. Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>.

entre los participantes: estudiantes y facilitador. En este devenir académico, se deben procurar interacciones mediante diferentes herramientas y estilos de aprendizajes: colaborativos y significativos, mismos que permitan la construcción y reconstrucción de conocimientos, para de esta forma lograr los aprendizajes centrados en el estudiante, así como su autonomía y satisfacción por la modalidad (Arango, 2003; Sánchez, 2009; Delgado y Solano, 2009).

El foro de discusión constituye una de las herramientas más empleadas, ya que es estrategia de aprendizaje mediada por las TIC. Algunos autores lo definen conforme a los resultados de sus investigaciones; tal es el caso de quien lo concibe como “un espacio de discusiones académicas que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico estratégico, con diálogos argumentativos y pragmáticos” (Arango, 2003, p. 1). La sola descripción no lo determina un espacio de discusión, por ello él alude a que se requiere la participación permanente del facilitador para convertirlo en espacio académico donde se desarrollen las habilidades de orden superior de los estudiantes.

De acuerdo con el foro virtual, “es un espacio de interacción discursiva en el cual sujetos con diferentes niveles de experiencia cultural y lingüística se presentan a sí mismos, negocian su imagen y sus propósitos comunicativos.» (Contín, 2003, pp. 269-286). Por consiguiente, el foro es “... un soporte didáctico, se concibe como una comunicación grupal, dialógica y asincrónica, de carácter textual y argumentativo, las participaciones están circunscritas a un objetivo” (Sánchez, 2009, p. 31). Sánchez, en sus hallazgos, manifiesta que la adecuada contextualización por parte del docente promueve que las interacciones de los estudiantes sean más planeadas, estructuradas y mejor editadas antes de ser publicadas en el grupo.

En consecuencia, también propone estrategias para una adecuada interacción educativa entre estudiantes y docentes, a saber: “la cortesía”, que favorece la creación de un sistema de normas; “la argumentación”, para razonar y justificar el discurso; “la comunicación” que debe ser dinámica. Sin embargo, el riesgo que adquiere carácter de deficiencia educativa es que las participaciones pueden carecer de retroalimentación argumentada por parte de los compañeros o ser unidireccionales. De ahí que enfatice la importancia de “la regulación del foro” por parte del docente, así como también su conducción apegada a lineamientos de participación.

Por su parte, para Estrada, el foro de discusión es “... una herramienta de valía como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, la participación en la discusión y análisis de temas por parte de los estudiantes genera procesos reflexivos basados en la asincronía y la no inmediatez de las interacciones” (Estrada, 2012, p. 2). Una característica importante radica en la no inmediatez de las participaciones. El foro de discusión permite a los participantes tiempo suficiente para reflexionar, argumentar y colaborar. Es una gran ventaja la disponibilidad temporal para ejercer la participación. Los autores antes mencionados conciben al foro de discusión académico como un espacio de interacción textual y/o discursivo, donde los sujetos manifiestan sus reflexiones y argumentos de acuerdo con una temática, problemática u objetivo particular, con preguntas detonantes para favorecer el libre intercambio de opiniones. Es para ellos un espacio grupal de debate, de comunicación asincrónica, con estudiantes y facilitador(es) en correspondencia permanente que sucede en un tiempo diferido y espacio virtual.



LA METODOLOGÍA GUNAWARDENA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El método de investigación empleado para fines de nuestro trabajo, combinó lo cualitativo y lo cuantitativo. En primer lugar, es cualitativo porque se enfoca en la comprensión e interpretación de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, 2010). Es cuantitativo puesto que permite la triangulación para clasificar, integrar y cuantificar la información por medio de métodos más estrictos y científicos que aportan análisis de datos cuantitativos (Cea, 1998).

Las personas de este estudio fueron 20 estudiantes de diferentes programas de licenciatura, los que de manera voluntaria eligieron responder una encuesta semi-estructurada en línea. Además se emplearon dos guías de observación: una con el modelo Gunawardena para identificar “la negociación de los significados y la construcción del conocimiento” (Gunawardena, 1997, p. 414) y la segunda para identificar las posibilidades de aprendizaje significativo (Ausubel, s/f; Bruner, 1990 y Coll, 1988).

Para generar y recolectar los datos, se procedió a:

- a) Generar datos a través de la encuesta semiestructurada, dirigida a conocer cómo perciben los estudiantes los foros de discusión en cuanto a: aprendizaje, colaboración e interacción. También se les consultó si identifican los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos del programa de estudio de la EE (Universidad Veracruzana, 2009).
- b) Observar al primer y último foro a través de dos guías, una dirigida a identificar las fases de construcción del conocimiento empleando el modelo Gunawardena y la otra, propia de la investigación, orientada a identificar las posibilidades de aprendizaje significativo.
- c) Una tercera observación a los dos foros en donde se pretendió identificar el saber teórico, heurístico y axiológico que sustentan el modelo integral y flexible de la Universidad.

Para el análisis de los procesos de interacción en los foros de discusión, se analizaron los datos y compararon los rasgos de sus contenidos, procediéndose de la siguiente forma:

- a) Con base en el modelo Gunawaderna se analizó el contenido de cada participación (escrita). Dicho modelo consta de 5 fases progresivas, clasificadas de acuerdo a diferentes niveles:

Fase I. Compartir/comparar información.

Fase II. Exploración de disonancias e inconsistencias entre ideas y conceptos.

Fase III. Negociación de significados y construcción del conocimiento.

Fase IV. Evaluación o modificación de ideas (o síntesis propuesta).

Fase V. Nuevos acuerdos/aplicación de nuevos significados.

- b) El segundo paso fue analizar las posibilidades de aprendizaje significativo. Con tal fin se integró un informe representado por medio de grafos donde se muestra la nivelación de los aprendizajes con respecto a ideas previas, conocimientos nuevos y su funcionalidad. Para ello se identificaron categorías de significación: S1 (indica conocimiento o ideas previas), S2 (indica asociación de conocimientos previos con nuevos) y S3 (indica funcionalidad de conocimientos).
- c) En el tercer paso nos enfocamos a identificar el saber teórico, saber heurístico y saber axiológico relacionados con los ejes temáticos del programa de estudio.

RESULTADOS GENERALES

Las intervenciones que se dan en el entorno virtual a partir de la interacción de los integrantes en el foro, fueron abordadas desde diversos enfoques. El primero recae en el principal entendimiento de que el estudiante en línea debe apropiarse del lenguaje simbólico de los conceptos a manejar en su curso, por ejemplo, el contenido propio de la EEV. Posteriormente, necesita interpretarlos, argumentarlos y explicarlos de acuerdo con un bagaje cultural previo, que se manifiesta a través de la redacción y consolidación de nuevas ideas sustentadas en sus participaciones.

Una vez realizada la actividad observable, procede a negociar sus intervenciones con las ideas de otros compañeros en la construcción de nuevos conocimientos y significados, con la inserción y crecimiento del contenido de manera grupal, siendo posiblemente auxiliado con la asesoría del facilitador en línea. Esta asimilación entre el significado previo de un contenido y la expresión ante el entorno virtual y sus análisis posteriores, son parte fundamental de la creación y desarrollo de su sistema de signos, arrojado por la utilización del foro como herramienta de aprendizaje. En este sentido, es pertinente recordar cuando Gadamer (Álvarez, 2003) habla sobre el concepto de verdad del texto, que está orientado a la interpretación que realiza el lector y al orden simbólico; es ahí donde se obtiene la valoración, el sentido, la interpretación de significados e incluso la personalidad de quien escribe y lee.

En consecuencia, la interacción en el foro mostró el sistema de signos que corresponde a la cultura previa del estudiante sobre el tema de discusión, reflejado en la capacidad de expresión y consolidación de ideas en su texto, así como la impresión e interpretación de los demás lectores sobre lo expuesto en las participaciones, obteniendo una multiplicidad de significados en el mismo producto de los textos, facilitador en línea y demás compañeros. En este sentido se tiene: a) el creador del texto; b) el texto en sí mismo; y c) quien lee el texto. Cuando el texto es leído se vuelve a efectuar un conocimiento nuevo, siempre y cuando el siguiente estudiante modifique ideas e incorpore nuevas asociadas a su estructura cognitiva, las que a su vez puede representar con la palabra escrita como nueva participación. De esta manera, un texto se significará, se producirá o se reproducirá en el espacio virtual como un sistema de conexiones que pueden llevar a una recursión de participaciones establecidas por la acción de escribir de cada alumno.

En este marco, y hablando específicamente de los estudiantes, en el análisis se denota que de acuerdo con el modelo educativo MEIF, la mayoría cursa su licenciatura en la modalidad presencial, siendo un mínimo quien lo hace en la modalidad en línea. En consecuencia con lo anterior, se provee la opción de cursar alguna experiencia educativa en modalidad diferente a la otorgada por su programa de licenciatura. Dicha decisión se piensa está relacionada con la forma de vida y situación académica de cada alumno. Por ello, unos expresaron que decidieron cursar una experiencia educativa virtual porque les permitía cumplir con el objetivo del área de formación de elección libre (AFEL) y era complementaria a su formación profesional. Otros arguyeron que resolvía la colisión de horarios de la modalidad presencial (objetivo primordial del MEIF, flexibilidad de horarios). Un número igual de estudiantes la tomó por ser atractiva, y los menos por haber sido motivados por algún compañero o profesor de su programa educativo de licenciatura.



Razones que no corresponden a una previa experiencia de curso virtual, pues en la dinámica pedagógica de la EE, el estudiante ingresó a un proceso de interacción con los contenidos, compañeros de curso y facilitador, lo cual lo subsume en una multiplicidad de relaciones producidas en un tiempo y ciberespacio. Esto por sí mismo implica un aprendizaje pues lo enfrenta a múltiples articulaciones con información, conocimientos, personas y manejo aplicado de la tecnología de la información que lo conllevan a instaurar, en su estructura cognitiva, nuevas formulaciones conceptuales.

En nuestro estudio se puede destacar que 40 % de los estudiantes manifestó que la aplicación de conocimientos les representó un aprendizaje significativo en el contexto del mismo y con sentido en su vida. En este nivel de aprendizaje, el alumno comprende y explica en forma escrita, sus argumentos y revela amplitud y complejidad en las múltiples relaciones que se crean en su vida (Díaz y Hernández, 2010; Cobo y Movarec, 2011). En este sentido, visualizaron el logro de conocimientos nuevos.

Es importante considerar lo referido por Bruner respecto a los actos de significación: “los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya allí, profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura” (Bruner, 1990, p. 27). En nuestro estudio observamos que el estudiante procesó, a lo largo del curso virtual, el acto de significación a partir de las múltiples interacciones que se fundamentaron en su sistema simbólico, asociando con los conocimientos nuevos y mezclándolos con el saber expresado en el foro. Desafortunadamente, también observamos que en 15 % de los estudiantes no revelaron evidencia de aprendizaje significativo relacionado con los contenidos de la Experiencia Educativa.

Una cualidad del acto de significación en lo virtual es que el proceso sucede durante un lapso determinado (días o semanas) en el ciberespacio, a diferencia de la celeridad o inmediatez del proceso en un debate oral del aula presencial. El texto digital tiene la estabilidad de la palabra escrita, con acciones como la escritura, lectura, reescritura y relectura, las cuales detonan en el estudiante sus habilidades de pensamiento, mismas que favorecen la construcción colectiva y la reconstrucción de significados, así como sus competencias lingüísticas (modelo Gunawardena). El análisis hecho a partir de esta metodología reflejó que una tercera parte de los estudiantes, exploraron disonancias e inconsistencias entre sus ideas y conceptos (fase II) a través de la interacción con sus compañeros y el facilitador. También, 70 % expresó en sus escritos conceptos, teorías, significados, mismos que favorecieron su negociación (fase III), elementos propios para la construcción de nuevos conocimientos.

El diseño de contenido y forma del curso virtual fue realizado teniendo en cuenta un esquema innovador de enseñanza, en especial en lo referente al manejo de estándares tecnológicos en términos de la declaración formal. Sin embargo, al momento de desarrollar el curso se reproducen muchos de los vicios acontecidos en el aula presencial. En el caso del foro de discusión, a pesar de contar con una pregunta detonadora al inicio de su planteamiento, la inferencia de los estudiantes es subjetiva y ello genera que las participaciones tomen diferentes direcciones semánticas y discursivas, algunas más enfocadas a la opinión superficial y trivial.

Con referencia a la formación integral de los alumnos, se observó que en algunos existía disociación del área de formación contenida en el modelo educativo y cumplimiento del AFEL que pretende desarrollar, equilibrada y completamente, todas las dimensiones del sujeto, para que el estudiante amplíe sus conocimientos hacia otros saberes y experiencias de aprendizaje, distintos



de los de su disciplina y futura profesión, que los encamine a ser mejores personas y ciudadanos (Universidad Veracruzana, 1999). Es decir, de los 20 alumnos sujetos de estudio, 30 % pertenece al programa curricular de la licenciatura en derecho, por lo que no experimentan con un saber distinto a los de su disciplina.

Cuando se revisó el programa de la EE, se evidenció el esfuerzo de construcción de conocimientos con miras a favorecer el aprendizaje significativo. De este modo, las estrategias y las acciones están orientadas a proveer contenidos significativos con potencial lógico. Empero, además de como lo señala Gubern (1996), es necesario que la competencia icónica activa del primero –productor del texto- sea culturalmente congruente con la competencia icónica pasiva del lector –del texto-. Pero aun así, ¿en dónde reside la soberanía semántica del texto icónico?, ¿en la intención de su productor, o en el desciframiento de su lector? Quien mira es quien hace el cuadro. El artista propone y el espectador dispone.

En el contexto educativo pasa una cuestión similar: los contenidos del curso y las estrategias (entre ellas el foro de discusión) pretenden favorecer los procesos de aprendizaje, pero es, en el caso del foro, responsabilidad del estudiante la riqueza de las argumentaciones y la interacción lo que hace diferente el contexto de discusión y debate de los temas, lo cual puede hacer trascender a los estudiantes de apreciaciones triviales a reflexiones sustentadas sobre los temas.

FORO DE DISCUSIÓN Y PARTICIPACIONES

En las actividades del foro se recuperan ideas previas, ya que están basadas en la historia de vida y temas propios de su cultura. Estos componentes de reflexión son relevantes pues motivan la participación y amplían el campo de opinión. No obstante, al revisar las ideas escritas nos percatamos que en algunos casos las intervenciones son redundantes de lo que uno u otro ha expresado, se emiten opiniones triviales que reflejan superficialidad intelectual de los participantes, escriben con faltas gramaticales y de ortografía, y las lecturas propias del curso no son realizadas a profundidad. La situación se agrava porque no se refleja en los foros la existencia de ejes conductores sobre los temas tratados. Esto es consecuencia de la ausencia del facilitador y entonces se opina cualquier cosa. Otro aspecto que nos llamó la atención fue la conducta de estudiantes que vierten opiniones secuenciales cada 10 minutos en promedio, se infiere que escriben y responden con rapidez. Por citar un ejemplo, en el tema del foro 1 “Homosexualidad y/ prostitución”, las opiniones de algunos estudiantes están sesgadas hacia aspectos morales; por ejemplo: “Estoy de acuerdo con tu opinión, a pesar de que cada quien es libre de gustos y preferencias sexuales, en la sociedad aun [sic] se sigue discriminando y viendolo [sic] como algo anormal [sic], se debería [sic] respetar [sic]...”, Otro rasgo es la inmediatez de las participaciones, por ejemplo: “Entiendo todo lo que dices y realmente concuerdo mucho contigo, en la actualidad valores, moral, educación, pudor, se han perdido ... (22/Feb/2013 12:42:31 hrs)”. El mismo estudiante opinó: “En pocas palabras, como tú dices, es cierto mientras no afecten a las demás personas ... (22/Feb/2013 12:51:08 hrs)”.

Al comparar y analizar lo expresado por los estudiantes, se percibe que existe un alto porcentaje cuya opinión del tema les es familiar. Su opinión se refiere más a juicios morales, pero no existen evidencias de que su comentario esté sustentado en los contenidos de curso o en un saber teórico previo que soporte ideas reflexivas, más allá de la aseveración emitida desde el sentido común, que si bien no se niega su importancia debería de ser solo la primera fase de construcción y des-



pués transitar a etapas de aprendizaje más complejas (fase III, IV y V).

En este mismo sentido, es digno de mencionar que es mucho más nutrida la participación de estudiantes en el foro cuando se trata de problemas que pertenecen a la esfera pública, considerando el elemento contextual que da condiciones para la significación y constituye parte importante de lo que Gunawardena denomina la fase I. Pero es muy importante, para llegar a las siguientes fases, considerar lo planteado por Ausubel (Moreira, 2003), en el sentido de percibir el aprendizaje significativo como reestructuración cognitiva que parte también de lo significativo de los contenidos del curso virtual: materiales de apoyo, diseño de las tareas como estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante.

Dadas estas condiciones es importante que los estudiantes deban tener ambientes propicios para aprender significativamente. De esta manera, llama la atención su cumplimiento, dígase así, a las primeras etapas del proceso de significación con mayor incidencia en el primer foro, donde se planteó una situación de la vida cotidiana, tema común en lo local y en lo global, pero se encontraron pocas evidencias contundentes sobre la existencia de asociación de ideas previas con nuevas ideas y recuperación de los contenidos del curso, materiales de apoyo y participaciones de sus otros compañeros del foro.

En el último foro cuyo tema fue los Tuiteros en Veracruz (2011), se observa que de un número considerable de estudiantes hubo algunas evidencias de asociación de conocimientos y su funcionalidad al problema planteado, pues se analizó la libertad de expresión en las redes sociales y la inconstitucionalidad de la ley que se creó en el 2011 sobre el delito de perturbación del orden público para castigar afirmaciones falsas a través de cualquier medio, incluidas las redes sociales como Twitter y su invalidez del artículo 373 del Código Penal del Estado de Veracruz por el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). La importancia radicó en el planteamiento de la estrategia. Por ello se destaca que 40 % de los alumnos asoció conocimientos nuevos y expresó su funcionalidad ante el problema. Por esta razón insistimos en que el alcance del foro radica en el tema y en su planteamiento didáctico para incitar a la manifestación de ideas previas, asociación con nuevas ideas y recuperación de saberes teóricos. Ahora bien, del conjunto de estudiantes, 15 % cursa la licenciatura en derecho (30 % alumnos inscritos).

Por consiguiente, además de la predisposición es obvio que los estudiantes de la carrera de derecho expresan en sus textos la funcionalidad de conocimientos jurídicos de mejor manera y realizan propuestas de solución más sólidas vinculadas con los temas tratados. En cambio, quienes no cursan dicha carrera mostraron escaso dominio disciplinar del ámbito legal. Esta situación obliga a la revisión profunda de la EE y de la estrategia de conducción para permitir que aquellos alumnos que pertenecen a otras disciplinas puedan introducirse al lenguaje esencial del derecho y mejorar su participación y aprovechamiento.

Es alarmante que un número reducido de estudiantes no realice sus opiniones con la suficiente argumentación. Por ello se señala que si bien el curso está apoyado totalmente en una plataforma virtual, traslada muchos de los vicios de la escuela presencial y en algunos casos los agrava. También se evidenció en los dos foros analizados que al menos 25 % de los estudiantes no interactuaron con sus compañeros.

El profesor, si bien cambia su concepto en esta modalidad por el de facilitador, no participa de manera activa. Al no orientar los temas tratados y retroalimentar las opiniones vertidas, adopta



una actitud de distancia casi por completo del curso. Es cierto que este plantea ejes de análisis en cada uno de los foros que se sustentan por sí solo; pero al revisar lo que en ellos se dice y opina, salta a la vista un sinnúmero de intervenciones que denotan la carencia de directriz académica especializada que guíe las argumentaciones; por ende, al final los registros son precarios al no haber propiciado la generación de conocimiento alguno, salvo excepciones.

CONTRIBUCIONES DE FORO DE DISCUSIÓN AL APRENDIZAJE

Por otro lado y refiriéndonos a los aspectos positivos del foro, para que las interacciones promuevan el aprendizaje significativo es necesario, nos dice Juan Freire, que exista:

...la flexibilidad suficiente, generar ese enfoque experimental ...favorecer el aprendizaje activo (aprender haciendo cosas, involucrándose en proyectos específicos), recuperar el aprendizaje significativo (cuando se aprende con problemas que afectan al educando) ... para eso hay que trabajar hacia afuera de la institución, es decir, no en el entorno académico, sino en un ámbito más amplio, como el entorno social. En ese marco se puede favorecer la innovación (Cobo y Movarec, 2011, pp. 170-171).

Las características de la EE y las posibilidades que brinda el foro, abren la oportunidad a los alumnos de navegar e interactuar por Internet para buscar información que les permita plantear y sustentar sus participaciones. Oportunidad de aprendizaje a la que no se recurre desaprovechando la posibilidad de establecer múltiples interconexiones y complejas relaciones favorables para el aprendizaje significativo.

El planteamiento educativo que se hace desde el conectivismo (Siemens, 2004), sugiere atender los nuevos escenarios de aprendizaje que emanan del uso y manejo de las TIC. Nuevas formas de aprender que suceden en un entorno cognitivo virtual donde la Internet y la multiplicidad de relaciones que se establecen en el ciberespacio, constituyen un ámbito abierto de comunicación que trasciende fronteras, relaciona culturas e intercambia experiencias globales. La Internet está construyendo aprendizajes múltiples que se expresan de diferentes formas y está procreando sentidos de selección que discriminan o clasifican la información utilizada y de accesibilidad abierta o cerrada. Sin embargo, esto último depende, en buena medida, de la capacidad de navegación o inmersión en donde reside la información y del objetivo de conocimiento perseguido. El desarrollo de habilidades operativas para generar las conexiones e interconexiones entre organizaciones, áreas, ideas o conceptos (signo lingüístico) y la habilidad intelectual para la toma de decisiones asertivas de acuerdo con lo que se esté buscando y su manejo, hace necesario aprender a aprender no solo de manera individual sino también colectiva mediante redes de aprendizaje. Es lo que señala Siemens como aprendizaje mediado por un ciclo de conexiones como sistemas.

Desde esta perspectiva, el foro de discusión apunta a construir y negociar un concepto o idea a partir de la interacción dentro del curso virtual y a través de los aprendizajes efectivos que los participantes pueden lograr en la navegación, inmersión, clasificación y selección de conocimiento en la Internet, así como también con el desarrollo de la capacidad de construir el concepto o idea a partir de múltiples conceptos. El nuevo concepto puede ser fundamentado o argumentado para la toma de una decisión acertada en el momento en su contexto y posición del estudiante. Sin embargo, dada la rapidez de las dinámicas sociales en el ciberespacio, puede ser que la idea



plasmada no sea asertiva. Como ejemplo, el último foro analizado, con el tema de los “Tuiteros en Veracruz, 2011”: significa a 4 años, algo muy diferente a estudiantes de la UV en el curso, que a estudiantes venezolanos o israelitas -o incluso en 10 años a los propios estudiantes de la UV. Es decir, el sentido simbólico contextual y temporal le provee al alumno una amplia posibilidad de aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES

Algunas limitaciones identificadas en los foros del curso en línea es que existe una representación precaria de opiniones, muy lejos de lo que los grandes pensadores le han atribuido a las ventajas de la denominada realidad virtual. Quizá como consecuencia de la seriedad y frialdad de las expresiones, se encontró que la mayoría de los estudiantes refleja en sus escritos el manejo del saber axiológico mínimo necesario, mediante el cual constatan la formalidad, voluntad y responsabilidad. En el primer foro evidencian la colaboración (interaccionan con sus compañeros). En el último foro, esta disminuyó, es decir, cada alumno mostró independencia y autoaprendizaje en su narración; pocos emplearon emoticones (indicadores de alguna emoción). En un porcentaje menor, expresaron saber teórico del curso, cuya presencia pone de manifiesto la interacción con los contenidos. Un mínimo porcentaje de estudiantes expresó saber heurístico, que, en concordancia con el aprendizaje significativo, indica la posibilidad de aplicación de saber en el contexto del alumno (Fase IV y V de la metodología Gunawardena).

En estos procesos de significación, se considera al facilitador un elemento relevante en las interacciones para determinar la comunicación y el diálogo reflexivo con el estudiante, es el rol que él debe asumir en el curso virtual. En este estudio se detectó al facilitador concibiéndose en calidad de moderador. Sin embargo, no expresa participaciones que reflejen moderación, interviene solo como árbitro: Es decir, aquel quien: “marca el inicio y fin, las faltas o amonestaciones del partido”. No lo guía ni lo conduce, pues al inicio de la discusión en el foro realiza la invitación a participar en la herramienta didáctica, pero no se observó motivar a los estudiantes a lo largo del curso. Tampoco se identificó participación de cierre o conclusión.

Se hace notar que los estudiantes evidenciaron aprender más sobre el contenido del curso, y en menor proporción, del facilitador y de los compañeros. Es pertinente destacar la existencia de un número considerable de participaciones en el primer foro, y en menor medida en el último, es decir, disminuyeron. Por lo tanto, el diseño del primer foro dio la pauta para opinar ya que eran temas de la vida cotidiana cercanos a la cultura del estudiante; en cambio en el último foro que denotaba el planteamiento de un problema que requería la comprensión, lectura de textos, fundamentación y argumentación del comentario, lo que motivaría mayor cantidad de habilidades del pensamiento, lamentablemente no fue desarrollado a plenitud y refleja límites al aprendizaje significativo.

Dadas las condiciones anteriores creemos que es necesario un replanteamiento de la forma en cómo se presentan los foros de discusión y se diversifican los escenarios de aprendizaje con las capacidades técnicas que ofrecen los avances en la tecnología informática; una de las características inauguradas por la llamada realidad virtual, es precisamente la capacidad del individuo frente a esta para ingresar en ella bajo una mezcla de fantasía y realidad. Lo que le otorga mayor interés para los estudiantes al permitirles más que la mera escritura de palabras una verdadera vivencia de aprendizaje en el espacio virtual. Lipovetsky (2009) lo explica al referirse al cine en tanto con-



forma un espacio en donde el sujeto se mezcla en la cinta, asumiéndolo como un engaño, pero reconociendo a la vez aspectos reales y fantasiosos. El ciberespacio no existe para ser habitado, sino para ser recorrido, es decir, comparece como un espacio transitorio y efímero. Se habla de inmersión y de navegación en el ciberespacio, tomando conceptos procedentes del vocabulario marítimo, pues el ciberespacio es percibido como un fluido. Por el ciberespacio se navega, no se camina. Mediante este verbo se pretende expresar fluidez del entorno, que tiene también algo de espacio onírico,⁴ pues permite atravesar ilusoriamente puertas y paredes. Es una escena que esconde un laberinto (Gubern, 1996).

La EE podría, sin lugar a dudas, aprovechar estas nuevas condiciones que ofrece la modalidad virtual: diversificar los escenarios con los que interactúa el estudiante para la producción de conocimiento y propiciar en él mayores posibilidades de identificación con esta plataforma.

El análisis realizado en este estudio denota que los foros de discusión deberán de ser menos restrictivos para las actividades de aprendizaje, pues si la “realidad virtual” ofrece estas posibilidades de generar conocimiento “a distancia” en condiciones sincrónicas y asincrónicas, es también importante que se dé pauta a condiciones de aprendizaje ligados al carácter “lúdico” y de “ensueño” que estas pudieran ofrecer. Si bien al no estar el estudiante físicamente presente, lo que niega u obstaculiza ciertas relaciones emocionales, el foro sí potencializa al sujeto para sumergirse bajo distintas condiciones de ser, insertarse en él con posibilidades no solo para la escritura, sino también para internarse en este a través de simuladores virtuales. En esta época de hipermodernización, el foro debería incorporar de forma permanente escenarios virtuales que pertenezcan al orden simbólico, contextual y temporal de los estudiantes, es decir, que la interacción con la tecnología, la información y el conocimiento (en el ámbito formal e informal), le provean de sentido y significado. Sin olvidar la importancia de la usabilidad tecnológica.

En suma, con el desarrollo del foro es importante considerar algunos elementos esenciales para potencializarlo como plataforma de aprendizaje, esto es:

1. Reconocer el contexto cultural del estudiante partir de sus referentes biográficos, pues en esa medida representará un tema de importancia.
2. Partir del entorno inmediato del estudiante y procurar que sustente las opiniones en fundamentos teóricos y bibliografía que apoye los comentarios, ello haría la diferencia entre opinión trivial y opinión argumentada.
3. Recuperar el rol de facilitador como guía de opiniones y que proponga las orientaciones de los temas a lo largo del foro.
4. El foro debe escalar a una mayor interpelación con el sujeto, buscar su identificación para enriquecer las formas en que se presenta, dejando con ello de representar una plataforma lineal restrictiva para convertirse en un recurso multidimensional en el que el estudiante navegue con ciertos márgenes de libertad, lo convierta en un recurso en el que la identificación con el otro no sea solo con palabras, sino con imágenes, sensaciones y pueda resolver problemas en la intersubjetividad virtual.

4 En la perspectiva psicoanalítica, en los sueños está presente la represión aunque en menor grado que en el estado de vigilia, de esta forma el sujeto no puede soñar explícitamente con lo que realmente le interesa sino que lo representa de distintas formas, lo enmascara. Lo onírico en este sentido tiene relación con esa mezcla de fantasía y realidad, el juego entre lo que se es y lo que se quiere llegar a ser, entre otras cosas.



5. El foro no puede continuar siendo un “pizarrón” donde cada quien plasma sus aportaciones y se quedan ahí, solo para ser interpretadas por los estudiantes o el facilitador o para validar el cumplimiento administrativo del lineamiento. En cambio, en él se puede ingresar a un espacio simulado de interacción que establezca más condiciones de posibilidad para el análisis y aproximar a una versión de realidad más cercana al intercambio humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustí, J. y Antón, M. (2011). *La gran migración. La evolución humana más allá de África*. Barcelona, Crítica.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- Cea, M. A. (1998). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- Contín, S. (2003). *Los foros de discusión electrónicos: continentes y contenidos para el aprendizaje de la lengua*. *Cultura y Educación*, 15(3), 269-286.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista* (3a. ed.). México, McGraw Hill.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual, la escena y el laberinto*. Barcelona, Anagrama.
- Gunawardena, Ch., Lowe, C. y Anderson, T. (1997). *Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing* (pp. 395-429). *Journal of Educational Computing Research*, 17(4).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México, McGraw Hill.
- Lipovetsky, G. y Serroy J. (2009). *La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona, Ed. Anagrama
- Moorhouse, A.C. (1961). *Historia del Alfabeto*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española. (2011). *Ortografía de la lengua española* (pp. 1-10). México, Editorial Planeta Mexicana.
- Perales, P. R. (2006). *La significación de la Práctica Educativa* (pp. 13-14). México, Editorial Paidós.
- Piña, O. J., y Cuevas C. Y. (2004). *La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México*. *Perfiles Educativos*. XXVI/105-106. México, UNAM.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Argentina, Taurus.
- Taffarel, T. M. (2003). *Caminos de escritura*. España, Octaedro.
- Universidad Veracruzana. (2009). *Programa de estudio. Experiencia Educativa Virtual Principios Básicos de Derecho*.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones Filosóficas*. México, Altaya.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Arango, M. L. (Julio, 2003). *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje*. Anexo 1. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. Recuperado de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- Ausubel, D. (s/f). *Significado y aprendizaje significativo*. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas. Recuperado de <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid%3D1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%2520significativo.pdf>
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. *Journal for the Study of Education and Development*. 4,131-142. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=702>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Collecció Transmedia XXI. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. Recuperado de www.aprendizajeinvisible.com
- Delgado, M., y Solano, A. (2009). *Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje*. Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 1-21. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/virtuales.pdf
- Estrada, J. A., Hernández, R. y Padilla, S. (2012). *La construcción colectiva del conocimiento en los foros de discusión. Un estudio de caso*. *Diálogos sobre educación* 3(5). ISSN 2007-2171. Recuperado de <http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/documento.php?id=24&sec=tematica>
- Moreira, M. A. (Julio, 2003). *Lenguaje y Aprendizaje Significativo*. Ponencia Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Belo Horizonte : Brasil. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/lenguaje.pdf>
- Sánchez, A. A. (2009). *Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual*. *Educación y Educadores*, 12(2), 29-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219003>
- Saussure, F. (1986). *Curso de Lingüística General*. Alianza Editorial, Madrid. Recuperado de <http://www.jacquesderrida.com.ar/restos/saussure.pdf>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era Digital*. Recuperado de http://130.206.30.47:8080/rid=1289843335708_655838098_2725/conectivismo_era_digital.pdf
- Universidad Veracruzana. (1999). *Modelo Educativo Integral y Flexible. Lineamientos para el nivel licenciatura*. Propuesta. (2da. ed.). Recuperado de http://www.uv.mx/afbg/files/2014/05/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf
- Wittgenstein, L.(1922). *Tractatus logico-philosophicus*. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Wittgenstein/Tractatus%20logico-philosophicus.pdf>



EXPERIENCIAS DEL ESTUDIANTE DE ENFERMERÍA SOBRE EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Rosa María Pecina Leyva

RESUMEN

El propósito de la investigación fue analizar las experiencias de los estudiantes de licenciatura en enfermería sobre el aprendizaje por competencias profesionales. Fue un estudio cualitativo cuya recolección de datos se realizó con diez estudiantes que participaron previo consentimiento informado, a través de una entrevista semi-estructurada. Para el análisis e interpretación de los datos se utilizaron los programas Word y Atlas ti. En los resultados se encontró que “en el aula hubo una cantidad excesiva de estudiantes, que algunos profesores tienen deficiencias pedagógicas, los contenidos teóricos fueron muy amplios y por lo tanto se revisaron superficialmente por falta de tiempo”. En los ámbitos de práctica “faltó apoyo del profesor”, “fue corto el periodo de práctica”, “no hubo suficiente material y equipo”, lo que origina reducción de oportunidades de aprendizaje así como en la habilitación en las competencias profesionales. Conclusión. Existen inconsistencias entre lo estipulado en el currículo de enfermería bajo el enfoque de competencias y su implementación, por lo que las experiencias de los estudiantes varían desfavorablemente por múltiples factores educativos.

Palabras clave: percepción, estudiantes de enfermería, competencias educativas, aprendizaje.

EXPERIENCES OF THE STUDENT NURSE ON THE LEARNING OF SKILLS

ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze degree in nursing students on learning experiences by professional skills. It was a qualitative study, whose data collection was carried out with ten students who participated prior informed consent, through an interview semi-structured. The analysis and interpretation of data were used for WORD and Atlas programs. The results found that “in the classroom, there was an excessive amount of students, that some teachers have educational deficiencies, the theoretical contents were very wide and therefore were superficially reviewed due to lack of time”. In the fields of practical “lacking support of the teacher”, “was short internship”, “there was sufficient material and equipment, resulting in reduction of opportunities of learning as well as in enabling in professional skills. Conclusion: There are inconsistencies between provisions of low nursing curriculum skills approach and its implementation, so that the experiences of students vary unfavorably by various educational factors.

Keywords: perception, nursing students, educational competencies, learning.



INTRODUCCIÓN

La globalización como movimiento económico, político, social y cultural exige que se unifiquen las competencias en los sujetos en formación, para que respondan a las necesidades y demandas de la sociedad científicamente versátil y con tendencias hacia la internacionalización.

Este cambio económico a nivel mundial tuvo como marco de referencia el proyecto Tuning que surgió en Europa en 1999, que propone la reforma de los sistemas educativos vigentes incluyendo el nivel universitario, por nuevos diseños de planes curriculares para estandarizar las competencias educativas (José Gimeno, 2009).

La finalidad del enfoque educativo por competencias fue lograr el desarrollo integral de los estudiantes a través de los pilares esenciales de la educación para la vida, que consisten en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). (José Granero, 2005).

Desde dicha perspectiva educativa, México propone en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que “la educación impulse las competencias y las habilidades integrales de cada persona y genere el capital humano de calidad que detone en la innovación nacional”.

Para cumplirlo, se diseñó la reforma educativa bajo el enfoque por competencias con el propósito de elevar la calidad de la educación superior y donde “los maestros constituyen el eje fundamental en el desarrollo de la educación, fungiendo como facilitadores que fomentan la construcción significativa de saberes, habilidades, valores y actitudes”.

El enfoque por competencias parece ser la solución a los problemas educativos internacionales, porque además “favorece el apoyo significativo que proporciona un experto o el docente a un novato, aspecto que es relevante para enfrentar de manera eficiente las tareas académicas, laborales y el aprendizaje autorregulado” (Schunk, 1989, p.1).

La participación activa de los profesores es clave para seleccionar estrategias educativas acordes con el estilo de aprendizaje de los estudiantes, enriquecer los contenidos educativos, elegir los materiales idóneos y crear situaciones reales para aplicar lo aprendido, todo ello con el fin de construir conocimientos significativos para la vida y para el área laboral donde se desarrollan los estudiantes universitarios (Berrocal F., 2001).

Por lo tanto, para cumplir con las demandas de la política educativa nacional e internacional a partir de la formación por competencias, y con el propósito de fomentar el desarrollo integral del estudiante para adquirir y aplicar los cuatro pilares de la educación según la UNESCO, la Facultad de Enfermería de una Universidad Pública ha transitado del currículum tradicional al de competencias, Sin embargo, en este proceso de cambio se ha identificado que independientemente del modelo educativo que se aplique en el plan de estudios de la licenciatura en enfermería, siguen prevaleciendo las dificultades de los estudiantes para aplicar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos durante su proceso de formación.



Asimismo, se reconoce que la complejidad de los programas y planes educativos de las áreas de enfermería, eminentemente teórico-prácticos, dificultan su implementación, pues integran un componente cognitivo que se desarrolla en el aula (50 %) denominado teoría y otro conocimiento procesual que se implementa o desarrolla en las Instituciones de salud, denominado práctica (50 %) y donde curricularmente se espera que el estudiante realice la transferencia teoría-práctica en situaciones reales para el desarrollo de competencias profesionales en enfermería.

Además se han identificado limitaciones para aplicar las funciones profesionales de enfermería encaminadas a la resolución de problemas de salud, debido a las deficiencias teórico-prácticas del estudiante.

De igual manera se detectaron inconsistencias entre lo estipulado en los programas de las materias de enfermería y su implementación. A pesar de que indican el proceso detallado para abordar los contenidos, no señalan la metodología educativa de las competencias profesionales en enfermería específicas para cada semestre.

Ante dicha problemática educativa se busca mejorar la formación del estudiante de licenciatura en enfermería diseñando estrategias idóneas que favorezcan su proceso de enseñanza-aprendizaje, formando así profesionistas competitivos en el mercado laboral nacional e internacional, que satisfagan las necesidades del sistema de salud.

La presente investigación se llevó a cabo con el propósito de analizar las experiencias de los estudiantes de enfermería en cuanto al aprendizaje de competencias profesionales, para identificar los resultados de esta innovación educativa y diseñar estrategias que mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, el plan curricular.

CONTENIDO

“El enfoque educativo por competencias tiene su origen en el modelo eficientista, social, cognitivo, con una concepción procesual cuyos principales ejes son la interdisciplinariedad y la contextualización del conocimiento” (Lopes, 2001).

La educación por competencias fomenta “una evaluación holística estandarizada que pretende garantizar los patrones de calidad, eficiencia y productividad educativa articulados a los intereses del mercado globalizado” (Martins I. Abelha M. et al., 2013, pp. 39-46). Por lo que teóricamente se puede considerar una excelente opción para intentar mejorar la calidad educativa a nivel universitario.

La formación basada en competencias constituye una propuesta que “parte del aprendizaje significativo, orientada a la formación humana integral, favorece la cohesión curricular que facilita la transferencia teoría práctica de las diversas actividades académicas, fomenta la construcción del conocimiento, el aprendizaje autónomo, es una guía para la evaluación holística y asegura la continuidad en la educación por competencias” (Sergio Tobón, 2010, p.xix).

Sin embargo, diferentes autores expresan que existen algunas controversias para este modelo educativo, Magalys Ruiz Iglesias (2010, p. 8), señala que “la opción educativa de formar por competencias no es la solución a todos los problemas educativos; porque en este enfoque de estandarización se plantea un nuevo reto al rol de la formación, como una de las múltiples vías para favorecer la calidad educativa”.

Asimismo, Frida Díaz Barriga sugiere “que no sería apropiado evaluar competencias profesionales en general, se debe abandonar un paradigma educativo basado en la estandarización y pasar a la personalización o enfoque centrado en el estudiante, que implica privilegiar la diversidad de estilos e intereses a la par que desarrollan la inteligencia colectiva” (Roe en Frida Díaz, 2003, pp. 37, 52).

Díaz Barriga Á. (2005, pp. 71-72) señala “la necesidad de particularizar la actividad educativa y evaluativa para cada uno de los actores involucrados en la educación, considerando la dimensión curricular, institucional y pedagógica de los programas de estudio para guiar el proceso enseñanza aprendizaje”.

Debido a lo anterior, “el currículum debe ser entendido como una visión integral, bajo un modelo pedagógico seleccionado para organizar y normar la enseñanza” (Dusch, Ruiz M., 2010, pp. 9,11-12) con el propósito de dar “continuidad al currículo, y evitar la heterogeneidad en su aplicación debido a la variedad de contextos educativos que dificultan que haya soluciones únicas en la educación” (Jiménez A., 1998, pp. 203-216).

Aplicar el currículum bajo un modelo educativo es un proceso complejo, porque los actores involucrados y el profesor no solo deben seleccionar o innovar estrategias educativas que cumplan con los principios del enfoque basado en competencias, sino adecuarlas al estilo de aprendizaje del estudiante; asimismo, el docente debe comprometerse a evaluar en forma holística, continua y sistemática el avance educativo del alumno para garantizar elevar la calidad educativa del aprendizaje de competencias.

Por otra parte, el profesor requiere estar totalmente habilitado en el modelo pedagógico, así como en los contenidos disciplinares a desarrollar en el programa educativo por competencias.

Esto lo confirma William Mejía (2006, p.1), quien afirma que “enseñar por competencias implica especificar y definir los contenidos curriculares —qué y para qué enseñar—, hacia planear situaciones reales de aprendizaje, donde el estudiante tiene que movilizar su saber y demostrar lo que es capaz de hacer en situaciones reales, como parte de la evaluación holística de competencias”.

Por su parte, Philippe Perrenoud propone: “el profesor ante este reto educativo debe perfeccionar sus competencias docentes para cumplir con esta misión educativa” (Mejía. W., 2006, p.1). Por tanto, requieren crear un clima de confianza para lograr aprendizajes significativos que promuevan la reflexión de las experiencias académicas de acuerdo al contexto y al contenido por aprender” (Jonassen, D., 1994, p. 1).

Se deduce que un currículum bajo el enfoque por competencias es idóneo para la enseñanza-aprendizaje de las competencias de la profesión de enfermería, porque el cuidado de enfermero, que no es otra cosa más que la aplicación del conocimiento teórico práctico adquirido durante su formación, satisface las necesidades del usuario.



El currículum de enfermería bajo el enfoque educativo por competencias evalúa la eficacia en el desempeño profesional de enfermería, porque utiliza “diversas formas de medir los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la evaluación interna, externa, co-evaluación y autoevaluación, que circunscriben las subjetividades de los actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Viedma I., 2011, p.1).

Medir la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque de competencias, facilitará medir la percepción de autosuficiencia del estudiante en el progreso o en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, en diversos contextos, así como medir el resultado del aprendizaje “que se ha ido consolidando poco a poco como consecuencia de sus experiencias previas y de la actitud detectada en personas significativas que lo apoyaron en su formación escolar” (Romero M., 2009, pp. 96-97).

Se hizo la presente investigación con el propósito de analizar las experiencias académicas de los estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores profesionales aprendidos durante su formación escolar.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo con un enfoque etnográfico, con 10 estudiantes de la carrera de licenciatura en enfermería seleccionados por su excelencia académica.

Para la interpretación de los datos se utilizó el método de análisis del discurso de tipo temático, donde se utilizaron técnicas de recolección de información como la entrevista individual semi-estructurada, con grupos focales de discusión, previo consentimiento informado. También se utilizó la observación participante así como un diario de campo.

Las discusiones de cada una de las reuniones fueron audiograbadas y capturadas en la computadora, y a través de un proceso de codificación y categorización los temas se construyeron y relacionaron para complementar investigación sobre experiencias académicas de los estudiantes de enfermería con un plan curricular bajo el enfoque de competencias. Para el análisis de los datos se utilizaron los programas Word y Atlas-Ti.

RESULTADOS/DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio permitieron identificar y describir las experiencias de los estudiantes en relación con la implementación del plan curricular con un enfoque por competencias en enfermería.

El grupo de discusión estuvo de acuerdo en que los contenidos teóricos del plan de estudios fueron muy amplios y se revisaron superficialmente debido al poco tiempo asignado para construir un aprendizaje significativo, como se muestra a continuación:

- X1 “...Ojalá revisen nuevamente el programa de estudios ya que su contenido es muy amplio e interesante, pero el tiempo que asignan para ver los contenidos es muy poco y en ocasiones solo se logra ver superficialmente...” X2 “...falta tiempo para investigar en forma autónoma...”.
- X3 “...Los temas del programa son complejos, los maestros solo se sientan a escuchar y claro a evaluar...”.



Al respecto, Perrenoud (2007, pp.71-72) refiere que "los contenidos sufren una serie de transformaciones en sus procesos de escolarización", por lo que "los contenidos deben ser trabajados de acuerdo a normas respecto al número de horas, a la distribución de asignaturas y al modelo didáctico que le permitirá formular estrategias para el trabajo en el aula" (Díaz Barriga Á., 2005, pp. 8, 13).

Lemke, J. (2006, pp. 5-11) sugiere que en "una propuesta educativa lo que debemos cambiar es el currículum para apoyar el estudio más profundo de menos temas y más concretos".

Sobre las experiencias de los estudiantes de enfermería relacionados con las estrategias didácticas implementadas por los profesores en el programa curricular bajo enfoque de competencias, algunos participantes expresaron limitación en el aprendizaje de las competencias en el aula por deficiencias pedagógicas de los profesores.

X1 "...No todos los profesores saben enseñar..." X3 "...Algunos profesores faltan mucho y no se revisa todo el contenido del programa... Otros profesores a pesar de ser puntuales, no enseñan bien..." X4 "... Los profesores deben ponerse de acuerdo en la forma de abordar los temas..."

Con relación a lo anterior, Díaz Barriga Á. (2005, p.8, 13) señala que "los profesores deben promover un mejor tratamiento de los contenidos, orientando y guiando el saber individual y colectivo dentro del salón". Además, "las estrategias de enseñanza se deben utilizar de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizaje significativo tomando en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes" (Díaz Barriga F., 2004, p. 430).

Al respecto, Lemke, J. (2006, pp. 5-11) sugiere que "en una propuesta educativa lo que debemos cambiar son los métodos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en múltiples entornos y a través de múltiples medios pedagógicos". Por lo que Ruiz M. (2009, pp.100, 167) sugiere que "la solución no es impartir cursos a los maestros sino que se necesitan espacios de cooperación reflexiva que deriven en entrenamientos sobre el currículum".

Los grupos de discusión refirieron que la relación docente alumno es potencial de mejorar en la implementación del programa curricular bajo el enfoque de competencias con el fin de asegurar servicios educativos de calidad, porque:

X1 "...No todos los profesores saben... convivir con el alumno..." X2 "...falta tiempo para comunicarse con el profesor..." X7 "...Siento que no hay una suficiente relación docente alumno... porque somos muchos estudiantes y es difícil".

Por su parte, Díaz-Barriga F. (2010, pp. 37-52) expresa que "los profesores son los responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores en el aula y la propuesta educativa exige pasar a la personalización, que implica privilegiar la diversidad de estilos e intereses del estudiante a la par que desarrollar la inteligencia colectiva".

Lemke, J. (2006, pp. 5-11) sugiere que en "una propuesta educativa lo que debemos cambiar son las actitudes y creencias de los profesores para permitirnos hacer de nuestros estudiantes tan pares como sea posible en el diseño de su propia educación".



Guillén D. (2005) sugiere que para “lograr la calidad educativa se requiere establecer un programa centrado en la selección y formación docente para hacerlos más competentes; diseñar un programa de formación continua para docentes; constituir una comisión de evaluación curricular permanente para optimizar el aprendizaje del profesor”.

Finalmente, Díaz Barriga Á. (2005, pp. 9, 12) expresa que “se requiere que el docente recupere su pasión por enseñar, que se encuentre dispuesto a enfrentar los retos del aprendizaje y de la motivación que cada grupo escolar demanda”.

Sobre las experiencias de los estudiantes de enfermería relacionadas con las condiciones de infraestructura durante la implementación del programa curricular bajo enfoque de competencias, los participantes perciben que en el aula existe un exceso de estudiantes, en los ámbitos de práctica no existe suficiente material ni oportunidades de aprendizaje, lo que origina limitación en el aprendizaje de competencias profesionales:

X2 “... ya estamos cansados de las clases teóricas,... las bancas son incómodas y tenemos ocho horas continuas de clase ...” X9 “...Siento que ...somos muchos estudiantes en la teoría y es difícil para el profesor...” X3 “En la práctica no siempre hay material ni equipo, ni oportunidades de realizar los procedimientos aprendidos, pero se aprovecha la poca práctica”.

Díaz Barriga Á. (2005, pp. 96, 98) expresa que “las modificaciones curriculares suponen revisar la estructura formal de funcionamiento, y la reglamentación que la rige, implica analizar diversos cambios en las instalaciones, mobiliario escolar, número de alumnos, el material didáctico y el ambiente pedagógico, además de entrenar a los docentes para integrar pedagógicamente esos elementos en los métodos de enseñanza”.

Además, Díaz Barriga F. (2010, p. 37) afirma que “la formación docente debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes en el aula, por eso la importancia del acompañamiento de mentores competentes”.

En cuanto a los resultados de la enseñanza-aprendizaje durante la implementación del programa curricular bajo el enfoque de competencias, se vio que es objeto de mejora ya que no favorece el cumplimiento de los objetivos del programa curricular, como se describe a continuación:

X3 “No aprendí como yo quería aunque espero aprender un poco más en la práctica. Siento que no he aprendido nada. Me faltan conocimientos...” X10 “Que califiquen con el examen, los trabajos y con la asistencia... que no se incluya la participación...”

Al respecto, Prieto L. (2007, pp.11-12) expresa que “las creencias de autoeficacia en el aprendizaje influyen de forma decisiva en la motivación académica, en la autorregulación y en los logros de los estudiantes. Asimismo, la autoeficacia docente guarda relación con su práctica docente y con el éxito de sus estudiantes”.



Zimmerman (1989) refiere que “los estudiantes con un alto nivel de autoeficacia manejan estrategias de aprendizaje de alta calidad y realizan mayor monitoreo de sus logros académicos; la percepción del estudiante con respecto a su autoeficacia está positivamente relacionada con aspectos de aprendizaje y adquisición de habilidades”.

Ello coincide con Bandura (1983, p.1017), quien señala que “la evaluación de autoeficacia también está en función de la complejidad y variedad de habilidades requeridas para resolver una tarea. Las personas adquieren información para hacer juicios sobre autoeficacia a partir de mecanismos de autorreacción, por agentes externos o por indicadores fisiológicos”.

Por tanto, a partir de las experiencias del grupo con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje con un plan curricular por competencias, sugirieron lo siguiente:

X1 “Ojalá revisen nuevamente el programa de estudios...” X4 “... que las clases sean más dinámicas... Creo que deberían enseñar más lento... se deben tomar en cuenta las debilidades del grupo y de cada persona...” X7 señala “creo que debería evaluarse constantemente el nivel de conocimientos de los profesores, algunos son de muy poca calidad... ojalá en verdad se haga algo...”.

Sobre lo mencionado previamente, Rosa María Garza (2000, p.36) sustenta que “el reto de cada maestro es adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades de diversos tipos de aprendices, sin dejar de orientar hacia el uso adecuado del nivel de sus estructuras mentales factibles de acuerdo con su edad”.

Asimismo, Saavedra M. (2001, p.1) expresa que “la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje radica en el hecho de que la evaluación educativa abarca la personalidad toda del educando y no solo los resultados de su aprendizaje, es más, aborda los diversos factores que intervienen en el propio currículo”.

Jiménez C. (2003, pp. 101-102) concluye que “la problemática de la competencia tiene que ver con las estructuras mentales como procesos ligados al pensamiento humano de acuerdo con las dominancias cerebrales que originan la formación de diferentes tipos de competencias que varían según la personalidad y que hacen posible el conocimiento”.

Finalmente, Díaz Barriga Ángel (2005, p.146) menciona que “lo importante de la acción educativa es la idea de volver a ensayar, de volver a intentar y reconocer lo que se logra o no, para retroalimentarlo y plantear estrategias de mejora”.

En cuanto al desempeño docente durante la implementación del programa curricular bajo el enfoque de competencias, que hicieron debatir al grupo de discusión porque se identificó falta de acompañamiento de los profesores y deficiencias en el trabajo de grupo para el logro de resultados eficaces.

X1 “Tener más tacto con los estudiantes, no ponerlos tan nerviosos, no regañarlos” X3 “Que den más libertad...Falta guía, se necesita ayuda... es necesario trabajar también individualmente con el alumno y no solo en equipo... falta que nos digan si los resúmenes o tareas que se les entregan están bien...” X10 “... siento que deben apoyarte más y cambiar algunas actitudes por la enseñanza...”



Al respecto, Maquilon (2010) afirma que “los profesores que son reflexivos de sus enfoques de enseñanza y que los emplean en sus situaciones de enseñanza, además de tener en cuenta los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes, obtienen mejores resultados académicos”.

Díaz Barriga Á. (2005, p.10) declara que “la interacción entre docentes y estudiantes genera una dinámica que hace posible o real la propuesta curricular, en un interjuego entre expectativas e intereses, entre condiciones de aprendizaje”.

Gonzales M. (2010, p.174) coincide con ello y además asevera: “de acuerdo a la personalidad del profesor, este tiene un estilo de enseñanza; reconocerlo le puede ayudar en su búsqueda de diferentes estrategias educativas que favorezcan la diversidad en el aprendizaje de los estudiantes”.

CONCLUSIONES

Las experiencias de los estudiantes varían de acuerdo a diversos factores educativos, entre los que se ha identificado el exceso de contenidos teóricos, el reducido tiempo administrativo, el reducido acompañamiento de los profesores, y la limitada infraestructura escolar de acuerdo al modelo educativo, lo que a su vez reduce las oportunidades de aprendizaje en las competencias profesionales.

Existen inconsistencias entre lo estipulado en el currículum de enfermería bajo el enfoque de competencias y su implementación, ya que fueron identificadas oportunidades de mejora para perfeccionar el proceso enseñanza-aprendizaje de las competencias profesionales de enfermería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). *Self evaluative and self efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems*. Journal of Personality and Social Psychology, (45) No 5, pp.1017-1028.
- Díaz-Barriga A. (2005). *El docente y los programas escolares, Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona, Pomares.
- Garza, R. (2000). *Aprender cómo aprender*, México, pp.36, 58-71.
- González M. y col. (2010). Perfil docente en el siglo XXI en la educación superior. *Desarrollo Científico en Enfermería*. 18(4), pp. 174-178.
- González O. (1999). *El trabajo docente, enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México, Trillas/ ITESM. ILCE.
- Gimeno J. et al. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Granero J. (2005). *El desarrollo de competencias y la elaboración de la guía docente en enfermería médico quirúrgica*. *Desarrollo Científico en Enfermería*. 13(1) pp.10-15.
- Guillén C. (2005). *La calidad aplicada a la educación de enfermería*. *Desarrollo Científico en Enfermería* 13 (3).pp.87-90.
- Jiménez C. (2003). *Neuropedagogía lúdica y competencias*. Bogotá. Magisterio. pp.101-102.
- Navío A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona, Octaedro-Eub.
- Ruiz M. (2010). *El proceso curricular por competencias*. México, Trillas.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAO. México, pp.71-72.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Madrid, Narcea, pp.11-12.



- Romero, M. (2009). *Cómo motivar aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos*. Rev. Iberoamericana de educación. (51) 87-105.
- Ruiz M. (2009). *El dominio de las competencias*. Trillas, México, pp.100, 167.
- Saavedra M. (2001). *Evaluación del aprendizaje*. México, Pax. p.V.
- Schunk, D. H. (1989). *Social cognitive theory and self regulated learning*. En D. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer. pp. 83-110.
- Viedma I. (2011). *Autoevaluación del estudiante en la metodología de ABP*. Desarrollo Científico en Enfermería. 19 (9) Octubre, pp. 301-307.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81,(.3) pp.329-339.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Berrocal F. (2001). La evaluación de la calidad del aprendizaje. Recuperado de ww.ucm.es/info/Psyap/jornadas/berrocal.htm. enlace inactivo.
- Díaz-Barriga F. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Rev. Iberoamericana de Educación Superior, pp.37-57. Recuperado de [Uni>ersia.no. 1.vol.1. http://ries.universia.net](http://ries.universia.net). enlace activo
- Jiménez A. (1998). *Diseño curricular: indagación y razonamiento con el lenguaje de las ciencias*. Enseñanza de las ciencias. 16(2) 203-216. Recuperado de ddd.uab.cat/pub/edic/02124521v16n2p203.pdf
- Jonassen D. (1994). Ambientes constructivistas de aprendizaje. Recuperado de <http://www.coe.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/constr.htm>) enlace activo
- Lemke, Jay L. (2006). *Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir*. Recuperado de [rev. enseñanza de las ciencias](http://rev.enseñanza.de.las.ciencias). 24(1), 5-12. enlace activo
- Martins I. Abelho M. et.al. (2013). *Las competencias en las políticas de currículum de ciencias*. Recuperado de redalyc.org.vol.18 no.56p.37-62. Enlace activo
- Maquilon J. (2011). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. Recuperado de REIFOP.14 (1)81-100 <http://www.aufop.com>. enlace activo
- Mejía W. (2006). El enfoque de competencias: elementos clave. Recuperado de www.eleducador.com. Enlace activo
- Salas R. La Calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos (2000). Recuperado en scielo.sld.cu/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid. www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_2_00/ems03200.htm. enlace activo.

***Procesos e innovaciones en la educación
a nivel superior en Latinoamerica***

Se terminó de imprimir en octubre de 2015

Editorial Centro de estudios e investigaciones
para el desarrollo docente. Cenid AC
Pompeya N° 2705 Col. Providencia
C.P. 44630 Guadalajara, Jalisco, México
Teléfono: 3315 420983

Tiraje: 1000

www.cenid.org.mx