

RLO REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

ISSN: 2789-0309

ISSN-L: 2789-0309

Vol. 3 Núm

7



Punco Kiare - Patambuco - Sandia

EDITADA POR:

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO

IDICAP
PACIFICO

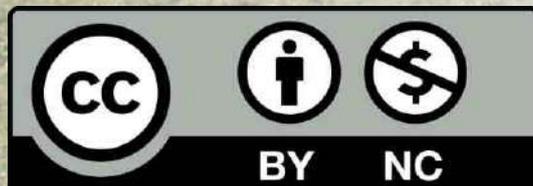
REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

FONDO EDITORIAL
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO
IDICAP PACÍFICO

Volumen 3, Número 7, mayo - agosto 2023

Esta revista y sus artículos son de acceso abierto distribuido bajo los términos de una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Volumen 3, Número 7, mayo - agosto 2023

DIRECTOR Y EDITOR

Dr. Vidnay Noel Valero Ancco

Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico - Perú

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Katty Maribel Calderon Quino

Universidad Mayor de Santiago de Chile - Chile

Dra. Bethzabe Cotrado Mendoza

Universidad de Granada – España

M.Sc. Franklin Américo Canaza Choque

Universidad Católica de Santa María – Perú

Dr. Silvestre Flores Gamboa

Universidad Autónoma de Sinaloa – México

Dr. Victor Andrés Gáber Bustillos

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo – México

Mg. Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo – México

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Nuria Begué Pedrosa

Universidad de Zaragoza – España

Dra. Clarissa Coragem Ballejo

Pontificia Universidad Católica do Río Grande do Sul – Brasil

M.Sc. Jesus Wiliam Huanca Arohuanca

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa – Perú

Mtra. Jocelyn Nicole Díaz Pallauta

Universidad de Granada – España

Dr. Alexis Antonio Lizana Verdugo

Universidad de Granada – España

Dr. Beker Maraza Vilcanqui

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía – Perú

Dr. Jesus Napoleón Huanca Mamani

Universidad Antonio Ruiz de Montoya – Perú

Dr. Uriel Arpasi Mamani

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Perú

Dr. Victor Alfredo Paniagua Gallegos

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios – Perú

M.Sc. Elisa Candida Garavito Checalla

Universidad Nacional del Altiplano – Perú

REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

La revista científica Revista Latinoamericana Ogmios [RLO], es una publicación cuatrimestral, editada por el Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico [IDICAP - PACÍFICO].

RESERVA DE DERECHOS

Los derechos son reservados y transferidos a RLO del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico.

POLÍTICA DE ACCESO Y PERIODICIDAD

RLO permite el acceso gratuito al contenido de todos los artículos. La revista publica sus producciones solo en versión electrónica y asume prácticas de código de ética de la investigación, contemplando la conducta responsable en investigación. Las publicaciones se hacen en enero, mayo y setiembre.

DESCARGO DE RESPONSABILIDADES

Los conceptos y demás contenidos en los artículos científicos, incluidos en esta edición, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan, necesariamente, los criterios institucionales.

La reproducción total o parcial de los artículos contenidos en esta revista debe efectuarse citando esta fuente.

CORRESPONDENCIA

Av. La Cultura N° 384
21001 Puno – Perú

ISSN: 2789-0309
ISSN-L: 2789-0309

PUNO – PERÚ

Revista Latinoamericana Ogmios

Volumen 3, Número 7, mayo - agosto 2023

Pares evaluadores

- **Savier Fernando Acosta Faneite**
Universidad del Zulia - Venezuela
- **Mg. Eduardo Torres Alonso**
Universidad Nacional Autónoma de México
- **Mg. María Florencia Rey**
Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales CONICET/UNL - Argentina
- **Dr. Luis Manuel Lara Rodríguez**
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez - México
- **Mtra. Helen Alexandra Garzón Borray**
Corporación Universitaria MInuto de DIos - UNIMINUTO - Colombia
- **Dra. Yaelsy Lafita Cobas**
Universidad de Oriente - Cuba
- **Dr. Octavio Humberto Moreno Velador**
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - México
- **Dr. Oscar Iván Reyes Maya**
Universidad Autónoma Chapingo - México
- **Dr. Carlos Fernando Inga Aguagallo**
Instituto Superior Tecnológico Tungurahua - Ecuador
- **Mg. Luis Enrique Pinzón Barriga**
Instituto Superior Tecnológico 17 de Julio - Ecuador
- **Dra. Jessica Sandoval Palomares**
Universidad Tecnológica de León - México
- **Dr. Wilmer Ortega Chávez**
Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia - Perú
- **Dr. Miguel Ángel Medina Romero**
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo - México
- **Mg. Miguel Angel Gutierrez Soto**
Universidad Adventista de Chile - Chile
- **Dra. Yenny Nereida Montilla Polo**
Universidad Nacional Experimental Yaracuy UNEY - Venezuela
- **Mg. Mirta Brítez**
Universidad Nacional del Este - Paraguay
- **Mg. Santiago Andrés Ullauri Betancourt**
Universidad Austral - Ecuador
- **Dr. Eduardo Elías Gutiérrez López**
Universidad Autónoma de Baja California - México
- **Dr. Moisés Ramón Villa Fajardo**
Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo - México
- **Dra. Francisca Mercedes Solís Peralta**
Universidad Veracruzana - México
- **Mg. Henri Emmanuel Lopez Gomez**
Universidad Peruana Los Andes - Perú
- **Mg. Gabriel Maldonado Gómez**
Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo - México
- **Dr. Carlos Mejía Reyes**
Universidad Pedagógica Nacional - México

Revista Latinoamericana Ogmios

Volumen 3, Número 7, mayo - agosto 2023

Contenido	Pág.
Sección: Artículos originales	
Entorno social vivencial de los estudiantes y la contextualización de los contenidos para el aprendizaje de la Química <i>Luis Alberto Aragón Rodelo</i> <i>Katherine Cabarcas Bolívar</i>	1 - 13
Análisis comparativo del estrés académico de estudiantes de bachillerato en contextos rurales y urbanos <i>Juan Fernando Abarca Reyes</i>	14 - 25
El pensamiento creativo-crítico para la resolución de problemas en el área de Lenguaje <i>Carmen Aurora Correal Torres</i>	26 - 38
¿Es la participación cultural en México un mecanismo que incide en el desarrollo humano? <i>Lizzette Selene Fernández Márquez</i> <i>María de Jesús Ávila-Sánchez</i> <i>Esteban Picazzo Palencia</i>	39 - 51
Factores académicos y familiares que afectan el rendimiento escolar en bachilleres mexicanos <i>Blanca Carballo-Mendivil</i>	52 - 61
Uso de Naturalista como refuerzo del programa de estudios de la materia Ecología de bachillerato <i>Juan Luis Loredó Varela</i> <i>Ana Arán Sánchez</i>	62 - 79
Percepción de violencia por las profesionales del diseño desde su ámbito laboral <i>Ana Aurora Maldonado Reyes</i>	80 - 92
Sección: Artículos de revisión	
Género, Estado y Ciudadanía en el debate legislativo del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Argentina, 2020) <i>Ines Zurita</i>	1 - 12
El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo <i>Santiago Andrés Otero-Potosí</i> <i>Gualberto Bolívar Nuñez-Silva</i> <i>Cristina Elizabeth Suárez Valencia</i> <i>Diego Francisco Pozo Castillo</i>	13 - 24
Competencias docentes para fomentar una praxis contextualizada de la educación ética y valores morales <i>Nilva Rosa De La Hoz Cantillo</i>	25 - 38
Sección: Ensayos	
De la deslocalización a la relocalización: ¿Qué nos espera? <i>Miguel-Ángel García-Madurga</i>	1 - 12

2023

Sección
Artículos originales

ENTORNO SOCIAL VIVENCIAL DE LOS ESTUDIANTES Y LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.059>

Recibido: 30/11/2022

Aceptado: 27/12/2022

En línea: 01/02/2023

Luis Alberto Aragón Rodelo¹<https://orcid.org/0000-0002-5575-1122>**Katherine Cabarcas Bolívar²**<https://orcid.org/0000-0002-6012-8087>^{1,2}Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Ciudad de Panamá - Panamá

RESUMEN

El entorno social vivencial es el lugar donde se desenvuelven los estudiantes y en donde construyen sus conocimientos, habilidades y valores, directamente desde la experiencia, por ello es necesario que el docente adapte el contenido que enseña con las realidades sociales, ecológicas y culturales de los alumnos, es decir, desarrollar el contenido temático de aprendizaje contextualizado utilizando ejemplos de su vida cotidiana. Por ello, este estudio tuvo como propósito analizar el entorno social vivencial de los estudiantes y la contextualización de los contenidos para el aprendizaje de la química, en una institución educativa distrital de Barranquilla, Colombia. El estudio fue cualitativo, se utilizó un enfoque de estudio de caso, el cual se deriva de una manera específica de ver un caso como un todo; se empleó como instrumento de recolección de información una entrevista semiestructurada y la revisión de los contenidos académicos contemplados en el currículo. La muestra estuvo constituida por 6 docentes y 5 estudiantes mayores de 16 años. La propuesta metodológica abarcó las etapas de diagnóstico, desarrollo y ejecución, identificando elementos de la contextualización del currículo los cuales son el macro, meso y microcurrículo. Los resultados dejan ver la urgencia de reconocer la necesidad que, en cada curso o grado académico, se implemente contenidos adaptados al contexto del educando de acuerdo con las discusiones de las ciencias naturales y los mecanismos establecidos en el currículo educativo, por lo que se debe buscar la manera de generar temas, hilos comunes, objetivos de comprensión, rendimiento en la asimilación y evaluación de los estudiantes. Se concluye la importancia de conectar la vida cotidiana de los discentes con las prácticas educativas en la enseñanza de la química.

Palabras clave: Aprendizaje contextualizado, aprendizaje de la química, enseñanza de la química, enseñanza contextualizada, entorno social, vivencias de los estudiantes.

SOCIAL LIVING ENVIRONMENT OF STUDENTS AND THE CONTEXT OF THE CONTENTS FOR THE LEARNING OF CHEMISTRY

ABSTRACT

This article presents a study of the characteristics of the curriculum for the teaching of contextualized chemistry in the district educational institutions of Barranquilla. Based on this, the 11th grade chemistry curriculum was proposed and evaluated; the proposal formulated the disciplinary, metadisciplinary and daily levels as contextualized levels of disciplinary teaching. This work arose to conceive processes that promote student interest in chemistry and improve teaching practices. The study was carried out using the procedures of the qualitative method, divided into three stages: diagnosis, development and execution. During the diagnosis phase, the curriculum of the educational institution under study was characterized and the information was collected through the survey technique, through interviews, literature study and non-participant observation of teachers and students. In the design phase, according to the contextualized content, the evaluation of the curriculum is developed from three aspects: macro, meso and micro. Finally, during the execution or culmination phase of the study, the information presented by the informants, the theories cited so that the researchers issued their own concepts and theories to eliminate the shortcomings identified in the curricular description in the study context, were valued. Microlessons begin with a social studies question that allows groups of students to contextualize their learning and develop their debating skills in light of the proposed controversy.

Keywords: Contextualized learning, chemistry learning, chemistry teaching, contextualized content, experiential context, contextualized teaching, social environment, students' experiences.

INTRODUCCIÓN

La educación tiene como finalidad la formación intelectual de las personas, la interpretación de lo que ocurre en su entorno y la valoración de las ideas científicas, artísticas, filosóficas y religiosas; su propósito principal es crear mejores personas que puedan aprender por sí mismas, porque eso es lo que harán por el resto de sus vidas. En este sentido, Díaz- Barriga & Catillo (2017), destaca que la función social de la educación incluye los aspectos relacionados con preservar, promover y desarrollar la cultura social.

Asimismo, para develar la importancia que tiene el entorno social o el contexto vivencial de los estudiantes para sus aprendizajes se consideran los planteamientos de Heredia & Sánchez (2020), quienes enfatizan que la contextualización y la motivación juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza de la química y el aprendizaje significativo; por su parte, Acosta y Blanco (2022), señalan que es sumamente importante que el docente propicie el aprendizaje desde las vivencias de sus estudiantes, de manera que estos puedan encontrar una conexión entre los contenidos y lo que les acontece cotidianamente.

Igualmente, Graus y Fonseca (2018), expresan que cuando las prácticas pedagógicas se basan en las experiencias de los estudiantes y en las circunstancias del entorno, éstos (alumnos) descubrirán la funcionalidad de las temáticas curriculares para su vida. Mientras que Vygotsky (2021), considera que, al establecerse una conexión entre los contenidos y la realidad de los estudiantes, estos aprenderán de sus propias realidades, lo que a su vez se traduce en aprendizajes significativos y funcionales.

Por su parte, Freire (2019), sostiene que por mucho que se hace mención de la educación constructivista, ésta se aplica desde un enfoque muy pobre, ya que en la práctica no se implementa un modelo pedagógico donde realmente el protagonista sea el estudiante, los docentes siguen dirigiendo el camino del alumno, sin darle la opción a construir sus conocimientos con base a lo que necesitan conocer, es decir, un saber para hacer y ser; por lo que se cree que en las escuelas solo se

está promoviendo el saber conocer, de allí que se requiera vincular los contenidos académicos a las vivencias del estudiante, de manera que aprendan en sus propios términos y con ciertas libertades.

Mientras que, Gellon et al. (2019), expresan que los procesos de aprendizaje se gestionan en el aula y el estudiante debe proyectar lo aprendido en su entorno; sin embargo, el contexto donde se desenvuelve los alumnos no forma parte de las prácticas en el salón de clase, difícilmente el estudiante podrá relacionar la información que recibe con el medio donde se desenvuelve; será un conocimiento disgregado e inútil para resolver los ejercicios de química y solucionar los problemas personales y sociales.

Dentro de este contexto, Bruner (2018), señala que el proceso de aprendizaje se debe adaptar a los cambios tecnológicos y avances científicos de manera amplia; sin embargo, las instituciones educativas y en ellas las prácticas de aula se implementan de manera simple, lo que evidencia una diferencia entre las políticas curriculares, la práctica educativa y la realidad social. Siendo esta la razón por la cual, la enseñanza de la química se arraigó en estrategias tradicionales de enseñanza durante décadas, alejada de los requerimientos y demandas de los educandos en un mundo globalizado, lo que deja ver que los procesos educativos no se están ejecutando de acuerdo con las realidades sociales.

A criterio de Parga & Piñeros (2018), casi todos los docentes de química utilizan los mismos métodos y estrategias de enseñanza. Todo esto deja ver debilidades en la atención que los docentes prestan a las necesidades de los estudiantes, observándose en los modelos educativos de los microcurrículos, los cuales, continúan ceñidos a los mismos mecanismos que hace décadas, sin darse cuenta de que las necesidades de los estudiantes son otras.

Por estas razones, Quintanilla y Adúriz-Bravo (2022), señalan que los estudiantes tienen una visión de su formación futura, la cual es sólo alcanzar un título o grado académico, por lo que es necesario cuestionarse lo que han aprendido o recibido de sus profesores, si realmente esa información la utilizan solo para su avance académico o como un conocimiento útil para su vida personal y social.

De allí que, Rodríguez y Hernández (2018), consideren que se requiere cambiar la predisposición que tienen los estudiantes por las ciencias naturales, particularmente por la asignatura de química, ya que en la actualidad se observa que los educandos tienen nociones negativas y preconcebidas que son erróneas, debido a que su concepción se fija en una materia sin relevancia práctica, por lo que hay que cambiar el modelo de educación tradicional y comenzar a usar los recursos del mismo entorno en las clases.

En este sentido, Acosta et al. (2017), afirman que, los docentes no tienen las habilidades y capacidades de cambiar estas actitudes y motivar a los estudiantes a aprender ciencias, lo cual le permite comprender la vida cotidiana y enseñarles que estos conocimientos son necesarios debido a que les ayuda a resolver los conflictos sociales, ambientales, políticos y económicos de su entorno.

Esto obliga a considerar la contextualización de los contenidos académicos, debido a que esto permite a los estudiantes comprender su significado en aspectos socioculturales y ambientales; donde descubran que la realidad muestra que la química es un campo íntimamente relacionado con la vida y contribuye a satisfacer sus requerimientos y las necesidades del mundo moderno (Reyes, 2020). En esta línea de trabajo el profesor debe cambiar la forma de aplicar los currículos, para crear contenidos contextualizados donde se promueva la investigación científica y también desarrollen las clases con temas transversales referidos a la ciencia, tecnología, sociedad, medio ambiente y ciencias sociales (Acosta y Fuenmayor, 2022a).

Al respecto de las temáticas transversales Acosta (2022b), señala que integran y completan el contenido disciplinario, se enfocan en temas socio-naturales, por lo que se requiere una amplia formación de los educadores en contenidos pedagógicos; además, se deben vincular las instituciones educativas con la vida, brindar la oportunidad de aprender sobre valores y un enfoque socialmente crítico de los problemas que influyen en la perspectiva humana. Esto permite concluir que en la

enseñanza de la química no se aceptan contenidos contextualizados porque, como lo confirman Caamaño (2018), el proceso educativo se distancia del proceso social.

Dentro de esta línea de pensamiento es importante resaltar que los procesos educativos de las ciencias han experimentado cambios significativos enrumados por la globalización y los nuevos modelos sociales, lo que ha exigido la modernización y consolidación de las ciencias en el currículo aludiendo nuevos métodos en el salón de clase; originando un enfoque que busca la convergencia entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (Graus y Fonseca, 2018).

De allí que, la enseñanza se enfoca en la relación entre los contenidos académicos, como parte de la ciencia, la vida cotidiana y los aspectos sociales para desarrollar ciudadanos que sean competentes para tomar decisiones basadas en temas de ciencia, tecnología con repercusiones sociales (Acosta, 2022a). Igualmente, el docente debe promover la comprensión de la ciencia como un constructo humano en proceso de auténtica competencia científica, esto solo será posible cuando la ciencia está conectada con la vida real y responde a los requerimientos e intereses de los estudiantes (Fuenmayor y Acosta, 2015).

Lo que da lugar a la contextualización de los contenidos, por lo que, Acevedo-Díaz et al. (2017), consideran que es necesario examinar las dimensiones sociales de la ciencia y la tecnología, incluyendo sus circunstancias, resultados sociales y ambientales que permitan que la educación pública contribuya con la alfabetización, la cual debe tener en cuenta las nuevas formas de enseñar ciencia y la tecnología en el escenario social, además de priorizar el contenido actitudinal y sus elementos cognoscitivo, emocional y de acción.

Según Cárdenas y Martínez (2021), es necesario modelar casos a partir de asuntos en los que las partes afectadas o interesadas como sistemas educativos (ministerios), autoridades institucionales (rectores), docentes, padres de familia y estudiantes se involucren de manera representativa mediante la organización de actividades en grupo, aprendizaje colaborativo, debates centrados en el estudiante, toma de decisiones, resolución de problemas y argumentaciones.

De manera que, en las clases de química en primaria y secundaria en Colombia, deben incluir contenidos que sean relevantes para los educandos; estos son temas disciplinarios que son difíciles de tratar con problemas e intereses actuales; sin embargo, se requiere el punto de conexión con la realidad social y personal de los estudiantes de manera que sean convencidos de la importancia de esta asignatura en su vida.

Igualmente, Ahumada et al., (2021), señala que es importante que los estudiantes estén motivados y sientan que la química no está tan fuera de contexto y mucho menos piensen que es innecesaria; ya que ellos asumen la creencia que la química es “sin sentido” para sus vidas y sólo es una imposición del sistema educativo, esto en parte se debe al uso de contenidos descontextualizados y no relacionarlos con la cotidianidad.

Por su parte, Parga y Piñeros (2018), señalan que algunos docentes identifican estos temas y descubren que la educación química necesita integrar cambios y desarrollar programas que promuevan el aprendizaje de esta ciencia, con la intencionalidad que el estudiante perciba la funcionalidad y la importancia del estudio de cada tema en particular.

En Colombia, el currículo oficial de química en primaria y secundaria ha cambiado poco, como dice Acosta y Villalva (2022), el interés por este tema no ha aumentado, por lo que los docentes continúan enseñando con métodos tradicionales, los cuales están desfasados de toda realidad del estudiante, incluso de los avances tecnológicos y esto en ocasiones produce desinterés y deserción escolar.

Por lo tanto, Santiváñez (2017), expresa que los desafíos en la educación química son: en primer lugar enseñar contenido contextualizado que esté cerca de los intereses y la vida diaria de los estudiantes, crear un proceso que haga que los alumnos estén motivados para aprender la naturaleza, aplicabilidad, beneficio, rendimiento académico y construcción del conocimiento, comprensión del

desarrollo tecnológico y de las cuestiones socioambientales; en segundo, que los docentes y las instituciones educativas deben incluir modelos didácticos adecuados y recomendaciones en los planes de clase y contenidos didácticos; y en tercero, deben promover la investigación, hacer recomendaciones curriculares para contextualizar los contenidos, de manera que promuevan el interés de los educando por aprender química.

De allí Piñeros y Praga (2014), explican que debe imperar el propósito de caracterizar el plan de estudios de química en las instituciones educativas de Barranquilla, desde la perspectiva de los contenidos de ciencias naturales, lo que permitirá mejorar el comportamiento pedagógico y las actitudes positivas hacia la ciencia. Por su parte, Ordaz y Britt (2018), señalan que la enseñanza contextualizada situacional es un método para conectar el contenido de aprendizaje en el aula con la vida diaria de los estudiantes y otras situaciones; igualmente, facilita el proceso de aprendizaje y aumenta el interés de los estudiantes por aprender química.

En este sentido, Acosta y Sánchez (2022), argumentan que la contextualización es el uso de situaciones reales y cotidianas, es una forma en que los estudiantes pueden crear significado de manera que logren generar conceptos científicos desde sus propias experiencias. Por su parte, Carretero (2021), señala que la contextualización es la aplicación de los conceptos a la vida y experiencia personal del sujeto; en cambio, Vera (2021), expresa que los estudiantes cuando se les enseña desde el entorno vivencial, ellos son capaces de asociar el contenido de la materia logrando la comprensión de su contexto, lo que a su vez sirve para que perciba que hay una relación entre lo que aprende y su vida real o cotidiana.

Entre tanto, Acosta y Boscán (2014), señalan con urgencia que se debe incluir estrategias para que los alumnos asimilen los contenidos científicos contextualizados que permitan percibir su utilidad y aplicabilidad, así como el impacto social que tiene las ciencias. De esta forma, Pozo y Flores (2015), explican que hay que enseñar la química en correspondencia con sus teorías, concepciones, principios, leyes y su aplicación, enfatizando su relevancia en los aspectos personal, profesional y social.

Por otra parte, Acosta y Fuenmayor, (2022b), expresan que las reformas de los contenidos educativos en un contexto global destacan el desarrollo de competencias y señalan la urgencia de elevar el nivel de competencias científicas por lo que se entiende que la adquisición de estas capacidades conlleva a la resolución de problemas científico-técnicos. En este sentido Acevedo, et al. (2021), señalan la capacidad de tomar conciencia de la relación entre ciencia y sociedad y de ver la química como parte de la cultura.

En resumen, el trabajo actual en educación química se debe concentrar en el contenido contextualizado, el cual debe surgir de la interacción, la contextualización cotidiana, disciplinaria y metadisciplinaria para garantizar así el aprendizaje significativo de los estudiantes. Para referir mejor al enfoque de la contextualización de la asignatura de química en la vida de los alumnos se presenta la figura 1, donde los autores denotas sus vinculaciones.

La contextualización disciplinar se refiere al conocimiento pedagógico, en este caso de la química para comprender sus principios, teorías, conceptos y métodos (Furman 2021); por su parte, Meroni, et al. (2015), argumentan que el estudio de la química debe considerar niveles macroscópicos, microscópicos y representacionales o simbólicos para adoptar los mecanismos de estudios fenomenológicos, representacional y teórico-conceptual, independientemente del nivel de organización de los contenidos disciplinarios, por lo que es importante identificarlos y definirlos como estándares disciplinarios contextualizados para la enseñanza de la química.

En cuanto a la contextualización metadisciplinaria se entiende que son las influencias históricas, epistémicas, sociales, culturales y tecnológicas, que busca demostrar la estructura del conocimiento de la química y sus relaciones o vínculos con la vida cotidiana de los estudiantes (Graus y Fonseca 2018).

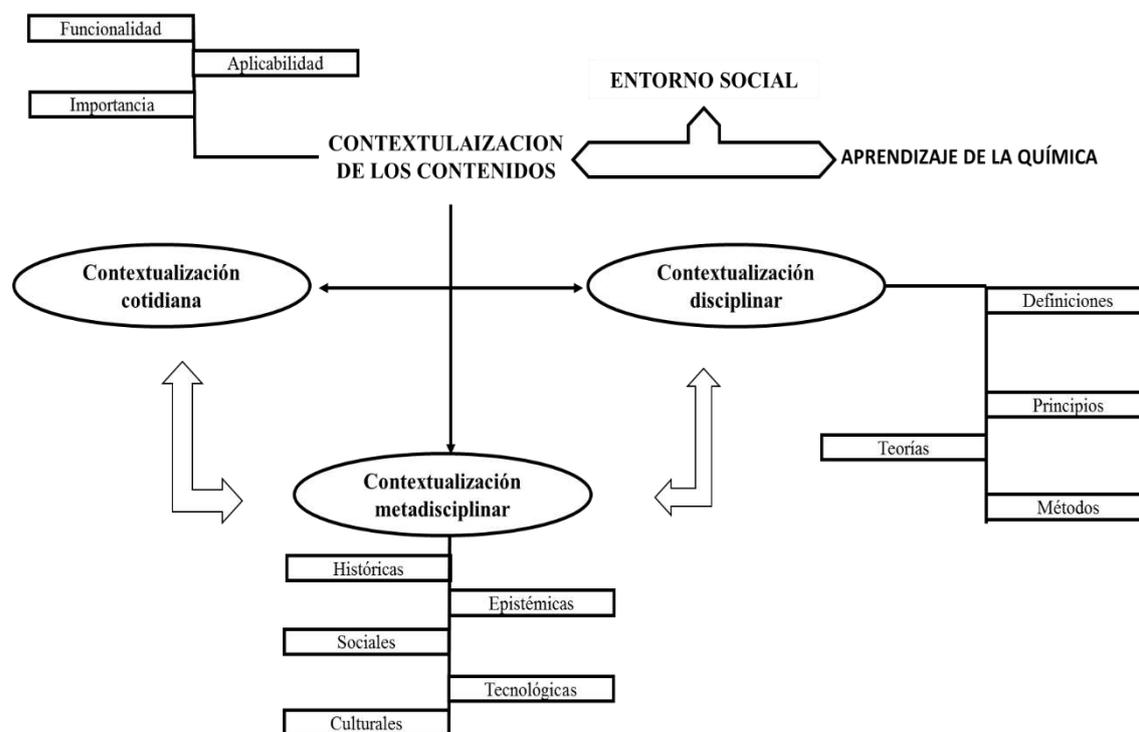


Figura 1
Contextualización de los contenidos de Química

Finalmente, la contextualización cotidiana está relacionada con la practicidad y funcionalidad (por ejemplo, permitir resolver y solucionar problemas ambientales y desarrollar las competencias cognitivas, afectivas y sociales de los aprendices), mediante la aplicación de los componentes de disciplinas, metadisciplinas y la contextualización cotidiana con la finalidad de darle un significado a la asignatura desde sus valores y contextos. Por lo antes señalado surge el propósito de este estudio, el cual fue analizar el entorno social vivencial de los estudiantes y la contextualización de los contenidos para el aprendizaje de la química, en una institución educativa distrital de Barranquilla, Colombia.

METODOLOGÍA

El estudio fue cualitativo, ya que este tipo de investigación busca profundizar en los fenómenos desde la realidad o experiencias de aquellos que se relacionan directamente con el objeto de estudio, razón por la cual los investigadores revelan los significados que las personas le atribuyen al problema estudiando (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018),

Además, se utilizó un enfoque de estudio de caso, el cual se deriva de una manera específica de ver un caso como un todo: su contexto y limitaciones, un estudio en profundidad de un caso particular o colectivo, teniendo siempre en cuenta sus peculiaridades más que las generalizaciones (Ñaupas et al., 2018); de allí que se propuso establecer las características de una oferta curricular contextualizada para la enseñanza y aprendizaje de la química en los educandos de grado 11 en la institución educativa distrital Instituto Técnico de Comercio Barranquilla, Colombia. Se empleó como instrumento de recolección de información una entrevista semiestructurada y la revisión de los contenidos académicos contemplados en el currículo.

La muestra estuvo constituida por 6 docentes y 5 estudiantes mayores de 16 años. El caso examinado es una institución educativa de Barranquilla. La propuesta metodológica abarcó las etapas de diagnóstico, desarrollo y ejecución, identificando elementos de la contextualización del currículo, para lo cual se realizó la revisión del macrocurrículo o programas educativos estatales y distritales.

Para analizar las categorías de estudio se propuso y evaluó el plan de estudios de química del grado 11 de educación media; la cual inicio con los niveles disciplinarios, metadisciplinario

y cotidiano como parte de la contextualización de la enseñanza disciplinaria de esta asignatura (química). Todos los procesos metodológicos se orientaron a concebir procesos que promuevan el interés de los estudiantes por la química y mejorar las prácticas docentes. Como se ha venido mencionando el estudio se llevó a cabo mediante los procedimientos del método cualitativo, dividiéndose en tres etapas: diagnóstico, desarrollo y ejecución.

Durante la fase de diagnóstico, se caracterizó el currículo de la institución educativa objeto de estudio y se recaudó la información mediante la técnica de la encuesta, a través de entrevistas, estudio de la literatura y observación no participante de docentes y educandos. En la fase de desarrollo, de acuerdo con el contenido contextualizado, se desarrolló la evaluación del currículo desde tres aspectos: macro, meso y micro.

Finalmente, durante la fase de ejecución o culminación del estudio se valoró la información expuesta por los informantes, las teorías citadas para que los investigadores emitieran sus propios conceptos y teorías para eliminar las falencias identificadas en la descripción curricular en el contexto de estudio.

También se expusieron las categorías de análisis definidas por principios psicoeducativos relacionados con la psicología, estándares de aprendizaje, meso o institucional y microcurrículos en los cursos de química; igualmente, el contexto social en relación con la ocupación social de la ciencia; los elementos históricos y epistémicos de la química en el diseño y ejecución emitida por los encuestados, como se presenta en los siguientes cuadros:

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta un cuadro que contiene la recopilación y convergencia del discurso de los encuestados, tanto docentes como estudiantes, donde se sintetiza desde la interpretación que los investigadores le otorgan, seguidamente, se proporciona un enfoque teórico que recoge las impresiones de los investigadores en contrastes con las posturas científicas que asumieron los autores citados de acuerdo a la experiencias de los entrevistados, finalmente, se presenta el enfoque argumentativo, representado por el criterio de los investigadores, el cual se fundamenta en la lectura minuciosa de lo expuesto por las entrevistas en conjunto con las teorías.

Tabla 1
Análisis epistémico del Macrocurrículo

Categoría	Enfoque empírico (docentes)	Enfoque empírico (estudiantes)	Enfoque teórico	Enfoque Argumentativo
Macrocurrículo	Los maestros creen que es relevante reconocer y ejecutar las políticas regionales y del estado ya que estas son pautas para la labor pedagógica y sirven de referencia para programas y planes de clase; muchas por las mismas políticas se dificultan la contextualización de los contenidos, lo que origina suspicacias sobre alcanzar su desarrollo. Los docentes también creen que la enseñanza y el aprendizaje de esta asignatura (química) deben enfocarse en su función social, donde las	Los estudiantes consideran que la asignatura no representa un saber hacer, ni en un saber convivir, sino que se enfoca en el saber conocer. Por lo que no representa una utilidad práctica para sus vidas.	La contextualización de los contenidos representa una manera de vincular los objetivos propuestos en el currículo educativo con la vida y experiencia de los estudiantes. Esto favorece la comprensión de los contenidos, debido a que el estudiante le dará un sentido vivencial en lugar de uno	No queda claro para los docentes cómo tratar este principio, ni cómo se encuentra en la norma; creen que la contribución de la química al progreso de la sociedad es importante; Aportación, uso o aplicación a la sociedad. El enfoque de los estudiantes devela que al no poder establecer ellos un vínculo que establezca la funcionalidad de los contenidos de química con su vida, no siente interés por aprenderla, limitándose solo a cursarla y aprobarla para avanzar académicamente.

	<p>palabras clave son la protección del medio ambiente, la concordia con los demás y la ética del trabajo, por lo que tratan de promoverla en el desarrollo del plan de estudios. Por lo que cree que, en un punto de partida para solucionar conflictos sociales, ya que al parecer lo propuesto en la norma es insuficiente, y el contenido expuesto en la asignatura aislado de un escenario real, igualmente es insuficiente para que los educandos construyan conocimientos escolares para ser utilizados en la promoción de alternativas para solución de problemas en entorno social.</p>		<p>académico, y las vivencias tienen más sentido para él que las prácticas pedagógicas (Graus y Fonseca, 2018).</p>	<p>Por todo estos los investigadores creen que el contenido del Ministerio de Educación Nacional o al menos la intención de los contenidos es suficiente para que los educandos influyan en el ámbito social para mejorar la calidad de vida. Asimismo, se evidenció que la cantidad de contenido excede la carga de trabajo de los docentes por lo que no se dedica suficiente tiempo durante las clases a tratar el contenido planificado; se asume que los contenidos están incluidos en las pautas de aula para su implementación, por lo que se planifican saberes y conocimientos o aprendizajes “mínimos” para integrarlos en la vida diaria de los estudiantes.</p>
--	--	--	---	---

Tabla 2
Análisis epistémico del Mesocurrículo

Categoría	Enfoque empírico (docentes)	Enfoque empírico (estudiantes)	Enfoque teórico	Enfoque Argumentativo
Mesocurrículo	<p>Los docentes creen que existe la necesidad de profundizar y reflexionar sobre la enseñanza es importante para el mejoramiento del aprendizaje de los educandos. El currículo desde las secretarías de educación locales educativo objeto de estudio se enfocan sobre todo en métodos de desarrollo de contenido. El concepto del currículo se fundamenta en el desarrollo de un conjunto de cursos al comienzo del semestre. La importancia de desarrollar contenido contextualizado no está clara; indica un trabajo con aspectos cotidianos y de menor contenido disciplinar.</p>	<p>Los estudiantes, puntualizan que los sistemas educativos son ajenos a sus necesidades y situaciones, se limitan a presentar contenidos e información para que retengan y memoricen por un tiempo hasta aprobar la asignatura.</p>	<p>Es de suma importancia que los docentes reconozcan ampliamente el contexto general de la institución en la que enseña. También es relevante que identifiquen todas aquellas cuestiones que afectan a los estudiantes, como problemas familiares y emocionales, para tenerlas en cuenta a la hora de diseñar procesos de aprendizaje y buscar la funcionalidad de los contenidos para los estudiantes. Parga y Piñeros (2018).</p>	<p>Al confrontar lo expuesto por los encuestado y las teorías citadas respecto a la temática los investigadores creen que la pedagogía de la ciencia ayuda a las metodologías de aprendizaje, sin embargo, no es un tema nuevo; se enseña utilizando laboratorios académicos, utilizando guías, TIC las tecnologías (muy pocas veces), sin que se tome en cuenta los intereses y requerimientos de los alumnos, lo cuales son relevantes, pero aun así solo se consideran los contenidos, que es la conceptualización de la química. Por lo que no se tiene claridad sobre cómo motivar a los estudiantes para que desarrollen habilidades de pensamiento, desde la practicidad de los contenidos de la asignatura en cuestión</p>

Tabla 3
Análisis epistémico del Microcurrículo

Categoría	Enfoque empírico (docentes)	Enfoque empírico (estudiantes)	Enfoque teórico	Enfoque Argumentativo
Microcurrículo	Los docentes consideran en las instituciones no se observa en el diseño currículo, es decir, no está definido a nivel institucional por lo que su uso, es anecdótico y hace hincapié en el rol de los científicos destacados. El conocimiento de los docentes sobre los aspectos más relevantes de la química a nivel vivencial no es claro por lo que creen que no es relevante que los estudiantes sepan de química como un mecanismo de solución de problemas sociales y personales.	Según la opinión de los estudiantes, independientemente del modelo institucional para enseñar química, dominan las clases magistrales donde el objetivo del docente es desarrollar contenidos que, al ser evaluados por los estudiantes, revelen errores conceptuales. Es decir, no se implementan mecanismos que sugieran una unidad ni orden didáctico. El diseño de los contenidos y estrategias son procedimentales; no tienen nada que ver con la vida diaria de los estudiantes	Considera que a nivel institucional se deben adaptar los currículos, sus contenidos, objetivos y estrategias para hacerlos compatibles con las realidades de los estudiantes. Rodríguez y Hernández (2018).	El hecho de que los docentes encontraran que el diseño y la estructura del contenido no tomaban en cuenta los aspectos sociales de la química, deja ver la necesidad de establecer nuevos modelos pedagógicos para la enseñanza de la química desde los espacios de la clase, ya que cada grupo es diferente. parte, estuvo influenciado por su desconocimiento de los métodos CTSA y la investigación en educación química. Los docentes encuentran que los educandos no perciben lo útil de lo que están enseñando.

Como se observa en el cuadro, en la fase diagnóstica en la cual los investigadores detectaron debilidades en el aprendizaje de la química y las estrategias empleadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas, seguidamente, en la fase de desarrollo y ejecución del estudio se permitió la caracterización del currículo referido a la enseñanza de la química, es decir, cuando fue analizado por los docentes que participaron del estudio (entrevistados) utilizando la contratación entre el discurso de los informantes y las teorías seleccionadas se analizó a la luz del conocimiento disciplinar de los investigadores.

En relación al nivel del Macrocurrículo, se observó que incluye los procesos de planificación, análisis e integración de elementos relacionados a la cultura, la política, los aspectos económicos, sociales y tecnológicos en un programa educativo que refleja temas como la sociedad aspira a ser. Al respecto de estos resultados, Heredia y Sánchez (2020) reconocen la multidimensionalidad típica del currículo, conceptualizándolo un plan general que debe ser integrado en todas las regiones colombianas, adaptándolas a sus propias necesidades, ya que este se enmarca como una estipulación intensa y flexible entre la política, los docentes y la sociedad, que, por un lado, y por otro simultáneamente, determina cambios. Por lo tanto, es compatible y combina densidad y flexibilidad, por ello tiende a apoyar el proceso de ejecución para promover oportunidades claras y específicas, como parte de su flexibilidad, para elegir e implementar los procesos educativos en el contexto de las instituciones educativas.

Según Furman (2021) el currículo es también un proyecto de aprendizaje que abarca aspectos políticos, es decir, la historia, la sociedad, la cultura, la educación, la ideología subyacente, la sociología, la psicología, la epistemología y las actitudes pedagógicas. En este sentido, el desarrollo curricular en su nivel macro es parte integral del programa, que proporciona un marco normativo para la actividad profesional, docentes, técnicos y directivos (Carretero, 2021).

En consecuencia, cuando se entiende como una herramienta de trabajo, es capaz de crear un punto de acción en cada contexto de aprendizaje, lo que permite la formulación y práctica del estudiante en relación con la formación y el enriquecimiento de los procesos educativos y experienciales. En otras palabras, no solo el currículo creado mediante la documentación, el diseño,

las propuestas, sino también el desarrollo del currículo, es decir, el conocimiento que se enseña y se aprende de manera efectiva en el aula y en toda la institución (Bruner, 2018). De acuerdo con lo anterior, se puede decir que el análisis del currículo incluye la evaluación de las prácticas que implementan los procesos de enseñanza y aprendizaje y su impacto en los agentes educativos involucrados (escolares, docentes, administradores, etc.), todo esto debe analizarse desde su contexto.

Según Gellon et al. (2019) el currículo se conceptualiza como un programa de selección cultural de conocimientos socialmente legitimados, una herramienta para el aprendizaje y una herramienta para la práctica contextualmente condicionada. Dentro de esta amplia filosofía curricular, se enfatizan dos componentes clave: el primero es el conocimiento, que abarca los enunciados proposicionales que enuncian ideas sobre diferentes dominios de la realidad, de allí que, son objetos de reconocimiento y control social que pueden invertirse en procesos de pensamiento, comunicación o cambio ambiental, y el segundo es el contexto, que incluye los espacios de coexistencia y las conexiones creadas en él como marco para influir y regular las relaciones, funciones y todos los procesos que se implementan en las instituciones educativas (Quintanilla & Adúriz-Bravo, 2022).

Al analizar el Mesocurriculo se observó, que la institución educativa debe hacer las adecuaciones pertinentes para adaptar las políticas, contenidos, objetivos e incluso estrategias propuestas a las realidades institucionales del educando, Al respecto, Rodríguez y Hernández (2018) plantean que ajustar los currículos desde una perspectiva integradora facilita que los estudiantes resuelvan dudas relacionadas con el contenido de las asignaturas, facilitando la interiorización y transferencia de conceptos de a sus problemas particulares, lo que no se logra si se siguen rígidamente los lineamientos del macrocurrículo, ya que abarcar los procesos de aprendizaje de estos planes y programas no permite la congregación de conocimientos para la resolución de problemas, debido a que el proceso de aprendizaje se presenta de forma lineal.

De allí la necesidad de ayudar a explorar la estructura de múltiples actividades, adoptar un enfoque interdisciplinario y establecer un paralelo entre el proceso de aprendizaje integrado y la enseñanza lineal. Se pueden demostrar las propiedades sintéticas de ciertas actividades y las propiedades de las acciones que conducen a la formación de disciplinas independientes. Todo esto deja ver, que el macrocurrículo se presenta con lineamientos muy generales que deben ser adaptados para que según las necesidades institucionales y los requerimientos de los estudiantes.

El desarrollo microcurrículo puede concebirse como una dimensión curricular que revela los métodos, actividades y resultados del diagnóstico, modelado, construcción y organización los lineamientos y políticas educativas. Define ciertos conceptos pedagógicos, cuya aplicación tiene por objeto resolver problemas y satisfacer necesidades, su evaluación permite mejorar el proceso de aprendizaje (Acosta et al., 2017).

Asimismo, debe ser capaz de crear un ciudadano que sea capaz de pensar de forma independiente, crítica y autocrítica en las condiciones socioeconómicas, considerando sus potencialidades, con una formación humana completa, interdisciplinaria, apertura, flexibilidad, necesidades sociales, relacionados con lo económico, intelectual, reflexionar constantemente sobre la práctica. Los objetivos de la educación descritos en las adaptaciones del currículo en su nivel macro y meso se enfrentan a un ecosistema donde los textos (contenidos creados formalmente) y las situaciones (lo que sucede en la vida cotidiana) se contradicen en la práctica educativa, por lo que no se satisfacen los requerimientos de los estudiantes y las sociedades, por lo que desde las prácticas de aula los docentes de química deben conjugar los niveles curriculares (macro y meso) para ajustarlo en una pedagogía que mejore la dimensión total de la persona.

Cabe destacar que los resultados dejan ver la urgencia de reconocer la necesidad que, en cada curso o grado académico, se implemente contenidos adaptados al contexto del educando de acuerdo con las discusiones de las ciencias naturales y los mecanismos establecidos en el currículo educativo, por lo que se debe buscar la manera de generar de temas, hilos comunes, objetivos de comprensión, rendimiento en la asimilación y evaluación de los estudiantes.

Asimismo, se observó que no se han venido adaptando los contenidos establecidos en el currículo, por lo que la mayoría de las veces se presentan totalmente desfasados de la realidad de los estudiantes, de allí, que los estudiantes no perciban la importancia de la asignatura (química) para su vida y en su vida cotidiana, razón por la cual se muestran apáticos ante su aprendizaje.

Con base a las entrevistas y la información analizada, se han separado y ordenado las categorías de estudio desde el macro, meso y micro currículo en la asignatura de química en contexto. Observándose que los lineamientos de este inciden en mayor proporción en el micro currículo, es decir, desde lo institucional y sobre todo a nivel del aula de clases. Observándose que los aspectos que incurren en el proceso educativo de la química son: el uso de materiales cotidianos por lo que se requieren materiales del entorno en la práctica de laboratorio y utilizar situaciones cotidianas para construir conceptos.

CONCLUSIONES

Para que se contextualicen los contenidos de química es necesario que se establezca una relación entre el ciudadano y el científico, el estatus del conocimiento, la intervención de los educando en la creación de los conceptos desde su propio entorno y con base a sus experiencias, para que se desarrolle en el estudiante la persistencia e institucionalización del carácter investigador.

Por ello, los docentes deben integrar recursos cotidianos en su prácticas de aula y de laboratorio, a partir de los cuales analiza los aspectos teóricos de la resolución de los problemas y el impacto de la química en el medio ambiente y el ámbito social, desarrollando experiencias interesante e innovadora para los educando.

Por lo que, también se concluye que el papel del docente incide significativamente en el progreso de la estimulación, el interés y la actitud de los educandos en relación al aprendizaje de la química. Para hacer que esta asignatura fuera más interesante y mejorar el rendimiento de los estudiantes, se debe introducir el contexto en la enseñanza de las ciencias ya que como método de enseñanza implica vincular la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias con situaciones de la vida real. La situación se utiliza como disposición central para introducir gradualmente conceptos científicos según sea necesario para comprender mejor las situaciones del entorno y los contenidos pedagógicos.

También, se enfatiza la relevancia de integrar un enfoque basado en el contexto para la educación científica con el modelado científico y la investigación. Igualmente para construir estos modelos de contextualización de los contenidos, es necesario dar sentido a los hechos observados, crear relaciones e interpretaciones cada vez más complejas de los contextos experimentales que se ofrecen a los estudiantes.

Asimismo, el estudio permitió establecer la importancia de conectar el mundo con las prácticas educativas en la enseñanza de la química. Proveyendo nuevos enfoques basados en el contexto que es la dimensión central porque proporciona información de la vida que se puede relacionar con los contenidos académicos. Además, se requiere desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje de química contextualizadas para facilitar la creación de modelos teóricos en las escuelas, lo que representa un desafío importante para los docentes, a fin abordar las debilidades en los aprendizajes de esta asignatura, centrándose en una educación primaria, secundaria y media mediadas por el contexto y las secuencias de aprendizaje desarrolladas por los docentes de ciencias.

REFERENCIAS

- Acevedo, L., Casamajor, A., & Espinoza, A. (2021). La elaboración de representaciones modélicas para aprender ciencias naturales. *Revista del IICE*, (50), 187-208. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n50.11274>
- Acevedo-Díaz, J. A., García-Carmona, A., & Aragón, M. D. M. (2017). Historia de la ciencia para enseñar naturaleza de la ciencia: una estrategia para la formación inicial del profesorado de ciencia. *Educación química*, 28(3), 140-146. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2016.12.003>

- Acosta, S. (2022a). Competencias de los alumnos de la licenciatura en educación Biología. *Transformación: Revista electrónica científica tecnológica*, 19(1), 41-51. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/4039>
- Acosta, S. (2022b). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2 (5), 249-266. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>
- Acosta, S., & Blanco, L. (2022). La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia. En *Desafíos y perspectivas de la educación* (pp.7-25). EDITORIAL IDICAP PACÍFICO. DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>
- Acosta, S., & Boscán, A. (2014). Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo de la biología en la Escuela de Educación, Universidad del Zulia. *Revista Multiciencias*, 14(1), 67-73. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16996>
- Acosta, S.; & Fuenmayor, A. (2022a). El diario como estrategia metodológica para aprender zoología. *Revista GACETA DE PEDAGOGÍA*, (44), 22-38. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/1221>
- Acosta, S., & Fuenmayor, A. (2022b). Flipped Classroom como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la biología. *Revista Impacto Científico*, 17(2), 399-411. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/39250>
- Acosta, S., Fuenmayor, A., & Sánchez, A. (2017). El trabajo de campo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la zoología. *Revista Omnia*, 23(1), 59-78. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/22998>
- Acosta, S., & Sánchez, A. (2022). Actividades de laboratorio para el aprendizaje de la biología de vertebrados. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(6), 7-18. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i6.050>
- Acosta, S., & Villalva, A. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 7-27. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/156>
- Ahumada, L., Ávila, H., Cardoza, G., Chavarro, L., Fernández, O., Hernández, I., Luna, J., Macías, J., Moncayo, J., Pérez, M., Posso, P., Santana, M., Triana, M., & Vargas, A. (2021). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: una mirada desde la investigación*. Fondo Editorial Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bruner, J. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Cárdenas, A., & Martínez, C. (2021). Contenidos escolares en ciencias naturales desde el currículo oficial de Colombia. *Revista científica*, (42), 328-338. <https://doi.org/10.14483/23448350.17614>
- Caamaño, A. (2018). Enseñar química en contexto: un recorrido por los proyectos de química en contexto desde la década de los 80 hasta la actualidad. *Educación química*, 29(1), 21-54. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-893X2018000100009&script=sci_arttext
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde editora.
- Díaz-Barriga, Á., & Catillo, C. (2017). *La interpretación: Un reto en la investigación educativa*. Editorial Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Fuenmayor, A., & Acosta, S. (2015). Actitud de los estudiantes del quinto año de bachillerato hacia la investigación científica. *Revista Multiciencias*, 15(4), 444-451. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/22415>
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2019). *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI Editores.
- Gellon, G., Feher, E. R., Furman, M., & Golombek, D. (2019). *La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Siglo XXI Editores.
- Graus, M., & Fonseca, J. (2018). Las unidades didácticas contextualizadas como alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática. *Open Journal Systems en Revista: Revista de entrenamiento*, 1(3), 01-28. <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/enrevista/article/view/2198>
- Heredía, Y., & Sánchez, A. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Meroni, G., Copello, M. I., & Paredes, J. (2015). Enseñar química en contexto. *Una química*, 26(4), 275-280. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.07.002>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación: Cuantitativas-Cualitativas y Redacción de Tesis*. 5ta. Edición. Ediciones de la U.
- Ordaz, G., & Britt, M. (2018). Los caminos hacia una enseñanza no tradicional de la química. *Actualidades investigativas en educación*, 18(2), 559-579. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33164>
- Praga, D., & Piñeros, Y. (2018). Enseñanza de la química desde contenidos contextualizados. *Educación química*, 29(1), 55-64. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2018.1.63683>
- Piñeros, Y., & Praga, D. (2014). (2014). *Caracterización de los contenidos curriculares contextualizados para la enseñanza de la química*. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (Extra). <https://doi.org/10.17227/01203916.3384>
- Pozo, J., & Flores, F. (2015). *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Editorial Machado Grupo de Distribución, S.L
- Quintanilla, M., & Adúriz-Bravo, A. (2022). *Enseñanza de las ciencias para una nueva cultura docente: Desafíos y oportunidades*. Ediciones UC.

- Reyes, E. (2020). Prácticas de laboratorio: la antesala a la realidad. *Revista Multi-Ensayos*, 6 (11), 61-66. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i11.9290>
- Rodríguez, J., & Hernández, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y representaciones*, 6(1), 507-541. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Santiváñez, V. (2017). *Didáctica en la enseñanza de las ciencias naturales*. Ediciones de la U.
- Vera, A. (2021). Experiencias didácticas para promover el aprendizaje de la ecología a través del trabajo de campo. *Revista Boliviana de Ingeniería*, 3(1), 41-58. <https://bit.ly/3WC2kOg>
- Vygotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.

Luis Alberto Aragón Rodelo

Licenciado en Biología y Química. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UMECIT. Docente Adscrito a la Secretaría de Educación de Barranquilla-Atlántico-Colombia.

Correo de contacto: laaragonr@gmail.com

Katherine Cabarcas Bolívar

Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Magister en Docencia de las Ciencias Naturales. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UMECIT. Docente Adscrita a la Secretaría de Educación de Barranquilla-Atlántico-Colombia.

Correo de contacto: katycab1984@gmail.com

Cita sugerida:

Aragón Rodelo, L. A., & Cabarcas Bolívar, K. (2023). Entorno social vivencial de los estudiantes y la contextualización de los contenidos para el aprendizaje de la Química. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 1 - 13. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.059>

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN CONTEXTOS RURALES Y URBANOS

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.061>

Recibido: 23/12/2022

Aceptado: 30/01/2023

En línea: 05/02/2023

Juan Fernando Abarca Reyes¹<https://orcid.org/0000-0002-5860-3651>¹ Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, Tecpan de Galeana - México

RESUMEN

La presente investigación fue llevada a cabo con el fin de analizar las diferencias en las manifestaciones del estrés académico en contextos rurales y urbanos. Para lograrlo, fue utilizado un enfoque predominantemente cuantitativo, empleando la técnica de encuesta aplicada a estudiantes de sexto semestre de bachillerato, que estudian en zonas rurales y urbanas del Estado de Guerrero, México aplicada durante el mes de junio del 2022; lo anterior con el objeto de comparar las manifestaciones del estrés escolar, entre ambos contextos. En la cual se obtuvo como resultado, que existen diferencias significativas en las situaciones que generan mayor estrés a los estudiantes en zonas rurales, en relación a quienes estudian en zonas urbanas; asimismo, existe una diferencia en los síntomas del estrés, que presentan ambas muestras comparadas. Por lo que puede concluirse, que las estrategias empleadas para el afrontamiento del estrés en los estudiantes de nivel bachillerato; deben de ser diferentes, según se trate de contextos rurales o urbanos.

Palabras clave: Estrés, zonas rurales, población urbana.

COMPARATIVE ANALYSIS OF ACADEMIC STRESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN RURAL AND URBAN CONTEXTS

ABSTRACT

The present investigation was carried out in order to analyze the differences in the manifestations of academic stress in rural and urban contexts. To achieve this, a predominantly quantitative approach was used, which was developed through the survey technique; applied to sixth semester high school students, who study in rural and urban areas of the State of Guerrero, México; applied during the month of June 2022.; the above in order to compare the manifestations of school stress, between both contexts. That there are significant differences in the situations that generate the most stress for students in rural areas, , in relation to those who study in urban areas; Likewise, there is a difference in the symptoms of stress, which both samples compared present. Therefore, it can be concluded that the strategies used to cope with stress in high school students; they must be different, depending on whether they are rural or urban contexts.

Keywords: Stress, rural áreas, urban population.

INTRODUCCIÓN

Primeramente, es indispensable definir el término “estrés”, el cual sería utilizado por primera vez en 1926 (Alvites, 2019), desde una perspectiva psicobiológica; y puede entenderse como una reacción que produce el cuerpo humano, que se produce como forma de afrontamiento o huida, ante la percepción de una amenaza, que pudiera comprometer supervivencia o la autoestima personal del individuo. Sería en el año de 1944, cuando dicho término aparecería por primera vez en el índice de *Psychological Abstracts* (Espinoza, Pernas y González, 2018). Cabe precisar, que el estrés puede ser positivo y negativo, el estrés positivo (también llamado eustrés), es la reacción positiva a eventos nuevos, a través de los cuales la persona promueve el esfuerzo y las emociones positivas, estimula a la persona a obtener buenos resultados (Li, Cao y Li, 2016). Por su parte el estrés negativo (también llamado distrés), es la reacción negativa al ambiente, que produce emociones como tristeza, ira o disgusto general (Gallego, Gil y Sepulveda, 2018). Por ello, es preciso aclarar que, para efectos de la presente investigación, utilizaremos el término estrés, para referirnos solo al aspecto negativo.

Siendo el estrés en general un fenómeno complejo que forma parte de la vida cotidiana del ser humano, y que impacta de manera notoria su desarrollo y desenvolvimiento, en diversos ámbitos como son: la salud, el trabajo, el desempeño académico, las relaciones interpersonales, entre otros (Buitrago, Barrera, Plazas y Chaparro, 2021). Por ello, es que se su estudio se ha diversificado en los diversos ámbitos de la vida del ser humano (Ticona, Zela y Vásquez, 2019. Y considerando que dicho fenómeno se encuentra presente en cada una de las etapas de la persona, pues desde la infancia se va desarrollando la personalidad humana (Valarezo, Celi, Rodríguez y Sánchez, 2020), y con ello las reacciones que tenga hacia el mundo exterior; por tal razón es que la generación de estudios sobre el estrés en las primeras etapas de la vida humana, ha cobrado especial importancia, debido las implicaciones que tiene en la vida de la persona (Urzúa, Caqueo y Flores 2019).

A partir de la década de 1980, se comenzarían a generar estudios sobre el estrés, que se presenta en los alumnos de 12 a 17 años de edad, durante las actividades que llevan a cabo en las escuelas; en los cuales se obtuvo como resultado, que el contexto de los estudiantes, influye en las manifestaciones del estrés académico que presentan (Rozo, Parra, Urrego y Castillo, 2019). Y desde los últimos años, han sido cada vez más frecuentes los estudios sobre el estrés académico (también llamado estrés escolar), el cual puede ser entendido, como las reacciones de huida que presentan los sujetos que cumplen el rol de estudiantes, cuando se ven sometidos a ciertas exigencias, cambios o demandas, dentro del ámbito educativo (Gasull, Elaskar, Di Lorenzo, Miranda, Lascano, Crena y Salomón, 2020).

Investigaciones recientes, hacen especial énfasis en la importancia del estudio y atención del estrés académico, ya que, dicho fenómeno repercute de manera directa en el rendimiento académico de los estudiantes (De Castro y Luevano, 2018). Además, en los casos de estrés con mayor intensidad puede provocar (sobre todo en los alumnos de nivel medio superior y superior) un mayor índice de deserción y reprobación en los estudiantes (Armenta, Quiroz, Abundis y Cea, 2020).

Como ya se ha mencionado, el estrés académico, se encuentra influido por el contexto, y, aunque las reacciones que tienen los estudiantes ante ciertas presiones escolares, suelen estar relacionadas con la personalidad, investigaciones como la Krumova & Hristova (2016), de han demostrado que el simple ambiente de trabajo, y el lugar en que se encuentran las aulas, suele impactar de manera directa en el nivel de estrés, y los estresores comunes que poseen los estudiantes.

Por otra parte, en la teoría social clásica, se encuentra una clasificación de los espacios poblacionales, en áreas rurales y urbanas. Los primeros se encuentran caracterizados principalmente por una alta concentración de la población, la predominancia en las actividades comerciales e industriales, así como el constante crecimiento económico (Fernández, y De la Vega, 2017). Siendo las poblaciones rurales, por su parte, caracterizadas por una menor concentración de la población, la cual se dedica mayormente a las actividades económicas primarias; existiendo en muchos casos el rezago económico y tecnológico (Crovetto, 2019). Ambos espacios poblacionales, suelen encontrarse distribuidos por todo el territorio mexicano, y de hecho se encuentran presentes en cada una de las 32 entidades federativas que conforman dicho país (Soloaga, Passot y Reyes, 2020). Como es el caso de las localidades que se hacen mención en este estudio, las cuales pertenecen a la entidad federativa llamada Guerrero.

Tomando en cuenta lo anterior, puede notarse, que los problemas que afrontan los estudiantes en los contextos rurales, son diferentes a los que viven los alumnos en zonas urbanas. Pues, mientras en zonas rurales, los alumnos tienen que atender problemas tales como carencia, rezago y bajos estándares de calidad (Thomson Reuters Foundation, 2019). Por su parte, en regiones urbanas, algunas de las presiones que enfrentan los estudiantes, suelen ser la falta de tiempo para la realización de las actividades académicas, la competitividad personal, las presiones sociales, la delincuencia y la corrupción (Fernández, 2018).

Por ello, es que las actitudes, emociones y comportamientos que tienen los educandos en ambos tipos de regiones suelen ser diferentes, sobre todo en los alumnos adolescentes, los cuales presentan una etapa de la vida en la cual, ellos van decidiendo sus metas e identidad personal (Echeverría, Venegas, González y Bernal, 2019). Mendoza, Cervantes y Pedroza (2016) realizaron un estudio comparativo sobre ciertos fenómenos, que se presentan en estudiantes adolescentes de zonas rurales y urbanas; como es el caso del acoso escolar. Entre las diferencias más significativas, se encontraron que en contextos urbanos el acoso se presenta mayormente por medio de agresiones (63%); en cambio en contextos rurales, se presenta mayormente por medio de la exclusión (57%).

Por ello, la presente investigación plantea responder la siguiente pregunta ¿Cuáles son las diferencias en las causas, síntomas y nivel de apoyo que reciben los estudiantes del estrés académico, en los contextos rurales y urbanos? Y tiene como objetivo principal -desde la experiencia de los propios estudiantes de bachillerato- realizar una comparativa del estrés académico en contextos rurales y urbanos, en cuanto a los estresores, los síntomas que presenta y nivel de apoyo que reciben los estudiantes. Teniendo como hipótesis principal, que por el ambiente que los rodea, exista mayor incidencia del estrés escolar en contextos urbanos, sin embargo, las manifestaciones de dicho tipo de estrés son diferentes, en ambos contextos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación tiene un enfoque predominantemente cuantitativo, ya que se analizan datos estadísticos. Además, posee un diseño no experimental, ya que es analizado el fenómeno social del estrés académico, y sus manifestaciones en contextos rurales y urbanos; con un

nivel de estudio descriptivo, pues tiene como fin detallar como sucede el fenómeno que es investigado.

En tal virtud, para recabar los datos cuantitativos, se utilizó la técnica de encuesta, utilizando un total de 3 preguntas, la primera de ellas tipo matriz y que fuese redactada de la siguiente manera: la segunda pregunta de opción múltiple, y la tercera pregunta tipo matriz también. Las preguntas fueron redactadas de la siguiente manera:

a) Utilizando una escala del 1 al 4, donde 1 es “poco” y 4 es “demasiado” ¿Qué tanto estrés te ocasiona llevar a cabo las siguientes actividades?

- Presentación de exámenes
- Exposición en clase
- Diferencias y conflictos entre compañeros
- Sobrecarga de actividades académicas
- Trabajo en equipo
- Regaños de los profesores
- Decidir qué hacer después de graduarse
- Hablar con tus maestros
- Presión de los padres para obtener buenas calificaciones
- Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas y personales

b) ¿Cuál de los siguientes síntomas han sentido como consecuencia del estrés por las actividades académicas? (Marque todos los que considere convenientes)

- Falta de sueño
- Cansancio excesivo
- Dolores de cabeza
- Problemas de digestión
- Inquietud
- Depresión
- Ansiedad
- Problemas de concentración
- Bloqueo mental
- Consumo de alcohol, cigarro, exceso de comida
- Irritabilidad
- Aislamiento
- Desgano

c) Utilizando las respuestas de “nada”, “poco”, “regular” o “mucho”, según corresponda. Ante los síntomas del estrés escolar, ¿Qué nivel estrés recibe por parte de...?

- Sus compañeros
- Sus profesores
- Sus padres y/o tutores

La población de estudio se encuentra compuesta por estudiantes de sexto semestre (el cual es el último grado) de bachillerato, en zonas urbanas de los municipios de Acapulco y Ayutla de los Libres, ambos pertenecientes al Estado de Guerrero, que se encuentra ubicado geográficamente en la zona sur de México. Los cuales representan, las principales características sociales, económicas y políticas de las áreas rurales y urbanas que existen en la región.

Y para seleccionar la muestra de Estudio, fue utilizada la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia; a través de la cual se seleccionó un total de 320 personas; 160 de

ellas pertenecientes a zonas rurales, y 160 a zonas urbanas. Utilizando como criterio a aquellas que tuvieran una mayor disposición para participar y fueran más fáciles de contactar, debido a sus situaciones particulares. Dicha aplicación instrumental fue llevada a cabo, durante el periodo que comprende entre los meses de junio a agosto, del año 2022. Para posteriormente, graficar los resultados obtenidos en ambos contextos. Y por último, comparar los resultados obtenidos, en el contexto rural y urbano.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Características de los contextos sobre los que se trabajó

Contexto urbano

La muestra seleccionada para el estudio, y que corresponde a los estudiantes del contexto urbano, corresponden a la ciudad de *Acapulco*, perteneciente al municipio con el mismo nombre,

Acapulco, en el año 2020 contaba con una población total de 779, 566 pobladores; lo que corresponde a una densidad de población de 451.3 habitantes por km². De los cuales el 42.7% corresponden a hombres, y el 52.3% de los habitantes se encuentra representado por mujeres. Tiene, además un promedio de 3.5 ocupantes por vivienda. Con una tasa de fecundidad de 1.5 hijos por mujer (INEGI, 2020).

Cuenta con 61.8% de la Población Económicamente Activa. Las principales actividades económicas que se desarrollan en la población son el comercio, y los servicios, entre los que destacan los servicios inmobiliarios, transporte y servicios profesionales. Dicha población cuenta con un índice de marginación de -0.768. Siendo la principal problemática social a la que se enfrentan sus habitantes la violencia y la inseguridad (CIJ, 2018).

Acapulco cuenta con un índice de alfabetización del 95.7%. 6.2% de la población no cuenta con escolaridad alguna, 44.1% tiene escolaridad básica, 27% con formación de nivel medio superior, y 22.6% con educación superior. En dicha localidad, el 83.7% cuenta con acceso a telefonía celular, y 47.7% posee servicio de internet. Por último, cabe precisar que en dicha comunidad existen 17 instituciones de nivel medio superior de procedencia pública, y más de 38, con recursos de procedencia privada (INEGI, 2020).

Contexto rural

Por su parte, los estudiantes de la muestra, que corresponde al contexto rural, son estudiantes de sexto semestre bachillerato que se encuentran ubicados en las localidades de Colotepec y San José La Hacienda. Ambas provenientes del municipio de Ayutla de los Libres, Guerrero.

En lo que respecta a Colotepec, en el año 2018, contaba con una población total de 2690 habitantes; de los cuales 1313 son del género masculino, y 1377 son del género femenino. Posee un índice de fecundidad de 2.95 hijos por mujer. Con un promedio de ocupantes por vivienda 4.4 personas. Con un porcentaje de población económicamente activa 41.6%; siendo las principales actividades económicas la agricultura y la ganadería, y un porcentaje considerable de los habitantes vive en situación de pobreza. 15% de la población es analfabeta, 58.3% cuentan solo con educación básica, 20.4% de la población posee educación media superior, y solo 6.4% posee educación superior. En Colotepec, 80.48% posee acceso a telefonía celular, y 3.42% cuenta con servicio de internet. En la comunidad, solo existe un plantel público de educación media superior (Pueblos América, 2020).

Por su parte en San José La Hacienda, en el año 2020 contaba con una población total de 1816 habitantes; de los cuales 945 eran mujeres, y 871 eran hombres. En ese mismo año poseía un índice de fecundidad de 3.22 hijos por mujer. 55% de la población en la localidad son menores de edad. Posee un 56.83% de población económicamente activa, siendo las principales actividades económicas la agricultura y la ganadería. 68.5% de la población posee acceso a telefonía celular, y solo el 4.01% cuenta con servicio de internet. El 10% de los habitantes de San José la Hacienda son

analfabetas, 40% posee educación de nivel básico, y solo 15% posee una educación post básica. En la localidad solo existe una institución pública educativa de nivel medio superior (Pueblos América, 2020b).

Comparatividad de los estresores

De acuerdo con Gasull, Elaskar, Di Lorenzo, Miranda, Carena y Salomón (2020) es posible identificar 3 componentes del estrés académicos: los estresores, los síntomas (físicos, psíquicos y comportamentales) y el afrontamiento. Con relación al primero de ellos, se considera un estresor escolar, a cualquier situación externa o circunstancia del exterior, que, al ser percibida por el estudiante, requiere de una adaptación psicológica o del organismo (Macban, Ruvalcaba, Alvarado, Ramírez, González, Arredondo, Monroy, Tandehuitl, García y Trejo, 2018).

De conformidad, con el estudio llevado a cabo por Chust y Tortajada (2019), algunos de los principales estresores que enfrentan los estudiantes en el último (sexto) semestre de bachillerato, y primer semestre de universidad son los siguientes: Presentación de exámenes, exposición en clase, diferencias y conflictos entre compañeros, sobrecarga de actividades académicas, trabajo en equipo, regaños de profesores, decidir qué hacer después de graduarse, hablar con los maestros, presión de los padres para obtener buenas calificaciones y falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas.

A cada uno de los alumnos, de contexto rural y urbano, que conforman la muestra en estudio; se les pidió que calificaran el nivel de estrés que les provoca (tomando en cuenta los elementos considerados por Chust y Tortajada, 2019), según los indicativos de nivel: bajo, medio, alto y demasiado. A continuación, en la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos, expresados de manera comparativa, en los alumnos de zona rural y urbana. Por ello, es que en la presente tabla se presentan los resultados obtenidos de manera comparativa, entre la muestra alumnos del contexto rural y el contexto urbano; con relación a la primera pregunta de la encuesta. Es preciso mencionar, que los porcentajes presentados, fueron obtenidos tomando en consideración el número de alumnos que componen la muestra, expresando la representación porcentual de los alumnos que respondieron la opción correspondiente.

Tabla 1
Resultado comparativo del nivel de estresores en estudiantes de contextos rurales y urbanos

Estresores	Contexto rural. Nivel de Estrés	Contexto urbano. Nivel de Estrés
Presentación de exámenes	Poco: 27.5% Regular: 57.5% Mucho: 15% Demasiado: 0%	Poco: 0% Regular: 40% Mucho: 40% Mucho: 20%
Exposición en clase	Poco: 27.5% Regular: 57.5% Mucho: 15% Demasiado: 0%	Poco: 20% Regular: 30% Mucho: 40% Demasiado: 10%
Diferencias y conflictos entre compañeros	Poco: 55% Regular: 35% Mucho: 10% Demasiado: 0%	Poco: 20% Regular: 55% Mucho: 20% Demasiado: 5%
Sobrecarga de actividades académicas	Poco: 12.5% Regular: 52.5% Mucho: 30% Demasiado: 2.5%	Poco: 0% Regular: 15% Mucho: 50% Demasiado: 35%
Trabajo en equipo	Poco: 50% Regular: 40% Mucho: 7.5 % Demasiado: 2.5 %	Poco: 0% Regular: 45% Mucho: 25% Demasiado: 30%

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN CONTEXTOS RURALES Y URBANOS

Regaños de profesores	<i>Poco: 62.5%</i> Regular: 30% Mucho: 2.5 % Demasiado: 5%	Poco: 5% <i>Regular: 70%</i> Mucho: 20% Demasiado: 5%
Decidir qué hacer después de graduarse	Poco: 30% <i>Regular: 42.5%</i> Mucho: 15% Demasiado: 12.5%	Poco: 5% Regular: 25% Mucho: 25% <i>Demasiado: 45%</i>
Hablar con los maestros	<i>Poco: 57.5%</i> Regular: 40% Mucho: 2.5% Demasiado: 0%	Poco: 25% <i>Regular: 55%</i> Mucho: 15% Demasiado: 5%
Presión de los padres para obtener buenas calificaciones	Poco: 35% <i>Regular: 40%</i> Mucho: 2.5% Demasiado: 2.5%	Poco: 40% <i>Regular: 55%</i> Mucho: 0% Demasiado: 5%
Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas	Poco: 27.5% <i>Regular: 45%</i> Mucho: 22.5% Demasiado: 5%	Poco: 5% Regular: 15% Mucho: 35% <i>Demasiado: 45%</i>

Con relación a este tema de los estresores, pueden observarse algunas diferencias entre ambos contextos comparados. Pues mientras en contextos urbanos, la mayoría de los estudiantes consideró que le causa demasiado nivel de estrés las situaciones de: Decidir qué hacer después de graduarse y falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas; en los estudiantes del contexto rural, ninguno de los estresores fue calificado por la mayoría de los estudiantes como situaciones con alto nivel de estrés.

Por otra parte, en otros estresores como lo son: Exposición en clase, diferencias y conflictos entre compañeros, trabajo en equipo. sobrecarga de actividades académicas y hablar con los maestros; puede observarse que hay mayores niveles de estrés en estudiantes de contextos urbanos, en relación a los alumnos de contextos rurales. Pues es mayor el porcentaje de estudiantes encuestados que manifestaron expresar niveles de estrés altos y demasiados, ante dichas situaciones.

En el resto de los estresores analizados, pueden observarse niveles de estrés muy similares entre ambos contextos. Otro elemento de importancia que puede analizarse, es que, en el caso de los estudiantes de zonas rurales, la situación que les presenta mayor estrés, es la sobrecarga de actividades académicas; y en el caso de los alumnos de zonas urbanas, las situaciones con mayor estrés son: decidir qué hacer después de graduarse y falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas.

Comparatividad de los síntomas.

Los síntomas del estrés académico, son todas aquellas manifestaciones físicas o psicológicas que suceden al estudiante, al enfrentarse a los distintos estresores, y que de alguna manera pueden llegar a afectar su salud. De acuerdo con Barraza (2005), los principales síntomas que se han manifestado en estudiantes de nivel medio superior son los siguientes: falta de sueño, cansancio excesivo, dolores de cabeza, problemas de digestión, inquietud, depresión, ansiedad, problemas de concentración, bloqueo mental, irritabilidad, aislamiento, desgano, y consumo de alcohol, cigarro u otras drogas .

Por ello, es que se les pidió a los estudiantes encuestados, seleccionaran todos aquellos síntomas, de la lista anterior, que se había manifestado, como consecuencia del estrés escolar. A continuación, en forma de gráfica, se presentan los resultados que fueron obtenidos; primeramente, con los estudiantes del contexto rural, y posteriormente del contexto urbano.

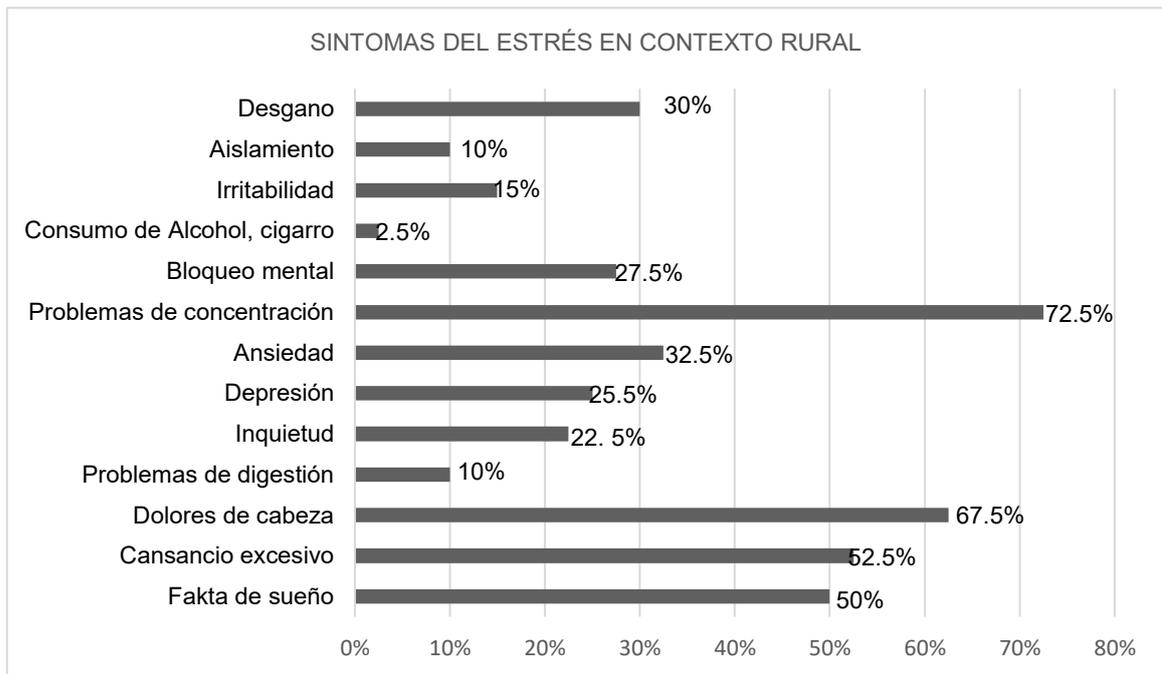


Figura 1

Incidencia de los síntomas de estrés escolar en contexto rural (de acuerdo a la percepción de los propios estudiantes)

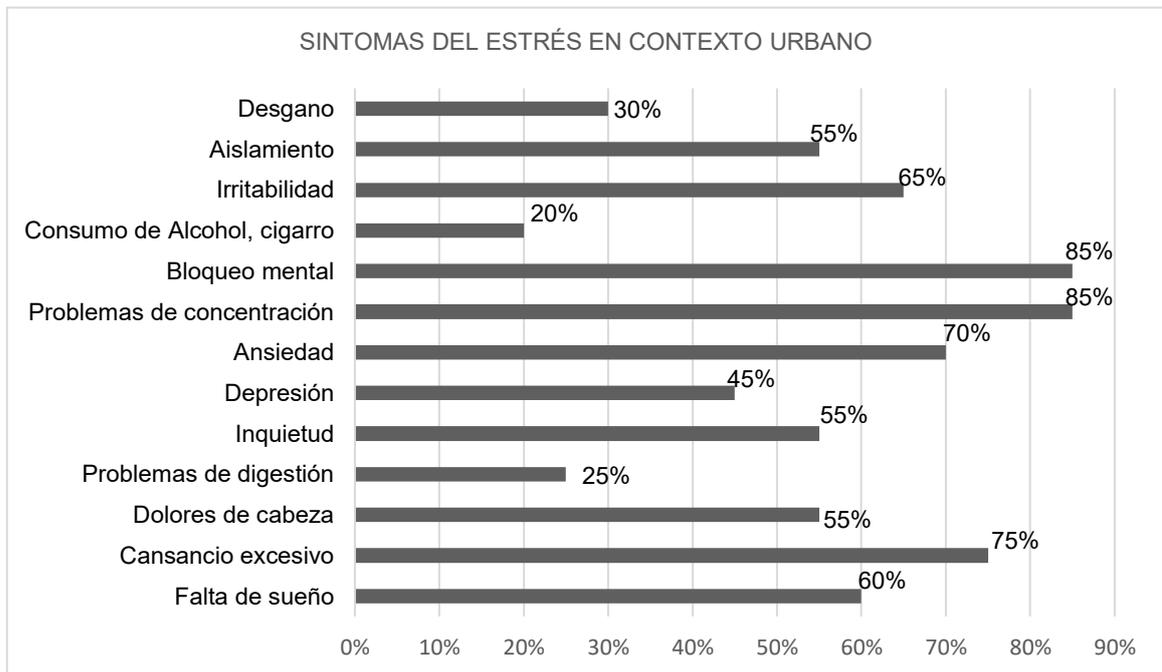


Figura 2

Incidencia de los síntomas de estrés escolar en contexto rural (de acuerdo a la percepción de los propios estudiantes)

Tras analizar los gráficos de la muestra de los alumnos analizados, se observan algunas diferencias. Pues en casi todos los síntomas, hay una mayor predominancia en alumnos de contextos urbanos. Lo anterior, a diferencia del síntoma de dolor de cabeza, el cual hay una predominancia más grande, en estudiantes de zonas rurales, con un 67.5%, a comparación del 55% de los estudiantes en contexto urbano.

Otro dato importante a analizar, es cuales son los síntomas con mayor predominancia en ambos contextos analizados. Pues mientras, en áreas rurales los tres síntomas de estrés más predominantes son: Problemas de concentración, 72.5%, dolores de cabeza (67.5%) y cansancio excesivo (52.5%). Por su parte, en contexto urbano, los tres síntomas más predominantes son: Bloqueo mental (85%), problemas de concentración (85%) y cansancio excesivo (75%).

Comparatividad del apoyo recibido.

El apoyo social que reciben los estudiantes incide de manera directa en su bienestar físico y emocional; en igual forma tal apoyo afecta directamente a la implicación escolar, e incide indirectamente sobre la respuesta adaptativa a las exigencias escolares. Cabe precisar que dicho apoyo es recibido de manera más común, por personas que interactúan de manera directa con los estudiantes (Zamora, Caldero y Guzmán, 2021). Y entre esos grupos sociales que influyen más en los estudiantes tenemos a sus profesores, compañeros de clase y padres y/o tutores.

Por ello, a través del instrumento de recolección de datos utilizado, se les pidió a los alumnos de la muestra estudiada, que expresaran el nivel de apoyo que consideren reciben, por parte de sus profesores, compañeros de clase y padres, ante los síntomas del estrés escolar. Lo anterior, a través de los indicativos de nivel: bajo, medio, alto y demasiado. A continuación, en la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos, expresados de manera comparativa, en los alumnos de zona rural y urbana:

Tabla 2
Nivel de apoyo que perciben recibir los estudiantes, ante los síntomas del estrés escolar

Personas de quien recibe apoyo	Contexto rural. Nivel de apoyo	Contexto urbano. Nivel de apoyo
Profesores	Nada: 5% Poco: 37.5% Regular: 45% Mucho: 12.5%	Nada: 5% Poco: 35% Regular: 45% Mucho: 15%
Compañeros de clase	Nada: 17.5% Poco: 37.5% Regular: 45% Mucho: 0%	Nada: 0% Poco: 30% Regular: 45% Mucho: 25%
Padres y/o tutores	Nada: 2.5% Poco: 25.5% Regular: 41% Mucho: 31%	Nada: 5% Poco: 45% Regular: 25% Mucho: 25%

En lo que respecta este aspecto estudiando, realmente no existe mucha diferencia entre los estudiantes analizados, de contextos rurales y urbanos. Ya que, en lo que respecta al apoyo recibido de profesores y compañeros de clase, en ambos contextos, refieren, en su mayoría, recibir un apoyo regular. Solo en el caso de el apoyo recibido por parte de los padres familia, parece haber un mayor nivel en contexto rural, en el cual los estudiantes en su mayoría refieren recibir regular (41%) y mucho apoyo (31%); a diferencia de los estudiantes en contextos urbanos, quienes, en su mayoría, manifiestan recibir poco apoyo (45%), por parte de sus padres de familia, ante los síntomas del estrés académico.

Discusión.

Retomando lo expuesto por Echeverría, Venegas, González y Bernal (2019), en razón de que a nivel socioemocional existen ciertas diferencias, entre los estudiantes que viven en contextos rurales, en relación a los que lo hacen en contextos urbanos. Con los resultados de la presente investigación, puede comprobarse lo anterior. En razón de que, tanto en la reacción ante los estresores, los síntomas del estrés, así como el nivel de apoyo que reciben por parte de sus compañeros, profesores y padres de familia; pueden observarse diferencias en los resultados obtenidos en ambos contextos.

CONCLUSIONES

Después de analizar cada uno de los datos obtenidos, producto de la presente investigación, y con relación a la pregunta de investigación que fuese formulada en los siguientes términos:

¿Cuáles son las diferencias en las causas, síntomas y nivel de apoyo que reciben los estudiantes del estrés académico, en los contextos rurales y urbanos? Puede concluirse, primeramente, que, en cuanto a las causas del estrés, en la muestra estudiada pueden observarse que existe una mayor intensidad en el estrés de los alumnos de contextos urbanos, en relación a los estudiantes de contextos rural. En cuanto a los síntomas, igual manera, existe una mayor incidencia en contextos urbanos. Por su parte, en cuanto al nivel de apoyo, en los síntomas del estrés académico, existe un nivel similar en ambos contextos.

Sin embargo, los datos anteriormente analizados, demuestran que el estrés académico es una realidad, sin importar el contexto en el cual se encuentren los estudiantes. Por ello, es de mucha importancia que se generen estrategias, para el manejo del estrés escolar; sobre todo tomando en cuenta, que se trata de adolescentes, en los cuales los problemas emocionales, influye mucho en su aprendizaje (Ponce, Covarrubias, Pérez y Tello, 2019). En tal virtud, resulta de mucha importancia que, en futuras investigaciones, se analice cuáles son las estrategias más adecuadas para la atención del estrés académico, según se trate de contexto rural o urbano.

Pues es preciso mencionar que tras quedar demostrado la existencia de algún nivel de estrés en los contextos analizados, es más que convenientes que se generen estrategias para su afrontamiento, pues de lo contrario se corre el riesgo se sigan incrementando, en las instituciones educativas, los niveles de reprobación, deserción y conflictos, dentro de las aulas (Guerrero, 2017). Pues estudios más recientes, han demostrado, que si es posible disminuir los niveles de estrés académico de los estudiantes; lo anterior, por medio de prácticas grupales, tales como la meditación y el etc. (Escobar, Piedrahíta, Becerra, Moreno, Ortega y Moreno, 2021)

REFERENCIAS

- Alvites, C. G (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-159. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Armenta, L., Quiroz, C. Y., Abundis, F. y Zea, A. (2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41 (80), 402-415. DOI: DOI: 10.48082/espacios-a20v41n48p30
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de Educación Media Superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 15-20. https://www.researchgate.net/publication/28285958_Caracteristicas_del_estres_academico_en_los_alumnos_de_Educacion_Media_Superior
- Buitrago, L. A., Barrera, M. A., Plazas, L. Y., y Chaparro, C. (2021). Estrés laboral: una revisión de las principales causas consecuencias y estrategias de prevención. *Revista Investigación En Salud Universidad De Boyacá*, 8(2), 131–146. <https://doi.org/10.24267/23897325.553>
- Centros de Integración Juvenil (2018). *Diagnóstico del contexto sociodemográfico del área de influencia del CIJ Acapulco de Juárez, Guerrero*. <http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9210/9210CSD.html#:~:text=El%20Municipio%20de%20Acapulco%2C%20cuenta,hombres%20por%20cada%20cien%20mujeres>.
- Chust, P. y Tortaja, F. J. (11 de julio del 2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso y su relación con la vía de acceso a la universidad*. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, Valencia, España. Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10353>
- Crovetto, M. (2019). Espacios rurales y espacios urbanos en la teoría social clásica. *Revista del área de espacios urbanos*, 16 (11), 15-31. https://www.researchgate.net/publication/335192557_Espacios_rurales_y_espacios_urbanos_en_la_teor%C3%ADa_social_cl%C3%A1sica
- De Castro, J. F. y Luevano, E. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26 (2018), 97-117. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/download/1926/1653/4538>
- Echavarría C. V., Vanegas, J.H., González, L. y Bernal, J.S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2236&context=ruls>
- Escobar, M.J., Piedrahíta, I., Becerra, L., Moreno, F., Ortega, J.G. y Moreno, S. (2021). Relación entre la disminución

- del estrés académico y la práctica de yoga en estudiantes de las áreas de la salud. Revisión de la literatura. *Universitas Medica*, 62 (4), 5-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed62-4.yoga>
- Espinoza, A. A., Pernas, I. A. y González, R. L. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Revista de Humanidades Médica*, 18 (3), 697-717. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n3/1727-8120-hmc-18-03-697.pdf>
- Fernández, C. L. (2018). Los desafíos del México Urbano. *Economía UNAM*, 16 (46), 183-185. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v16n46/1665-952X-eunam-16-46-183.pdf>
- Fernández, P. y De la Vega, S. (2017). ¿Lo rural en lo urbano? Localidades periurbanas en la Zona Metropolitana del Valle de México. *EURE*, 43 (130), 185-296. <https://www.eure.cl/index.php/eure/article/download/1847/1024>
- Gallego, Y. A., Gil, S. y Sepúlveda, M. (2018). *Revisión teórica de eustrés y distrés definidos como reacción hacia los factores de riesgo psicosocial y su relación con las estrategias de afrontamiento* [Tesis de especialidad, Universidad CES]. Repositorio institucional de la Universidad CES de Colombia. <https://acortar.link/nCvHPI>
- Gasull, A., Elaskar, M.C., Di Lorenzo, G., Miranda, R., Lascano, S., Carena, J. y Salomón, S. (2020). Reconociendo el estrés académico... conocer para prevenir. *Revista Médica Universitaria*, 16 (2), 1-17. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15425/investigacin-original.rmu16n2-gasull.pdf
- Guerrero, G. (2017). *El estrés académico y su correlación con la ansiedad en estudiantes universitarios de la carrera de medicina de la ciudad de Ambato*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2151/1/76573.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Panorama Sociodemográfico de Guerrero* (1ª ed.). INEGI. https://en.www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_est_ruc/702825197858.pdf
- Krumova, A. y Hristova, P. (2016). Stress management in the school institution - a psychological aspect. *Journal of Management, Counseling and Organizational Development*, 1 (2), 1-17. <https://www.researchgate.net/publication/339001520>
- Li, C. T., Cao, J. y Li, T. M.H. (2016,09,12). *Eustress or distress: an empirical study of perceived stress in everyday college life*. [Conference]. the 2016 ACM International Joint Conference, Heidelberg, Germany. DOI: 10.1145/2968219.2968309
- Macbani, P., Ruvalcaba J.C., Vásquez, P., Ramírez, P., González, K., Arredondo, K., Monroy, K., Tandehuitl, N., García, M.A. y Trejo, A. (2018). Estrés académico, estresores y afrontamiento en estudiantes de Odontología en el Cen ro de Estudios Universitarios Metropolitanos Hidalgo [CEUMH]. *Journal of negative & no positive results*, 3 (7), 522-530. DOI: 10.19230/jonnpr.2512
- Mendoza, B., Cervantes, A. R., y Pedrza, F. J. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia*, 24 (67), 62-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67446178009>
- Ponce, M.G., Covarrubias, I.F., Pérez, N.G. y Tello, M. A. (2019). Los adolescentes y los problemas emocionales en su aprendizaje. *Revista de Pedagogía Crítica*, 3 (9), 23-39. https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Pedagogia_Critica/vol3num8/Revista_de_Pedagog%C3%ADa_Critica_V3_N8_4.pdf
- Pueblos América (2020). *Colotepec, Guerrero*. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/colotepec/>
- Pueblos de América (2020b). *San José La Hacienda, Guerrero*. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/san-jose-la-hacienda/>
- Rozo, J. M., Parra, C., Urrego, G. y Castillo C. (2019). Estrés en el colegio. Dos variables para reflexionar. *Tesis Psicológica*, 14 (1), 30-46. DOI: 10.37511/tesis.v14n1a2
- Sologa, I., Plassot, T. y Reyes, M. (2020). *Lo rural y lo urbano en México. Una caracterización a partir de estadísticas nacionales*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47904/1/S2200396_es.pdf
- Ticona, M., Zela, N. y Vásquez, L. (2021). Ansiedad y estrés en la educación virtual en el periodo de emergencia sanitaria por el COVID-19. *Revista Científica De Sistemas E Informática*, 1(2), 27-37. <https://doi.org/10.51252/resi.v1i2.161>
- Thomson Reuters Foundation (2019). *La educación en contextos rurales un recorrido por 7 países* (1a ed). <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2019/11/La-educacion-en-contextos-rurales-Un-recorrido-por-7-paises-EduRural-y-Thomson-Reuters-Foundation.pdf>

- Urzúa M., A., Caqueo-Urizar, A., y Flores, J. (2019). Fuentes de estrés por aculturación en la infancia y adolescencia. Propuesta del instrumento de medición FEAC-IA. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1–10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.feai>
- Valarezo, C. M., Celi, S. Z., Rodríguez, D. B., y Sánchez, V. C. (2020). Caracterización general y evolución de la personalidad en la primera infancia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 469-482. de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000400010&lng=es&tlng=es.
- Zamora, M. R., Caldera, J. F. y Guzmán, M. G. (2021). Estrés académico y apoyo social en estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9 (11), 1-21. DOI: 10.46377/dilemas.v9i.2916

Juan Fernando Abarca Reyes

Licenciado en Derecho. Especialista en Enseñanza de la Historia de México, Magister en Administración y Políticas Públicas. Docente investigador de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar.

Correo de contacto: Doble.tictac@gmail.com

Cita sugerida:

Abarca Reyes, J. F. (2023). Análisis comparativo del estrés académico de estudiantes de bachillerato en contextos rurales y urbanos. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 14–25. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.061>

EL PENSAMIENTO CREATIVO-CRÍTICO PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL ÁREA DE LENGUAJE

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.062>

Recibido: 30/01/2023

Aceptado: 03/03/2023

En línea: 10/03/2023

Carmen Aurora Correal Torres¹<https://orcid.org/0000-0002-2900-3550>¹ Universidad Ezequiel Zamora, - Venezuela

RESUMEN

En la actualidad, el bajo desempeño académico que presentan los estudiantes egresados de nivel medio superior es un indicador que alarma al sistema educativo, sobre todo en el nivel superior porque de ellos se nutre para poder entregar los profesionistas que la sociedad espera. Tratar este problema requiere entender las causas que lo originan, por ello esta investigación tiene como objetivo analizar las variables de hábitos de estudio, grado académico de los padres o tutores, y el tipo de institución en que cursaron estudios los alumnos de nivel medio superior en el sur de un Estado del norte de México egresados entre 2014 y 2018, con el fin obtener información que facilite la toma de decisiones para los diferentes actores en los procesos académico-administrativos. El diseño fue no experimental y correlacional, utilizando los datos provenientes de encuestas aplicadas a egresados de preparatoria. Luego de la aplicación de las pruebas estadísticas (T de Student, ANOVA y correlación de Pearson), no se encontró una relación de los hábitos de estudio con el desempeño escolar, pero si se detecta una relación significativa con el grado académico de los padres o tutores y el tipo de Institución donde se estudió, observándose un mejor desempeño en egresados de Instituciones privadas con padres con grado académico universitario. Se concluye que se deben considerar otras variables para poder diagnosticar las causas de un bajo rendimiento escolar y establecer acciones para su mejora

Palabras clave: Pensamiento creativo, pensamiento crítico, resolución de problemas, lenguaje, procesos cognitivos.

CREATIVE-CRITICAL THINKING FOR PROBLEM SOLVING IN THE AREA OF LANGUAGE

ABSTRACT

The study proposed to analyze the epistemic foundation of creative and critical thinking for problem solving, in which a documentary review was made. The search was launched in July 2021 and the retrieved records matched 50 documents, among which literature related to creativity, critical development thinking for problem solving was selected. To obtain the information, methods of exploratory registration and critical reading of texts, data obtained from sources and compilation of collected information were used. For this, a matrix of the universe of study and thematic axes was made. The results allowed us to conclude that the development of both creative and critical thinking is highly relevant in education, since it generates ideas and concepts. Helps students achieve autonomy and independence and develop creativity and reasoning through innovation in problem solving. Fostering creative-critical thinking in the classroom means being able to approach challenges differently and being open to new ways of perceiving the world and situations.

Keywords: Creative thinking, critical thinking, problem solving, language, cognitive processes.

INTRODUCCIÓN

El siglo XX trajo un progreso acelerado en todos los estratos a nivel tecnológico, industrial y de ordenación lo que puso de manifiesto la gravedad de los problemas que acechan a la humanidad, comenzando por las amenazas inminentes de falta de recursos energéticos, el calentamiento global y concluyendo por los problemas sociales, como la pobreza y la degradación paulatina de los valores.

Por lo que se ha observado cambios ineludibles, de decisiones responsables que no se pueden posponer debido a que no se puede seguir esperando. Según este señalamiento Ojeda (2022) expresa que, en el contexto del periodo histórico actual, en el que la humanidad transita por paradigmas complejos se exigen cambios esenciales en el pensamiento, el comportamiento y la naturaleza de cada persona; donde la educación debe desarrollar modelos educativos renovados que reconozcan la relevancia de la capacidad creativa como requisito previo necesario para que las personas puedan reflexionar sobre sus conocimientos, los conceptos de la realidad que se les enseñan y sus responsabilidades como entes sociales.

En este escenario, la creatividad aparece como un impulso de transformación social, involucrando activamente a las personas en la creación de opciones en todas las disciplinas. Destacando que el siglo XIX estuvo marcado por la industrialización, mientras que el siglo XX se caracterizó por el progreso científico y la sociedad del conocimiento y en siglo XXI se debe fomentar la creatividad, no por la comodidad de unos pocos, sino por la búsqueda soluciones para los problemas que surgen en sociedades con dificultades y violencia social (Groyecka et al., 2020).

En este sentido, la educación debe emerger como protagonista del cambio social, que promueve la creatividad de los escolares en todos los niveles educativos, que se fomente como valor social. En aspecto, Acosta y Boscán (2014) expresan que las escuelas deben enfocarse en utilizar nuevos métodos de estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan el compromiso de docentes, alumnos e instituciones con el propósito de fomentar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Cabe destacar que, durante mucho tiempo se ha manejado la idea que la creatividad y la cognición son procesos desvinculados, incluso antagónicos. Sin embargo, Yildiz & Guler (2021) consideran que las escuelas deben enseñar a los estudiantes para lidiar con tecnologías y resolver problemas sociales; por lo que se necesita abordar la enseñanza con estrategias que permitan desarrollar el pensamiento creativo, ya que se ha demostrado según Acosta (2022) que en diferentes países se apoyan en las tecnologías y la innovación y tratan de romper los paradigmas tradicionales

establecidos, basando su enseñanza en la creatividad que es la fuente de muchos logros del ser humano.

En este sentido, Acevedo (2022) argumenta que es relevante fomentar la creatividad en el aula utilizando el tiempo y el espacio escolar para resolver problemas que influyen directamente a sus vidas. Asimismo, ante los desafíos educativos, es necesario fomentar las habilidades creativas que permitan desarrollar las competencias cognitivas la cual se construye a partir de habilidades como el pensamiento creativo y crítico, la comunicación, la colaboración, la resolución de problemas y la productividad, elementos que permitan contribuir a la sociedad tomar decisiones críticas en las sociedades globalizadas donde impera la innovación.

De allí que, la creatividad es fundamental como características en la sociedad del conocimiento en este siglo y debe ser considerada en las escuelas (Ambrose & Sternberg., 2016). El pensamiento creativo es un proceso cognitivo que es necesario estimularlo para la resolución de problemas (Meller, 2019); además, es una habilidad interpersonal que se puede desarrollar utilizando materiales y métodos de enseñanza apropiados (Dogan et al., 2020). Los escolares están preparados para asumir riesgos y se muestran abiertos a nuevas experiencias para resolver creativamente los problemas cotidianos; frente al mundo de la innovación y la era digital, se sumergen continuamente en las tecnologías, lo que le permite desarrollar competencias como la comunicación, pensamiento crítico y creativo (Acosta y Finol, 2015). Razón por la cual, los docentes deben proporcionar metodologías que permitan a los discentes desarrollar habilidades para promover la independencia y la resolución de problemas de forma original e innovadora (Fuenmayor y Acosta, 2015).

Revisando trabajos sobre la temática planteada en este estudio, la investigadora encontró un estudio realizado en Turquía donde se indagó sobre la relación entre el pensamiento creativo y las habilidades para desarrollar los procesos científicos; los resultados demostraron que existe una alta relación entre las habilidades de pensamiento creativo y el proceso científico (Yildiz & Guler, 2021).

Igualmente, en España se estudió la metacognición como herramienta para desarrollar el pensamiento creativo. Los resultados demostraron que los estudiantes que recibieron la intervención aumentaron sus niveles básicos del pensamiento crítico (Charur., 2015). En ese mismo país, también se evaluaron los programas de desarrollo de la creatividad en educación primaria y se concluyó que el pensamiento creativo se desarrolla dependiendo de las metodologías de enseñanza utilizadas por parte del docente (Garamendi, 2022).

Este proceso solo se puede lograr si las escuelas fomentan una cultura de confianza entre estudiantes y maestros. En este sentido, Acosta y Fuenmayor (2022) señalan que hay que crear ambientes que motivan a los discentes a crear nuevos procesos de aprendizaje y así mejorar sus habilidades para la superación, lo que influye en la productividad en las escuelas y se favorecen de la innovación y la creatividad.

Por su parte, en Finlandia se ha demostrado que es posible reformar el sistema educativo y dar rienda suelta a la creatividad y por ello ha ocupado el primer lugar en las valoraciones internacionales de la calidad de la educación; en ese país se promueve que existe confianza entre el maestro y estudiante, se crean ambientes en donde exista menos discriminación y diferencia entre los alumnos (Bargiela et al., 2022).

En Escandinavia, los estudiantes no están obligados a memorizar las respuestas, sino a expresar sus opiniones originales a partir de contenidos que estudio que se encuentra en Internet, saben cómo buscan información relevante. Otro aspecto que debe enfatizarse es la necesidad de que los países fomenten el pensamiento creativo, creando espacios para que se desarrolle, por lo tanto, se mejora la calidad de la educación para todos y crean las condiciones para la construcción de conocimiento; la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico también son esenciales. (Zibechi, 2020).

En este mismo orden de ideas, Acevedo (2022) manifiesta que a nivel mundial se han realizado estudios donde se demuestra que la creatividad fomenta el pensamiento crítico y desarrolla

las habilidades interpretativas y comunicativas; por su parte, Torres et al. (2022) señalan que la educación debe enfocarse en desarrollar el pensamiento crítico mediante procesos creativos. Todo esto indica que desde las instituciones educativas a nivel mundial la variable estrategias creativas no se ha explorado e implementado como una alternativa pedagógica que persiga un fin determinado, es este caso, el desarrollo del pensamiento crítico, para lograr mejores procesos lectores en los estudiantes.

Siguiendo con este orden ideas Acosta y Villalba (2022) señalan que el mismo panorama que hemos venido presentando hasta ahora, presentan las escuelas en Latinoamérica, no motivan, ni promueven la creatividad y la educación para la paz. Por su parte, Díaz (2022) expresa que los ciudadanos de este milenio deben ser autónomos, creativos, reflexivos, críticos; razón por la cual las instituciones deben fomentar la creatividad y enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Mientras que García (2022), considera que es necesario la implementación de estrategias creativas por lo urge en primera instancia el reconocimiento del fundamento de las estrategias creativas y en segunda implementar las estrategias, todo esto con el fin de medir la efectividad de estas metodologías dentro de los procesos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico, es decir obtener información que promueva la creatividad en los procesos cognitivos y desarrollo de los estudiantes.

Por todo esto, es fundamental ofrecer nuevas oportunidades para promover la creatividad en la dinámica de la vida escolar y cotidiana en Colombia; en el mundo de hoy es necesario enfrentarse a crisis muy grandes y se necesitan soluciones innovadoras para descollar los desafíos de este tiempo. Igualmente, el entorno está evolucionando aceleradamente y la tecnología está cambiando a un ritmo cada vez mayor y se tienen múltiples fuentes de información con las que se deben aprender a manejar para lograr la actualización diariamente.

Los estudiantes viven en un mundo diferente al de décadas atrás, a menudo tienen que transformarse y prepararse para grandes eventos; según Acosta et al. (2017), hay que enseñarles a actualizar sus conocimientos y que creen nuevas formas de aprender; por lo que, es muy importante fomentar una cultura de la tecnología para que puedan utilizar nuevas herramientas y prácticas que se convierta en un catalizador para la creatividad y el aprendizaje.

Por otra parte, la creatividad es un aspecto importante en todos los campos y en cualquier propuesta, como por ejemplo en el caso del estudio de la biología animal los investigadores saben que las alianzas creatividad-conocimiento y el rigor analítico son esenciales para resolver muchos problemas, que se observan en los animales; los científicos, formulan diversas hipótesis, las prueban y refinan continuamente, en el proceso incorporan los resultados que deja ver aplicaciones e implicaciones (Acosta y Sánchez., 2022).

En este sentido, Carretero (2021) señala que la creatividad se presenta como un reto que muestra que tiene un lugar importante en la vida de todos los estudiantes, en esa línea, es donde se les desafía a aprender y ampliar sus conocimientos. Las escuelas tienen la obligación de brindar una educación que permita a las personas promover el desarrollo del conocimiento de manera más efectiva.

Igualmente, el trabajo en grupo, bien gestionado, permite que todos se expresen y desarrolla la capacidad de colaborar y crear. Por lo tanto, Blanco y Acosta (2023), expresan que la regla es fomentar una cultura en la que la inteligencia colectiva se expanda a través de la crítica constructiva que hace avanzar el pensamiento respetando al individuo y oponiéndose a las acusaciones destructivas que se hacen con demasiada frecuencia.

En este orden de ideas, Acosta y Blanco (2022) señalan que es evidente que la educación debe fungir como una institución de lucha para dejar de promover solo conocimientos científicos y promover la creatividad como elemento esencial, ya que todos los estudiantes tienen inclinaciones por el desarrollo de algunas habilidades y, además, demuestran preferencias por otro tipo de enseñanza como la de las emociones. Asimismo, García (2022) señala que muchas veces se cercena

el derecho educativo de algunos estudiantes al establecer programas rigurosos y estandarizados, sin adaptarlos a la realidad de cada alumno y de su entorno.

Por otra parte, al hacer una revisión de las variables en el contexto colombiano se tiene que según el programa PISA (2014) en referencia a la lectura y matemáticas se expone que los estudiantes no pueden extraer una sola idea de un párrafo, no entienden lo que leen y su capacidad de expresarse no es la adecuada. De igual manera ocurre con las competencias para la resolución de problemas, se les dificulta transpolar la información académica a su vida cotidiana lo que les dificulta resolver situaciones. En este sentido, en los resultados de las pruebas de saber se observan deficiencias en el área de lenguaje, particularmente, en las instituciones educativas del municipio de Cundinamarca se observa que los estudiantes se limitan a repetir palabras sin reconocer su significado (Ñáñez-Rodríguez y Castro-Turriago, 2016).

Atendiendo a los planteamientos realizados anteriormente y considerando el objeto de estudio de este trabajo de investigación Reyzábal (2018) afirma que para desarrollar el área de lenguaje a nivel escolar es conveniente que se estimule al estudiante de manera que desarrolle los mecanismos para procesar mentalmente la información y pueda emitir juicios de valor, es decir, manifestar la creatividad para desglosar la información y debatirla o emitir perspectivas propias desde un pensamiento crítico.

Asimismo, Ricarte (2017) expone que la creatividad se relaciona con el pensamiento crítico, elementos que son requeridos cuando se abordan los procesos académicos del área de lenguaje, bien sean lectores, comunicativos y literarios, entre otros, debido a que el estudiante cuando adquiere habilidades de pensamiento creativo y crítico, se le facilita la comprensión de las ideas escritas o expuestas verbalmente lo que conlleva a la interpretación de la información, lo que a su vez favorece la toma de decisiones y la presentación de alternativas para la resolución de problemas académicos y vivenciales.

Dentro de este orden de ideas, se tienen que en visitas realizadas a instituciones educativas de Cundinamarca se observaron algunos síntomas referidos a la problemática que se ha venido abordando; de esta manera se observa estudiantes desmotivados, con bajo desempeño académico, poco desarrollo de las habilidades expresivas, insuficiente capacidad lectora, apatía por la lectura, los estudiantes leen la lección diaria y días después no pueden expresar lo que quiere decir ya que sólo memorizan el texto.

Todo esto pudiera ser causa de la poca tendencia de los docentes a utilizar estrategias convenientes para el desarrollo del pensamiento creativo-crítico, transmisión de información y conocimiento y que sólo utilizan estrategias centradas en la repetición de las palabras. De allí que el estudio se propuso analizar el pensamiento creativo-crítico para la resolución de problemas en el área de lenguaje.

METODOLOGÍA

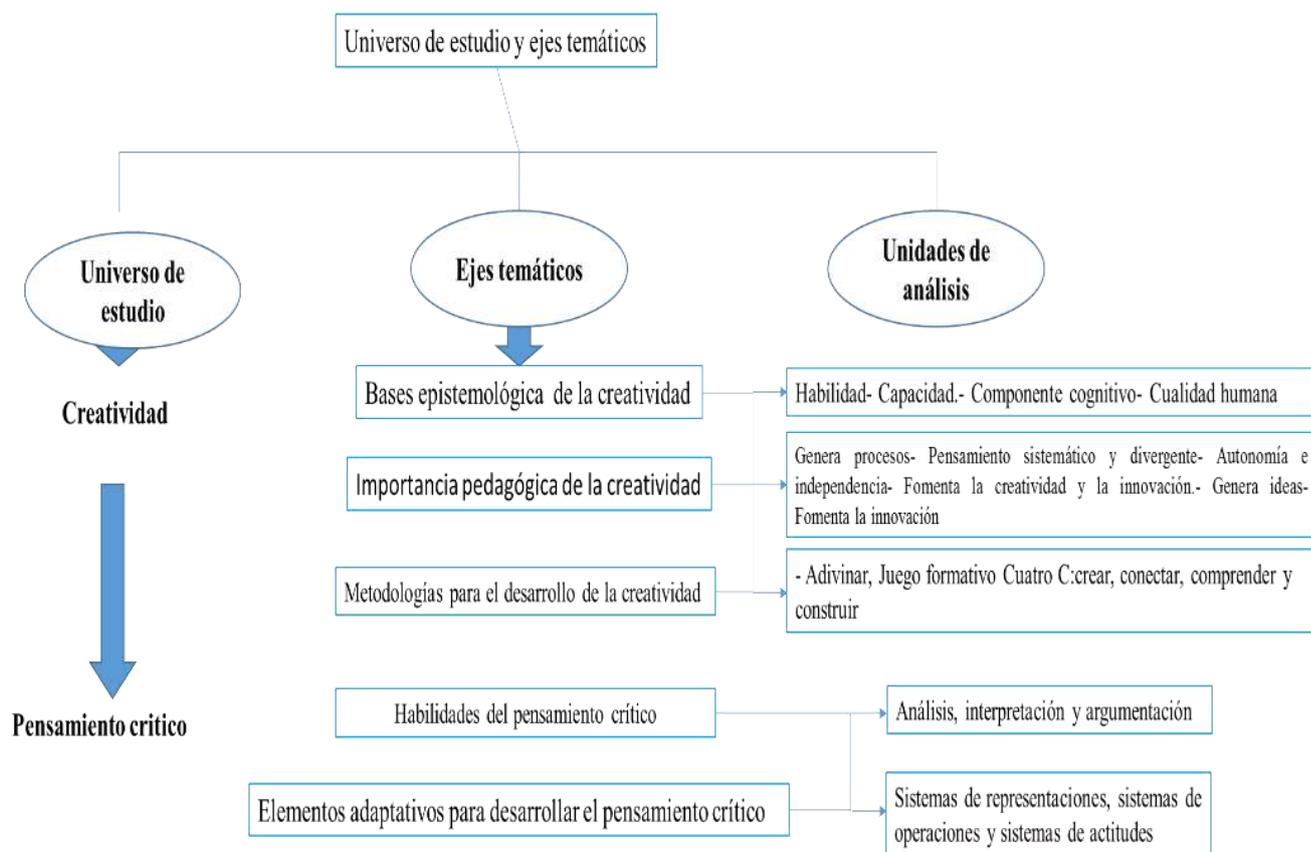
El estudio en cuestión se fundamentó en los procedimientos del paradigma post-positivista con enfoque cualitativo, los cuales son definidos por Katayama (2014), como procedimientos metodológicos que utilizan palabras, textos, discursos, dibujos, diagramas e imágenes; de la conceptualización anterior, se puede concluir que la investigación con métodos cualitativos se basa en la evidencia, que tiende a la descripción y explicación profunda de un fenómeno para comprenderlo, utilizando métodos y técnicas que se derivan de sus conceptos y epistemología. Mientras que el método fue documental, la cual se Finol y Vera (2020) la define como una técnica de indagación cualitativa encargada de recaudar, seleccionar y clasificar información mediante la revisión de documentos, artículos científicos, libros, tesis, entre otras. Para efectos de este estudio, los archivos bibliográficos fueron extraídos en las bases de datos Scopus, Pro Quest, Scielo y Dialnet; la búsqueda se realizó en julio de 2022 y los registros recuperados coincidieron con 60 documentos, entre los cuales se seleccionó la literatura relacionada con la creatividad, el pensamiento para el desarrollo crítico para la resolución de problemas y lenguaje. Para la obtención de la información se

utilizaron métodos de registro exploratorio y lectura crítica de textos, datos conseguidos de fuentes y recopilación de información recolectada, para ello se hizo una matriz del universo de estudio y ejes temáticos:

Figura 1
Matriz del universo de estudio y ejes temáticos

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de este estudio en un conjunto de tablas en donde



se describen cada una de los ejes temáticos o categorías y las unidades de análisis o subcategorías, posteriormente se muestran las discusión que son un conjunto de teorías que se relaciona con el estudio.

Tabla 1
Bases epistemológicas de la creatividad

Categoría (eje temático)	Autores	Ideas claves
Pensamiento creativo-crítico	Dogan et al. (2020)	Habilidades desarrolladas usando materiales apropiados.
	Martínez & Gómez (2018)	Facilita la resolución de problemas, mediante el diseño de ideas concretas; representa el componente cognitivo para adaptar la información a la resolución de problemas.
	De Bono (2017a)	El pensamiento adyacente es un pensamiento creativo que cualquiera puede aprender, practicar y utilizar.
	De Bono (2017b)	Desde los primeros años se enseña creatividad para desarrollar habilidades de pensamiento.
	De Bono (2015)	El pensamiento procesa la información mediante procesos creativos de la mente para apropiarse de un saber.
	De Bono (2018)	El pensamiento es producto de la información y de ideas que surgen en la mente.
	Parra et al. (2020).	Proporciona condiciones para el aprendizaje experiencial.

Carvalho et al. (2021)	Componente cognoscitivo de la creatividad humana. Desarrolla la gestión y resolución de problemas.
Gómez et al. (2017)	Enfoque de los problemas para la toma de decisiones
Vallejo et al. (2020)	Desarrolla habilidades para generar ideas y conceptos que se emplean para satisfacer necesidades.
Bolívar & Morín (2021)	Se obtienen ideas útiles e innovadoras
Gómez (2020)	Un potencial que necesita un buen ambiente para desarrollarse
Jenaro et al. (2019)	Un conjunto de habilidades y capacidades que generan productos creativos
Chaverra y Gil (2017)	Componentes importantes para adquirir ante diferentes situaciones

Con base en las consideraciones anteriores, se infiere teóricamente que el pensamiento creativo-critico tiene varios fundamentos conceptuales. También se percibe como: habilidades para resolver problemas, habilidades y componentes cognitivos. Además, el pensamiento creativo es conceptual y cualquiera puede aprenderlo, practicarlo y usarlo para resolver diferentes situaciones. Otra consideración de la investigadora lo conceptualiza como un fenómeno social y cultural que amerita espacio para su desarrollo.

Del mismo modo, los autores señalan que el pensamiento creativo se vincula con el razonamiento de las ideas y la información con la que se cuenta, de esta forma podrán emitir juicios y tomar decisiones con base al procesamiento de información con la que cuentan mediante procesos dinámicos e innovadores.

Tabla 2
Importancia pedagógica de la creatividad

Autores	Beneficios
Dogan et al. (2020)	El proceso de generar soluciones de búsqueda y descubrimiento.
Groyecka et al. (2020)	Permite que los estudiantes desarrollen un pensamiento sistemático y divergente
Martínez & Gómez (2018). Vigotsky (2021).	Facilita la resolución de problemas, mediante el diseño de ideas concretas, representa el componente cognitivo para adaptar la información a la resolución de problemas. Animar a los estudiantes a ser más impresionables con los demás.
Carvalho et al. (2021)	Alcanzan autonomía y la independencia.
Chanchhuaña et al. (2020)	Se anima a los escolares a pensar, diseñar, experimentar y participar.
Moura et al. (2021)	Los contextos más providenciales dan tiempo para la reflexión y el desarrollo de ideas.
Cevallos (2016)	Evalúe productos e ideas, ve el fracaso como un paso para el aprendizaje.
Alzamora (2019)	Fomente la retroalimentación imaginativa y constructiva sobre su desempeño y facilite la autoevaluación. Así como la creatividad y la innovación. Estimula las ideas y el pensamiento creativo.

Según las teorías citadas, el pensamiento creativo asegura la autonomía e independencia de los estudiantes; fomenta la creatividad y la innovación, por lo que hay que dejarlos generar ideas. Además, el pensamiento creativo suscita la autoevaluación al hacer que los escolares evalúen sus propios productos y vean los errores como una oportunidad de aprendizaje, por otro lado, los anima a ser más empáticas con los demás.

Tabla 3
Metodologías para el desarrollo de la creatividad

Autores	Metodologías
Adivinanzas	
Acuña (2016)	El objetivo de esta metodología es adecuar los rompecabezas usuales a un lenguaje multimedia para motivar el pensamiento creativo de los estudiantes mientras lo resuelven.
Juegos formativos	
Núñez et al. (2020)	Los cuatro juegos formativos C: Crear, Conectar, Comprender y Construir. El objetivo de implementar estrategias metódicas 4C es fortalecer el pensamiento creativo de los estudiantes, que se basa en el conocimiento sobre la vida y su relación con el medio ambiente.

Estas metodologías suscitan la autonomía, el compromiso y la capacidad de controlar el proceso de aprendizaje del estudiante. Además, permiten una selección coherente de los conocimientos necesarios para realizar la actividad de acuerdo con las especificidades de la situación educativa en la que se desarrolla la actividad. Por lo tanto, es imperativo fomentar nuevas estrategias en el aula y que los educandos aprendan en su vida diaria, fomentando así la creatividad y el pensamiento innovador.

Tabla 4
Habilidades del pensamiento crítico

Autores	Habilidades
Analizar	
De Bono (2017)	Para resolución de problemas como parte de un proceso de pensamiento crítico, se requiere que el docente fomente en el estudiante las habilidades para que puedan separar y clasificar los problemas o partes de la realidad a la comprensión de los aspectos básicos que los componen y los vínculos que existen entre ellos.
Zibechi (2020).	Es el acto de examinar algún fenómeno o situación identificando individualmente las partes características que conforman el todo.
Charur (2015).	Inventa una descripción crítica de un fenómeno o situación
Interpretar	
Torres et al. (2022).	es la capacidad que desarrollan las personas para expresar desde sus emociones y realidad lo que observan
Bautista (2022).	Habilidad para comunicar el significado de algo, especialmente el significado de un texto
Díaz (2022).	Alude el significado de algo, expresar o percibir la realidad de manera personal, realizar o simbolizar una obra de arte, una situación cotidiana.
Bargiela et al. (2022).	Proceso de comprensión de un hecho y sus declaraciones posteriores
Argumentativa	
Estrada, M., & Sánchez, M. (2022).	Requiere que los docentes seden espacios expresivos y fomenten la comunicación entre los estudiantes para que puedan exponer sus ideas sobre fenómenos particulares
Muñoz & Ruiz (2022).	Es una forma de razonamiento que intenta transmitir la fuerza de una idea.
Garamendi (2022).	Es el componente central alrededor del cual gira un contenido del contenido.
Salazar (2022).	El argumento también debe ser lógico, incluso si la idea parece contradictoria

Las habilidades críticas y creativas forman el tercer nivel de las habilidades de pensamiento, en el nivel crítico, lo cual les permite a las personas logra la originalidad, generar sus propios modelos, evaluar la teoría con una perspectiva amplia que los ayudará en su aprendizaje. Estas habilidades les permitirán plantear soluciones a los problemas presentados, comparar modelos. Es relevante recalcar que las habilidades de pensamiento implican una serie de actitudes que las personas deben conocer o tomar conciencia para poder manipularlas a voluntad; estas actitudes son el análisis, la interpretación y la argumentación, la reflexión, la autocorrección, entre otros.

Al considerar las habilidades del pensamiento creativos los autores consultados dejan ver tres habilidades específicas que guardan estrecha relación cuando se abordan los procesos pedagógicos en el área del lenguaje, ya que es de suma importancia que el estudiante pueda analizar la información que recibe del exterior, bien sea oral o escrita, interpretarla desde sus propias perspectivas y según su

sistema de valores y experiencia, de manera que pueda convertirla en un mecanismo para la resolución de problemas, finalmente, la argumentación representa esa habilidad donde se conjuga la creatividad y el pensamiento crítico para emitir juicios desde la racionalidad.

Tabla 5
Elementos adaptativos para desarrollar el pensamiento crítico

Autores	Elementos adaptativos
Sistema de representaciones	
Gonzales et al. (2020).	Psicológica cognitiva, de la neurociencia y ciencia educativa, una representación mental
Meller, P. (2019).	Es un símbolo cognitivo intrínseco hipotético que simboliza la realidad externa
Sistema de operaciones	
Charur (2015).	Son procesos cognitivos definidos y complejos que ocurren verbalmente, oralmente o por escrito
Rodríguez et al. (2021).	Describir y revelar el mundo que nos rodea.
Gabriel (2019).	Prestar atención a un objeto o situación específica
Sistema de actitudes	
Martínez & Gómez. (2018).	El pensamiento crítico tiene cuatro áreas primordiales para aprender, tomar decisiones y resolver problemas: pensar con claridad, enfocarse en lo esencial, hacer preguntas clave y actuar racionalmente.
Castillo (2015).	No acepta ideas y argumentos impuestos sin razonarlos
Vigotsky (2021).	Considera todas las alternativas y opciones para tomar una decisión

Los sistemas del pensamiento crítico se fundamentan en la idea o análisis con una perspectiva de sistemas, es decir, como una dinámica de sistemas, que busca comprender, mediante el método científico, cómo funciona una colección de partes como un todo.

DISCUSIÓN

El pensamiento creativo es un mecanismo de resolución de problemas requerido para tomar decisiones. En este contexto, Narváez & Gélvez (2020) lo ven como una técnica para promover la resolución de problemas. Aunque existen diferentes axiomas de su concepción, los autores concuerdan que es la competencia o habilidad de solucionar situaciones y tomar decisiones mediante procesos innovadores. Concordantemente con las necesidades del mundo actual, se han realizado algunas investigaciones nuevas para desarrollar el pensamiento creativo de los educandos, por lo que es claro que, en todos los documentos analizados, consideran que el pensamiento creativo es la habilidad del siglo XXI y se debe promover utilizando diferentes estrategias.

La conclusión es que se necesita tiempo para desarrollar este tipo de pensamiento, por lo que es viable desarrollarlo; entre las metodologías reconocidas se mencionan: rompecabezas, lluvia de ideas, los cuatro juegos formativos C: crear, conectar, comprender y construir, son recomendados para su uso en el aula. Por su parte, Núñez et al. (2020) y Acuña (2016), ofrecen diferentes metodologías para optimizar el pensamiento creativo; la prioridad del sistema educativo es dar a los educandos la oportunidad de desarrollar las habilidades complejas necesarias en la sociedad moderna.

En cuanto al pensamiento crítico los resultados obtenidos de las unidades de análisis del pensamiento crítico, relacionado con el sistema de representaciones según Vallejo et al. (2020) son patrones mentales a través de los cuales se organizan los estímulos o información de modo que ésta se torne significativo. Las imágenes, las nociones, los libretos, los esquemas, los conceptos, entre otros, son ejemplos de estos patrones o formas de representación. Por su parte, Zibechi (2020) afirma que para que se establezca el desarrollo del pensamiento crítico es importante que el estudiante tenga manejo de los procesos comprensión, por ello debe fomentar en los alumnos la interpretación de imágenes sobre contenidos para plantear actividades que organicen sus ideas al momento de analizar

un texto o situación y emplear el entorno del estudiante para representar los contenidos escolares que requiere aprender.

Respecto al sistema de operaciones Torres et al. (2022) señalan que, el docente debe buscar las formas de desarrollar en los estudiantes procedimientos mentales para que puedan llevar comprender la información mediante la organización y reorganización. Es decir, las destrezas intelectuales, estrategias y tácticas de pensamiento, las heurísticas, los algoritmos son ejemplos de tipos de procedimiento.

Mientras que Reyzábal (2018) asegura que la comunicación como parte del desarrollo de las personas se trabaja desde el área del lenguaje en las instituciones educativas, no obstante, para abordar estos procesos es necesario aplicar las estrategias adecuadas para fomentar en el estudiante la creatividad. Para Ricarte (2017), es importante señalar que el pensamiento debe comunicarse para que dejen de ser ideas y se consolide como un conocimiento, de allí la relevancia de fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Mientras que Castillo (2015) plantea que para desarrollar el pensamiento crítico se requiere que los docentes empleen procedimientos de resolución de problemas para que el estudiante comprenda la información de aprendizaje, estimulen la elaboración de conceptos mediante la representación de las palabras y promuevan actividades que le permitan la comprensión mediante operaciones de organización de las ideas expuestas en el texto.

Al hacer referencia al sistema de actitudes, Bargiela et al. (2022) establecen que es necesario que desde las escuelas se desarrollen los sistemas de representaciones, operacionales y actitudinales que favorecen las habilidades del pensamiento crítico, sobre todo en una sociedad en la que los medios sociales parecen orientar la forma de pensar y actuar. Los autores destacan la importancia del pensamiento crítico para la innovación, la mejora de la creatividad y el compromiso.

Para utilizar la resolución de problemas en función del proceso de pensamiento crítico, los docentes necesitan desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan aislar y categorizar problemas o partes de la realidad, hasta comprender los compendios básicos que los componen y los vínculos que existen entre ellos. De esta forma, Muñoz y Ruiz (2022) señalan que cada proceso de pensamiento involucra una observación exhaustiva de cada elemento del problema, pues luego de la observación y clasificación, se debe analizar la causa de su ocurrencia como forma de solucionarlo.

Según Salazar (2022) todo docente debe basar su proceso de enseñanza en el análisis, porque es una actividad mental que consiste en descomponer conceptos o juicios en sus principios constituyentes, propiedades y contingencias de situaciones que le permitan comprender la relación entre la forma en que se conectan. Otra competencia requerida es la de interpretación, que según Meller (2019) es la capacidad que desarrollan las personas para expresar desde sus emociones y realidad lo que observan. Igualmente, Navarrete et al. (2021) señala que la capacidad argumentativa es parte de los procesos de pensamiento crítico requiere que los docentes sedan espacios expresivos y fomenten la comunicación entre los estudiantes para que puedan exponer sus ideas sobre fenómenos particulares.

Al hacer referencias a las representaciones operativas Charur (2015) señala que son imágenes mentales de cosas que en realidad no se presentan a los sentidos. En la filosofía moderna, especialmente en el campo de la filosofía mental y la ontología, las representaciones mentales son una de las maneras de exponer y describir la naturaleza de las ideas y los conceptos, también permiten visualizar cosas que nunca ha experimentado y que no existen.

De allí que, cosas y situaciones que nunca sucedieron o no pudieron suceder, incluso que no existen, pero el cerebro esas imágenes mentales las imagina; sin embargo, las imágenes visuales son más fáciles de recordar e incluyen representaciones en cualquier modalidad sensorial, como la del oído, olfato y el gusto. De allí que Rodríguez & Rodríguez (2018) recomienda usar este tipo de representaciones para favorecer la resolución de problemas, ya que, al visualizar el objeto determinado, imaginamos mentalmente la imagen para resolverlo.

CONCLUSIONES

Como resultado de la indagación y análisis de la información se concluyó que el desarrollo del pensamiento creativo-crítico es de suma relevancia en la educación, ya que, genera ideas y conceptos. Ayuda a los estudiantes alcanzar la autonomía e independencia y desarrollar la creatividad y el razonamiento mediante la innovación en la resolución de problemas. Fomentar el pensamiento creativo-crítico en el aula significa poder abordar los desafíos de manera diferente y estar abierto a nuevas formas percibir el mundo y las situaciones.

Del mismo modo, fomentar el uso de diferentes metodologías para promover el pensamiento creativo-crítico, brinda la oportunidad de desarrollar las propias ideas, evaluarlas y ver los errores como parte del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se debe fomentar tanto entre los estudiantes como entre los docentes; los estudios encontrados durante la revisión documental ofrecen diversas metodologías para optimizar el pensamiento creativo y el crítico, pero sigue siendo un aspecto que debe ser priorizado en el sistema educativo para preparar a los jóvenes estudiantes a desarrollar las complejas habilidades que requiere la sociedad actual.

Por lo tanto, se evidencia que los postulados teóricos consultado reflejan que la creatividad hace parte del pensamiento crítico, ya que el estudiante busca alternativas de solución de problemas desde el razonamiento, sin embargo, para ello imaginarse las múltiples razones y formas de accionar para resolver determinadas situaciones.

REFERENCIAS

- Acevedo, I. (2022). Creatividad: ¿una profesión para valientes? *Ipmark: Información de publicidad y marketing*, (896), 20-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8652253>
- Acosta, S. (2022). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2 (5), 249-266. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>
- Acosta Faneite, S. F., & Blanco Rosado, L. A. (2022). La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia: Capítulo 1. EDITORIAL IDICAP PACÍFICO, 7–25. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>
- Acosta, S., & Boscán, A. (2014). Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo de la biología en la Escuela de Educación, Universidad del Zulia. *Revista Multiciencias*, 14(1), 67-73. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16996>
- Acosta, S., & Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de Biología en las universidades públicas. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 17(2), 208-224. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2248>
- Acosta Faneite, S; & Fuenmayor, A. (2022). El diario como estrategia metodológica para aprender zoología. *Revista Gaceta de Pedagogía*, (44), 22–38. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/1221>
- Acosta, S., & Sánchez, A. (2022). Actividades de laboratorio para el aprendizaje de la biología de vertebrados. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(6), 7-18. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i6.050>
- Acosta, S., Fuenmayor, A., & Sánchez, A. (2017). El trabajo de campo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la zoología. *Revista Omnia*, 23(1), 59-78. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/22998>
- Acosta, S., & Villalba, A. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 7–27. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/156>
- Acuña, J. (2016). Una propuesta didáctica. El dibujo como principio fundamental en el proceso creativo de las formar tridimensional y su praxis. Universidad de Sevilla.
- Alzamora, R. (2019). Taller de Dibujo y Pintura para mejorar el Pensamiento Creativo en los Estudiantes de Primaria del Colegio” Liceo Trujillo” - Trujillo 2017 [Escuela Superior de Formación Artística Pública Macedonio de la Torre]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/432586>
- Ambrose, D., & Sternberg, R. (2016). Creative Intelligence in the 21st Century. n *Creative Intelligence in the 21st Century* (Vol. 11). <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-506-7>
- Bargiela, I., Anaya, P., & Puig, B. (2022). Las preguntas para la indagación y activación de pensamiento crítico en educación infantil. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 40(3), 11-28. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v40-n3-bargiela-blanco-puig>.
- Bautista, J. (2022). ¿Pensar Marx desde América Latina? El problema de la descolonización del pensamiento crítico contemporáneo. *Tabula Rasa*, (42), 153-185. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892022000200153
- Blanco, L., & Acosta, S. (2023). La argumentación en los trabajos de investigación: un aporte científico al discurso académico. *Delectus*, 6(1), 29-38. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i1.205>

- Bolívar, J., & Morin, E. Castillo, A. (2021). Educación, confianza y vida. Universidad Simón Bolívar.
- Carvalho, T., Fleith, D., & Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde editora.
- Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Cevallos, D. (2016). La importancia del pensamiento creativo [Universidad Nacional de Educación del Ecuador]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/333>
- Chancahuaña, P., Rojas, R., & Soria, M. (2020). Propuesta didáctica para el desarrollo de competencias en el área de ciencias sociales en estudiantes del primer año de educación secundaria de una institución educativa privada de San Miguel, Lima [Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3121>
- Charur, C. (2015). *Métodos y Pensamiento Crítico*. Grupo Editorial Patria.
- Chaverra, D., & Gil, C. (2017). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la educación básica primaria. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 45, 3-15. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios3.15>
- De Bono, E. (2015). *El mecanismo de la mente: comprenda cómo funciona su mente para maximizar la memoria y el potencial creativo*. Casa al azar
- De Bono, E. (2017a). *Enséñele a su hijo a pensar*. Pingüino Reino Unido.
- De Bono, E. (2017b). *Seis sombreros para pensar: la guía multimillonaria más vendida para llevar a cabo mejores reuniones y tomar decisiones más rápidas*. Pingüino reino unido.
- De Bono, E. (2018). *Conflictos: Una mejor forma de resolverlos*. Casa al azar.
- Díaz, M. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>
- Dogan, N., Manassero, M., & Vázquez, Á. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecné, episteme y didaxis: TED*, 48, 163-180. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-10926>
- Estrada, M., & Sánchez, M. (2022). Del pensamiento crítico en tiempos de «realidad disminuida». In *Pedagogía de las cosas: quiebras de la educación de hoy*. Ediciones Octaedro SL.
- Finol, M., & Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Revista Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Fuenmayor, A., & Acosta, S. (2015). Actitud de los estudiantes del quinto año de bachillerato hacia la investigación científica. *Revista Multiciencias*, 15(4), 444-451. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/22415>
- Gabriel, M. (2019). *El sentido del pensamiento*. Madrid (ES): Pasado y presente.
- Garamendi, R. (2022). Estrategias interactivas de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 159-166. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/511>
- García, S. (2022). El valor humano y la diversidad cultural de la población afrodescendiente en El Cantón Esmeraldas, Ecuador. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 389-408. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.043>
- Gómez, J., Mart, L., & Domínguez, C. (2017). Resignificación del currículo desde la perspectiva del pensamiento crítico para el fomento y conservación del ambiente: Hogar infantil John F. Kennedy. *Escenarios humanos*, 1(1). <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/eschum/article/view/2436>
- Gómez, M. (2020). Bases psicobiológicas de la creatividad en los niños con altas capacidades. *Psiquiatría. biológica*, 27(1), 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.004>
- Gonzales, V., Hernández, B., Mendoza, T., & Ruiz, A. (2020). El pensamiento crítico y creativo: un caso desde la investigación-acción. *Conrado*, 16(76), 79-84. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000500079&script=sci_arttext&tlng=en
- Groyecka, A., Sorokowski, P., Kowal, M., Sorokowska, A., Białek, M., Lebeda, I., Dobrowolska, M., Zdybek, P., & Karwowski, M. (2020). Can Information about Pandemics Increase Negative Attitudes toward Foreign Groups? A Case of COVID-19 Outbreak. *Sustainability*, 12(12), 4912. <https://doi.org/10.3390/su12124912>
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Lima: Fondo Editorial de la UIGV.
- Martínez, M., & Gómez, C. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Ministerio de Educación.
- Meller, P. (2019). *Claves para la educación del futuro: Creatividad y pensamiento crítico*. Editorial Catalonia.
- Moura, T., Fleith, D., & Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Muñoz, C., & Ruiz, A. (2022). Programa estratégico lector para desarrollar el pensamiento crítico-creativo en estudiantes de secundaria. *Revista Innova Educación*, 4(2), 159-175. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.010>
- Navarrete, S., Asarchuk, A., & Fernández, M. (2021). Cuadernos del centro de estudios en diseño y Comunicación No109. *Creatividad, emoción y espacio*, 109. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi109>
- Narváez, N., & Gélvez, L. (2020). Propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento creativo desde el diseño de la ingeniería concurrente. *Sophia*, 16(2), 207-218. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.976>

- Ñáñez-Rodríguez, J., & Castro-Turriago, H. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, 12(2), 154-165. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2016v12n2.24221>
- Núñez, P., Rodrigo, L., Rodrigo, I., & Mañas, L. (2020). Autoconfianza y expectativas de carrera profesional en los menores en función del género. El uso de la creatividad para determinar el modelo aspiracional. *Espacios*, 41(46). <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n46p05>
- Ojeda, N. (2022). Estrategias, recursos instruccionales y producción de medios (ERIPROM). 2da. Edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Parra, M., Segura, A., & Romero, C. (2020). Análisis del pensamiento creativo y niveles de activación del alumno tras una experiencia de gamificación. *Educación*, 56(2), 475-489. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1104>
- Reyzábal, M. (2018). La lengua y la literatura, armas de creatividad masiva. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Ricarte, J. M. (2017). Creatividad y comunicación persuasiva. Universitat de València.
- Rodríguez, M., Angelini, M., & Tasso, C. (2021). Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico. Ediciones Octaedro.
- Rodríguez, J., & Rodríguez, M. (2018). La fenomenología del pensamiento creativo en Matthew Lipman. *Revista electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 6, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6541327>
- Salazar, G. (2022). Reacciones al libro “pensamiento crítico: ensayos sobre filosofía de la liberación y decolonialidad” de Abdiel Rodríguez Reyes. *Cátedra*, (19), 300-303.
- Torres, N., Corrêa, T., & Solbes, J. (2022). Relaciones causales explicativas en la educación científica y su contribución al pensamiento crítico. *Investigações em Ensino de Ciências*, 27(3), 239-253. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n3p239>
- Vallejo, A., Daher, J., & Rincón, T. (2020). Investigación y creatividad para el desarrollo de competencias científicas en estudiantes universitarios de la salud. *Educación Médica Superior*, 34(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300010
- Vigotsky, L. S. (2021). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.
- Yildiz, C., & Guler, T. (2021). Exploring the relationship between creative thinking and scientific process skills of preschool children. *Thinking Skills and Creativity*.
- Zibechi, R. (2020). Descolonizar: el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Alter ediciones.

Carmen Aurora Correal Torres

Licenciado en estudios mayores en español e inglés. Magister en educación. Especialista en docencia universitaria. Doctor en Ciencias de la educación. Docente de la institución San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chia-Colombia.
Correo de contacto: carmenauroracorreal@yahoo.es

Cita sugerida:

Correal Torres C. A.. (2023). El pensamiento creativo-crítico para la resolución de problemas en el área de Lenguaje. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 26-38. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.062>

¿ES LA PARTICIPACIÓN CULTURAL EN MÉXICO UN MECANISMO QUE INCIDE EN EL DESARROLLO HUMANO?

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.064>

Recibido: 06/02/2023

Aceptado: 13/03/2023

En línea: 20/03/2023

Lizzette Selene Fernández Márquez¹<https://orcid.org/0000-0001-7330-7589>María de Jesús Ávila-Sánchez²<https://orcid.org/0000-0002-8693-4634>Esteban Picazzo Palencia³<https://orcid.org/0000-0002-2456-7955>^{1 2 3}Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey – México

RESUMEN

El analizar la participación cultural de un país implica ver a la cultura como un sistema que incluya bienestar, derechos humanos, medios para llegar a los espacios culturales, tipos y formas de consumo e intercambios que se pueden generar a través de esta. Por lo que el artículo tiene como fin estudiar el nivel de participación cultural de la población mexicana en dos periodos de tiempo el año 2012 y 2018, para poder tener un acercamiento a las múltiples formas en que la cultura está relacionada en el desarrollo humano. Se utilizó una metodología cuantitativa, descriptiva y correlacional, los resultados demuestran que la tasa de participación cultural guarda una alta relación con los componentes del Índice de Desarrollo Humano pero solo en tres estado de los 32 que comprenden la República Mexicana, y esta correlación influye la salud, educación e ingresos elementos constitutivo del ser humano, también se pudo percibir que el desarrollo cultural en México tiene por eje dominante el paradigma mercantilista demostrando nuevas líneas de consumo cultural como los festivales, espectáculos y zonas arqueológicas posicionadas en destinos turísticos.

Palabras clave: Desarrollo humano, tasa cultural, tasa de participación cultural, sistema cultural.

IS CULTURAL PARTICIPATION IN MEXICO A MECHANISM THAT AFFECTS HUMAN DEVELOPMENT?

ABSTRACT

Analyzing the cultural participation implies seeing culture as a system that includes welfare, human rights, means to reach cultural spaces, types and forms of consumption and exchanges that can be generated through it. Therefore, the article aims to analyze the level of cultural participation of the Mexican population in two periods of time, 2012 and 2018, in order to have an approach to the multiple ways in which culture is related to human development. A quantitative, descriptive and correlational methodology was used, the results show that the rate of cultural participation has a high relationship with the components of the Human Development Index but only in three states of the 32 that comprise the Mexican Republic, and this correlation influences elements of health, education and income constitutive elements of the human being, it was also possible to perceive that cultural development in Mexico has as its dominant axis the mercantilist paradigm demonstrating new lines of cultural consumption such as festivals, shows and archaeological zones positioned in tourist destinations.

Keywords: cultural rate, cultural participation rate, human development, cultural system.

INTRODUCCIÓN

El hablar sobre cultura y desarrollo conlleva identificar las relaciones que estas pueden generar dentro de un contexto social, y como la cultura al ser un atributo poco homogéneo permite reflexionar como puede o no influir en el desarrollo humano. Amartya Sen, menciona cuatro factores primordiales: el primero es la cultura como una parte constitutiva del desarrollo vinculado al bienestar y libertades fundamentales que permiten enriquecer la vida humana a través de la posibilidad de acceso a actividades culturales, donde la cultura puede estar en nuestra vida, deseos y frustraciones. El segundo es que la cultura depende de una infraestructura la cual debe contener aspectos tanto de apropiación como de provisión, el tercero implica los factores culturales que influyen en el comportamiento económico como un aspecto de producción y consumo cultural, y el cuarto alude a que la cultura da pauta a la generación de intercambios que posibilitan la construcción de un capital social creando así una identidad (2004). Por lo que la cultura se puede convertir: “como un elemento donde la persona se desarrolla como individuo en cultura; genera procesos internos y su desarrollo psicoafectivo y social están determinados culturalmente”. (Figueroa, 2020, p.202). Bajo esta lógica, se puede pensar que la cultura no solo es recordar el pasado sino permite al ser humano ser objeto del presente y crear nuevas relaciones basadas en un capital social, económico y cultural. Donde la relación entre las estrategias económicas y el capital cultural¹ plantea la cuestión de la integración del *ethos* y la competencia erudita o, si se quiere, de la relación entre el dominio práctico y el dominio simbólico de esta práctica como parte de un consumo estético (Bourdieu, 2011). Permitiendo una transmisión del capital cultural bajo un sistema de estrategias de reproducción creando un lazo entre el capital económico y el capital cultural por intermediación del tiempo necesario en su adquisición (ídem).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014) determina que la participación cultural “comprende tanto las prácticas que implican un consumo de bienes y servicios culturales como las actividades culturales realizadas en el seno de las comunidades que reflejan modos de vida, tradiciones y creencias” (p.87) es decir, la comprensión de la vida cultural.

Por su parte, México dentro del periodo 2012 al 2018 tuvo un consumo cultural promedio del 3.2% reflejado en el producto interno bruto (PIB) según datos del Instituto Nacional de Estadística y

¹ Analizado desde el punto de vista de Pierre Bourdieu (2011) bajo los tres estados del capital cultural: estado incorporado (asimilación y apropiación), objetivado (bienes culturales) y estado institucionalizado (instituye y reconoce).

Geografía (INEGI), esta economía cultural relaciona actividades de producción, distribución y consumo de bienes y servicios culturales incluyendo sectores como la música, el cine, el teatro, la literatura, las artes visuales, la moda, la gastronomía y el patrimonio cultural.

Sin embargo, la participación cultural en México disminuyó un 6% del año 2016 al 2018 de acuerdo con el MODECULT (Módulo sobre Eventos Culturales Seleccionados) en Reyes-Martínez, y Martínez-Martínez (2021). Lo que conlleva a pensar que la cultura puede abordarse desde tres paradigmas retomados por García Canclini (1987) en Varisco (2013):

- El paradigma monumentalista-nacionalista, parte de una identidad cultural, regularmente impulsada por una institución o más instituciones.
- El paradigma mercantilista, es decir, la cultura esta creada para un consumo cultural, impulsada por el sector privado y que en ocasiones afirma a la hipótesis de que la “cultura es un elemento elitista”.
- El paradigma participacionista, el cual está impulsado por los movimientos sociales partiendo de que la cultura se otorga como un bien común.

El objetivo del presente trabajo es estimar el nivel de participación de la población mexicana, durante el periodo 2012 y 2018, así como su correlación con el Índice de Desarrollo Humano (IDH), para explicar el comportamiento de la sociedad y de las instituciones ante el uso de la cultura como un factor que impulsa el desarrollo, desde la perspectiva de la Teoría General de Sistemas. Para su realización se utilizaron una diversidad de fuentes de información para analizar las variables y los mecanismos relacionales.

Es decir, la tasa de participación cultural es un factor que se desglosa desde el propio concepto de la cultura Yúdice (2002) retomado por (Oliva, 2018) indican que es un elemento fundamental para el progreso integral de las sociedades contemporáneas, atribuyéndole la capacidad de mejorar las relaciones sociales, de incentivar el crecimiento económico y de promover la participación política. De ahí que, la construcción de una tasa de participación cultural (TPC) sea un primer acercamiento sobre el estado de desarrollo de la participación cultural del mexicano la cual será correlacionada con las dimensiones de educación, salud e ingresos dadas por el IDH.

Antecedentes

Los estudios recientes sobre la participación cultural y su relación con los índices de desarrollo humano han permitido identificar investigaciones sobre la marginación social y su relación con la participación cultural en México por (Reyes-Martínez & Martínez-Martínez, 2021) el cual es un estudio de corte cualitativo que busca identificar si existe alguna relación entre la marginación y la participación cultural.

El texto de Telleria (2016) un análisis de la lógica cultural desde los informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) define dos aristas entre el desarrollo y la cultura como un aspecto dimensional centrando al ser humano desde una perspectiva del término de los “desarrollados” y “en desarrollo”, reforzando así una barrera identitaria y una cultura ideal considera que el desarrollo es un recordatorio poderoso de que la expansión de la producción y de la riqueza es solo un medio, sin embargo, el fin del desarrollo debe ser el bienestar humano.

La UNESCO en conjunto con el Gobierno de España crearon un Manual metodológico para determinar los indicadores de cultura para el desarrollo definiendo términos como bienes y servicios culturales entendidos como “los productos que se diferencian de los demás bienes y servicios económicos porque “engloban valores artísticos, estéticos, simbólicos y espirituales” (UNESCO, 2014, p.8). Cuyos indicadores fueron: económicos, educación, gobernanza en participación social, aspectos en género, comunicación y sostenibilidad del patrimonio cultural como parte de un bien cultural.

Por último, se encontraron estadísticas y encuestas culturales a nivel nacional, como es el Sistema de Cuentas Nacionales de México con el estudio de la Cuenta Satélite de la Cultura de

México del año 2014, por parte del INEGI en conjunto con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) creando dos estudios: la Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México, 2012 y Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales, 2010.

En el 2016 y 2017 se creó un Módulo sobre Eventos Culturales Seleccionados (MODECULT) y el estudio de visitantes de museo 2010 por el Sistema de Información Cultural (SIC) del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) de México.

Esto pone en evidencia que se requiere seguir examinando la relación entre la cultura y el desarrollo, para pensar en una inclusión efectiva de la cultura que permita avanzar en la producción de información que pruebe, explore y evalúe las múltiples y variadas formas de contribución de la cultura a los procesos de desarrollo, ya que se tiene claro que aún existe una notable ausencia de mediciones de participación cultural en los principales instrumentos de cálculo sobre el desarrollo humano.

La cultura y desarrollo como parte de la teoría general de sistemas

Oliva (2018) señala que, la cultura se ha estudiado desde la filosofía, como un elemento de progreso, pensada desde el desarrollo permanente del ser humano en tanto individuo como de especie, mientras que, según los estudios literarios y artísticos, la creatividad y la innovación son las bases inherentes a toda creación cultural, y para la sociología y la antropología, la cultura se refiere tanto a la vida material como inmaterial de las personas y las comunidades.

Esta línea de pensamiento es continuada por organizaciones internacionales como la UNESCO dejando más allá, la hegemonía de la cultura y abordándola desde la teoría general de sistemas emergen dos variables: la primera es que desde el discurso institucionalizado la cultura ha sido un elemento que enaltece a un pueblo (como parte de un patrimonio e identidad cultural) y la segunda llega a surgir como un elemento de elección consciente del ser humano desde sus derechos.

Es decir, la cultura debe abordarse desde una perspectiva integral, incorporando los aspectos simbólicos y por su naturaleza interdisciplinarios dando pauta a la explicación de un fenómeno sin caer en la desintegración o aislamiento de alguno de sus componentes, por tanto, es un análisis de totalidades e interacciones tanto internas como externas en un medio.

Considerando que todo sistema sea natural, social, político o espacial efectúa una serie de interacciones complejas. Bertalanffy (1989) menciona que no pueden ser entendidos simplemente por la suma de sus partes, sino que deben estudiarse en su conjunto y en su contexto.

Para esta investigación se estudiaron los elementos referentes a la oferta en los servicios culturales y la demanda de los visitantes a estos espacios como parte de un sistema cultural. La figura (1) establece que la cultura no se encuentra interseccionada y se considera como un sistema abierto condicionado desde una socio-esfera, donde existen entradas y salidas provenientes por diversos actores que permiten u obstaculizan su desarrollo como parte de un elemento incipiente del humano, así como las relaciones de algunas instituciones inmersas, parte de la superestructura cultural en diferentes niveles:

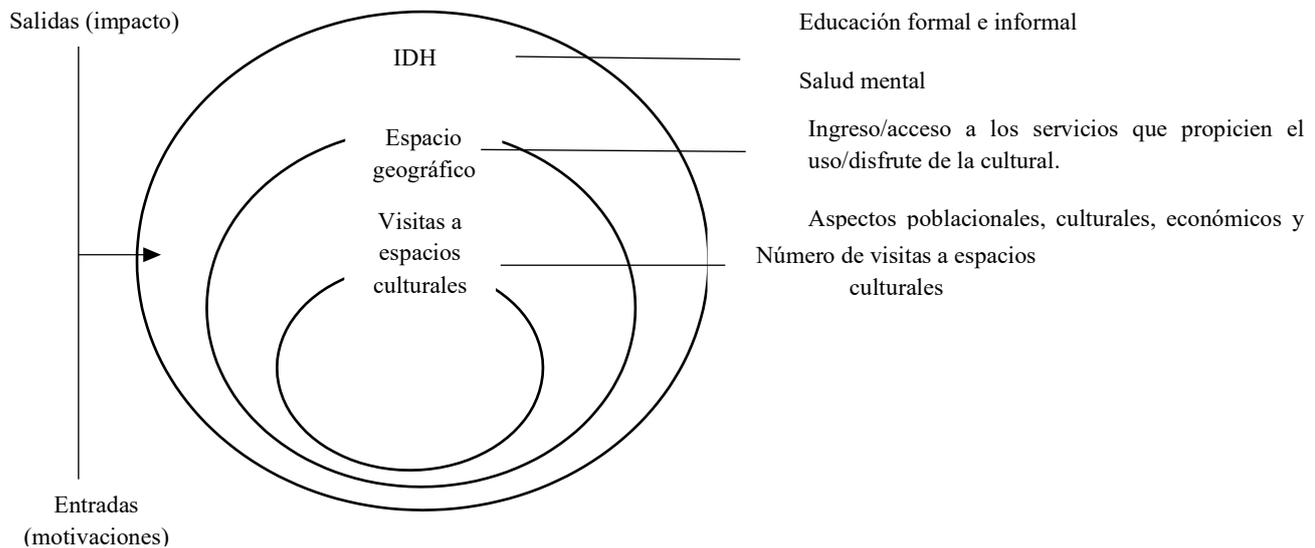


Figura 1

Características del sistema cultural como elemento de desarrollo humano en México

Es por ello, que la cultura se establece como un factor condicionado por elementos más allá de los propios atractivos culturales guardando una relación directa con la visita, aunando a que este puede otorgar una experiencia desde la perspectiva del conocimiento (educación) y como un aspecto recreativo que puede favorecer el bienestar (salud). La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019) señala que:

Las actividades artísticas pueden considerarse intervenciones complejas o multimodales en el sentido de que combinan múltiples componentes diferentes que se sabe que promueven la salud. Las actividades artísticas pueden involucrar el compromiso estético, la participación de la imaginación, la activación sensorial, la evocación de emociones y la estimulación cognitiva (p. 2).

La participación cultural, se abordará desde una visión de “sistema cultural” Karpinsky de Murillo (1984) alude que se constituye desde un sistema sociocultural alimentado por sistemas de relaciones entre los factores externos e internos, insertos tanto en el componente de la realidad como del conocimiento. Es decir, se considera un sistema abierto siendo uno de los más grandes pues permite generar cambios en su estructura por múltiples interrelaciones.

Martinell & Barreiro (2020) señalan que el sistema cultural es “el conjunto de circunstancias que inciden directa o indirectamente en la vida cultural de una sociedad. Actualmente es imprescindible aceptar, comprender e identificar las múltiples relaciones con otros subsistemas que inciden en lo que denominamos cultura contemporánea” (p.9), en este sentido nos preguntamos si ¿La participación cultural de la población mexicana está correlacionada con elementos del desarrollo humano?

MATERIALES Y MÉTODOS

Este artículo es un estudio transversal, descriptivo, correlacional, de tipo cuantitativo el cual se creó analizando ciertas fuentes de información: la Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México (ENCCUM) creada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la base de visitantes por parte del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) periodo 2012 y 2018, las proyecciones de población por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el periodo 2012 y 2018 y el Índice de Desarrollo Humano (IDH) a nivel regional por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) periodo 2012 y 2018. La razón de los periodos es por el nivel de acceso a las bases de datos siendo una limitante de investigación el no tener más actuales, sin embargo, la investigación ofrece proyecciones de las tendencias de consumo. Para aproximarnos a la medición de la participación cultural de la población mexicana se elaboró un indicador denominado Tasa de

Participación Cultural (TPC) de la población de 18 años o más para cada una de las entidades federativas, el cual se calculó de la siguiente manera:

$$TPC = \frac{\text{Número de visita a espacios culturales}}{\text{Total de población de 18 años y más}}$$

El número total de visita a espacios culturales se construyó de la sumatoria de las visitas a museos y zonas arqueológicas que proporciona el INAH², más la estimación de la asistencia a festividades³ y espectáculos⁴ con base en los datos de la ENCCUM para el periodo 2012 y 2018, identificaciones que dieron pauta sobre el consumo cultural por espacio geográfico, además de que se encuentran condicionados desde aspectos socioculturales y socioeconómicos. Para el denominador se utilizaron las proyecciones de población elaboradas por el CONAPO (Consejo Nacional de Población) seleccionando solo a la población de 18 años y más.

La TPC se calculó para el año 2012 y 2018 lo que permitió identificar los cambios dentro de los bienes culturales condicionados a la visita, cimentada en variables de participación, consumo e identidad federativa mexicana.

Por último, se utilizó el IDH a nivel entidad federativa elaborado por el PNUD (2012 y 2018), el cual sirvió para correlacionar la participación cultural de la población mexicana y el desarrollo a través del indicador IDH pensado como el “instrumento que permite monitorear el progreso de las naciones desde la longevidad de las personas, su educación y el nivel de ingreso necesario para una vida digna” (PNUD, 2022). Tomando como unidades de análisis los tres componentes del IDH; la dimensión de educación como elemento de adquisición de conocimiento que podría dar pauta a ese interés por la cultura, la dimensión económica de un país el cual refleja con mayor precisión los recursos internos al emplear el Ingreso Nacional Bruto (INB) per cápita en Poder de Paridad de Compra (PPC) expresado en dólares estadounidenses (ídem) reflejado en el acceso a la cultura siendo un elemento condicionado por interés y por derecho; además de explorar ¿qué tanto el acceso a la cultura se encuentra condicionado por el poder adquisitivo? y por último la dimensión de la salud pensado como una variable también dependiente a la visita a espacios culturales.

Se realizó un análisis bivariado para estimar la fuerza de las relaciones entendidas desde la dimensión cultural del desarrollo definición establecida por Oliva (2018) y retomado en Figueroa (2020) recalando que la persona integra a la cultura como un aspecto de desarrollo personal permeando en el desarrollo colectivo, de ahí el pensar en una incidencia directa con los indicadores del IDH, se elaboraron gráficas de dispersión y se calculó la correlación entre la TPC con el IDH, gasto por festividades y espectáculos, esperanza de vida, ingreso en dólares y años esperados escolarizados, utilizando el método de correlación del coeficiente de Pearson (R), con un nivel de significancia de 95%. Todas las estimaciones se realizaron en un programa especializado para el análisis estadístico de los datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto al indicador de la tasa de participación cultural la cual refiere al nivel de acceso a la cultura no solo por visitantes sino por elementos que integran el sistema como infraestructura, superestructura y gamas de opciones culturales (lugares turísticos culturales). Se dividieron en cuatro niveles de acuerdo con la tasa de participación cultural del año 2012 y 2018:

² En esta base de datos no es posible identificar el lugar de origen de las personas visitantes.

³ Las festividades son un acontecimiento artístico o folclórico que rescata y difunde expresiones culturales y tradiciones populares de acuerdo con el glosario de la ENCCUM (INEGI, 2012) consideradas como fiestas, ferias y festividades al ser considerada un acto dinámico y mostrar un panorama de la cultura de un espacio.

⁴ Los espectáculos culturales en la vía pública son considerados como un espectáculo callejero, siendo aquel que se brinda con la finalidad de captar recursos y donde se expresa algún talento en especial, la participación es voluntaria y no tienen un límite en el número de espectadores (INEGI, 2012).

En Alto contando con todo el sistema cultural se ubica Quintana Roo, Yucatán y Ciudad de México, en el nivel medio Campeche, Estado de México, Puebla, Morelos, Tlaxcala, Oaxaca, Chiapas e Hidalgo en el bajo Guanajuato, Veracruz, Querétaro, Zacatecas, Chihuahua, Baja California Sur, Colima, Guerrero, Michoacán, Tabasco y Jalisco, en el muy bajo Nayarit, Coahuila, Aguascalientes, San Luis Potosí, Sonora, Baja California, Nuevo León, Durango, Sinaloa y Tamaulipas.

Cabe resaltar que se muestran algunas variaciones entre los periodos estudiados, sin embargo, no alteran el orden de la TPC por entidades y su distribución se puede señalar que una tendencia es el incremento de esta tasa de participación en Estados como: Ciudad de México, Quintana Roo, Puebla, Estado de México, Campeche y Tlaxcala y un decremento en: Morelos, Guerrero, Yucatán, Querétaro, Coahuila, Aguascalientes y Tabasco (véase figura 2).

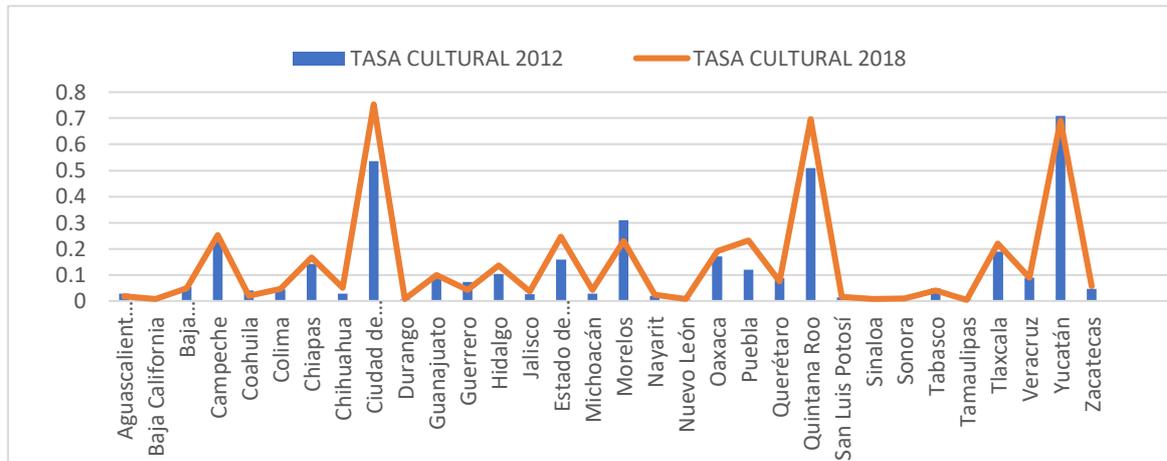


Figura 2
Tasa de participación cultural del año 2012 y 2018 según entidades federativas

En cuanto al gasto que realizan las personas por visitas y/o realización actividades culturales, las cuales se dividen en: bienes culturales, gastos por festividad y por espectáculos concentradas en la figura 3, se observa que existe una distribución desigual, así tenemos entidades que presentan un alto gasto siendo Nuevo León, Estado de México, Durango, Nayarit y Veracruz en donde el gasto anual promedio oscila entre \$5,000 y \$8,658 pesos mexicanos por personas, en contraposición con entidades en donde se gasta de menos de \$1,000 pesos como Chiapas, Coahuila, Zacatecas y Guanajuato. Por lo que el comportamiento económico toca aspectos tanto de producción como de consumo cultural los cuales involucran de manera puntual el desarrollo de políticas públicas de acuerdo con las necesidades propias de una población.

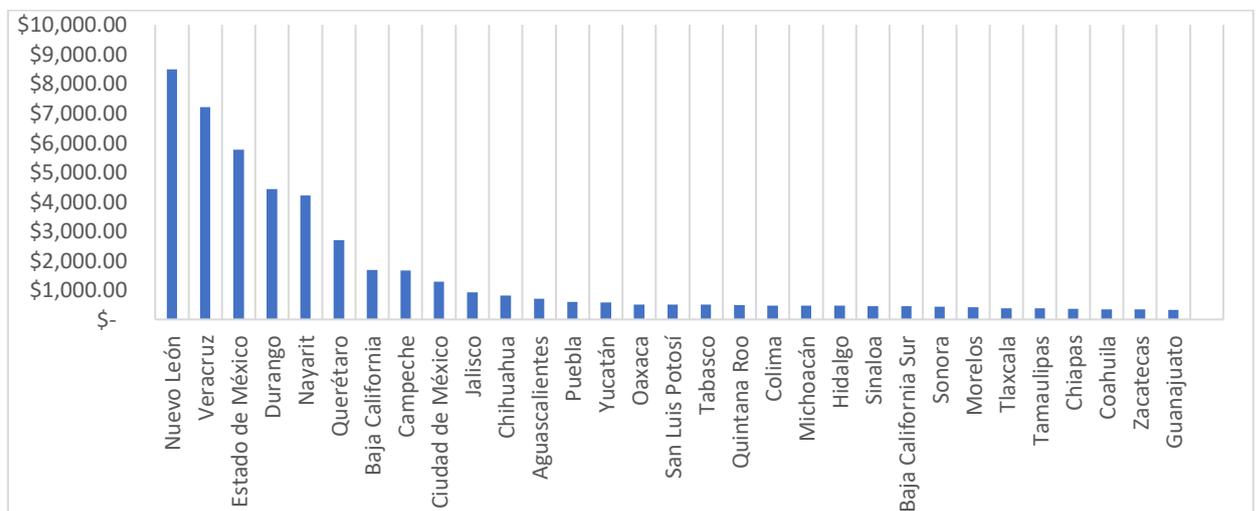


Figura 3
Gasto promedio anual por persona según festividad o espectáculo según entidades

Ahora bien, sobre la relación que guarda la tasa de participación cultural con el IDH por entidad federativa, se esperaría que la tasa cultural estuviera correlacionada con el IDH, al ser indicadores que establecen una relación con conceptos referentes a la calidad de vida y por ende se generan elementos que condicionan el desarrollo humano desde detonantes culturales, sin embargo, se encuentra una gran heterogeneidad.

Agrupamos a los estados en cuatro grados según el nivel de correlación entre la tasa de participación cultural y el IDH para el periodo 2012 al 2018. En el grado alto se ubica: la Ciudad de México, Quintana Roo y Yucatán; en el nivel medio ubicándose Morelos, Campeche, Tlaxcala, Oaxaca, Estado de México, Chiapas y Puebla; en el nivel bajo están Guerrero, Hidalgo, Querétaro, Tabasco, Veracruz, Guanajuato, Colima, Coahuila, Baja California Sur y Zacatecas; y en el nivel muy bajo se encuentra Michoacán, Chihuahua, Aguascalientes, Jalisco, Baja California, Nuevo León, San Luis Potosí, Durango, Nayarit, Sonora, Sinaloa y Tamaulipas.

En el caso de los estados con bajo y muy bajo nivel de correlación, nos lleva pensar que el desarrollo humano y por ende la participación de la población en la cultura no están interrelacionada con los elementos que conforman el desarrollo humano, como un sistema cultural (Bertalanffy, 1989), es decir, el ser humano, las actividades culturales y las propias prácticas deberían generarse bajo un proceso integral para todos los Estados considerando instancias públicas y privadas, población en general, creadores de cultura y de políticas públicas, dejando de lado la idea de que la cultura parte de una educación formal y que la cultura como parte de uso y creación solo es diligencia del Estado y por ende que no toca aspectos informales; estos resultados permiten comprender que la participación cultural es un reflejo de espacios pensados desde el crecimiento y no desde el desarrollo donde debería existir un equilibrio entre lo personal, lo colectivo y la participación en actividades culturales como un elemento cotidiano, como se indica en la figura 4.

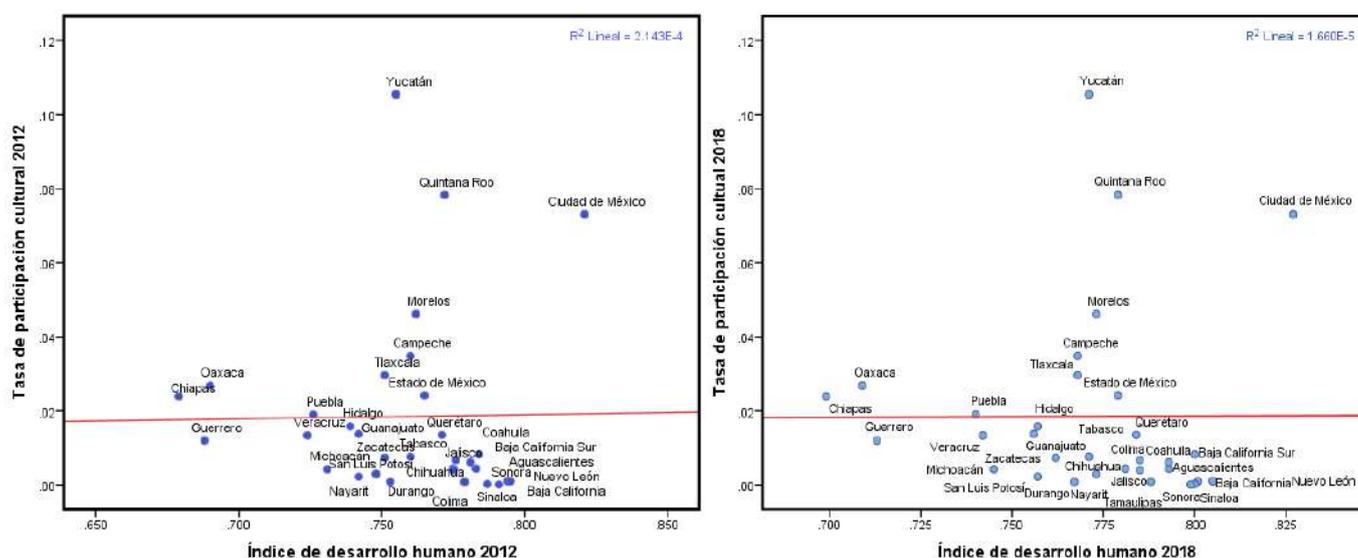


Figura 4

Correlaciones entre la TPC y el IDH para el año 2012 y 2018 según entidad federativa. * $p > 0.05$

En cuanto al nivel de educación formal como parte de un desarrollo humano integral, las entidades se distribuyeron según su grado de correlación entre la participación cultural y la educación de la siguiente manera: con los niveles más altos durante los periodos 2012 y 2018 fueron Yucatán, Ciudad de México y Quintana Roo; dentro de nivel medio Morelos, Campeche, Tlaxcala, Oaxaca, Estado de México, Chiapas, Puebla e Hidalgo; en el nivel bajo están Querétaro, Guanajuato, Veracruz, Tabasco, Guerrero, Colima, Coahuila, Baja California Sur y Zacatecas; y en el nivel muy bajo se encuentra Jalisco, Chihuahua, Aguascalientes, Baja California, Nuevo León, San Luis Potosí, Michoacán, Durango, Nayarit, Sonora, Sinaloa y Tamaulipas.

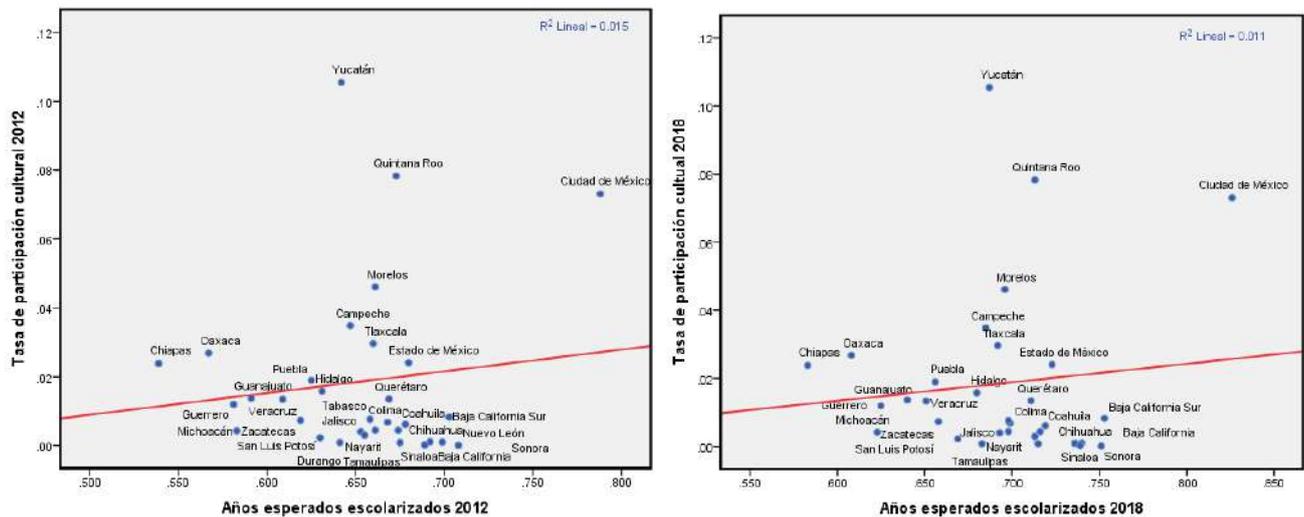


Figura 5

Correlaciones entre la TPC y años escolarizados en el 2012 y 2018 por entidades federativas. * $p > 0.05$

Lo cual permite puntualizar que la participación cultural, vista como parte del capital cultural en las vertientes de Bourdieu (2011) consideradas como: el reflejo de los propios hábitos de quien realiza estas actividades lo que refiere a que la TPC, se encuentra directamente correlacionada con uso del tiempo e interés del propio sujeto, ya que se encuentra sujeta a un acto de inversión, de ahí que a mayor nivel de escolaridad existe un reflejo claro entre interés o desinterés en participar en actividades pensada en la adquisición o/y disfrute de bienes culturales como se indica en la figura 5.

Dentro del índice relacionado al ingreso económico en dólares como parte del PIB de una entidad federativa es relevante señalar que durante el periodo 2012 y 2018 todas las entidades tuvieron una disminución cerca del 5% del PIB, sin embargo, los niveles no cambiaron teniendo como el nivel alto Yucatán, Ciudad de México y Quintana Roo; dentro de nivel medio Morelos, Campeche, Tlaxcala, Oaxaca y Estado de México; en el nivel bajo están Chiapas, Puebla e Hidalgo Querétaro, Chihuahua, Guanajuato, Guerrero, Veracruz, Tabasco, Colima, Coahuila, Nayarit, Baja California Sur y Zacatecas; y en el nivel muy bajo se encuentra Jalisco, Aguascalientes, Baja California, Nuevo León, San Luis Potosí, Michoacán, Durango, Sonora, Sinaloa y Tamaulipas.

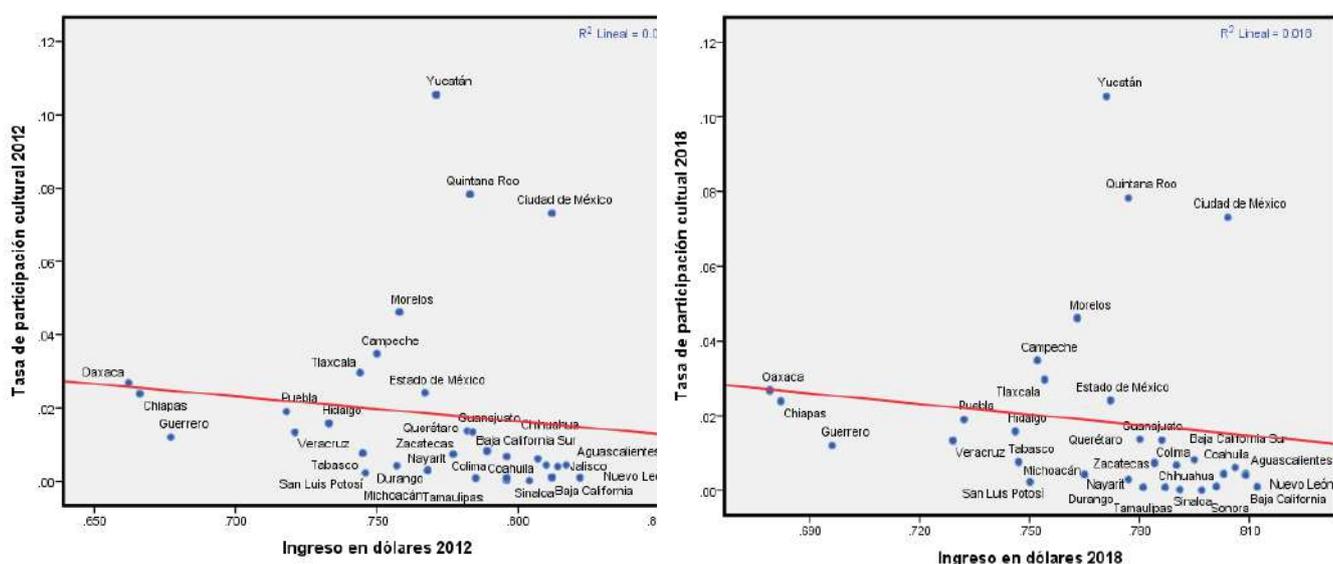


Figura 6

Correlaciones entre la TPC e ingreso en dólares para los años 2012 y 2018, según entidades federativas

Respecto a la relación entre el ingreso en dólares con la TPC muestra una correlación inversa débil, aunque significativa, aporta en sugerir que a mayor nivel de ingresos económicos menor

participación en actividades culturales por Estado, como ejemplo tenemos a Nuevo León tiene el índice de ingreso económico más alto y una de las TPC más baja del país.

Es importante señalar que esta correlación no solo está ligada al crecimiento económico sino al nivel de desarrollo que tiene un país desde su realidad cultural referidas al desarrollo políticas públicas p.ej. derechos culturales, derechos de participación cultural, comprensión y respeto de simbolismos, fortalecimiento de valores, conocimiento de las condiciones sociales y ambientales elementos que inciden de manera directa o indirecta en la participación cultural (Martinell & Barreiro, 2020).

De ahí que las interrelaciones entre capital social, humano, construido económico y natural son parte del propio sistema cultural de México dado que estos factores van cambiando y adaptándose conforme las propias transformaciones dentro de una realidad social, lo que origina que dentro del subsistema económico no solo es el nivel ingreso sino también las propias circunstancias las pueden llegar a limitar (véase figura 6).

Respecto al índice de salud por entidad federativa el nivel alto Yucatán, Ciudad de México y Quintana Roo; dentro de nivel medio Morelos, Campeche, Tlaxcala, Oaxaca, Estado de México, Chiapas, Puebla e Hidalgo; en el nivel bajo están Querétaro, Guanajuato, Veracruz, Tabasco, Guerrero, Colima, Coahuila, Baja California Sur y Zacatecas; y en el nivel muy bajo se encuentra Jalisco, Chihuahua, Aguascalientes, Baja California, Nuevo León, San Luis Potosí, Michoacán, Durango, Nayarit, Sonora, Sinaloa y Tamaulipas.

Sobre la relación entre la salud y la TPC nos permite apuntar a que un mayor nivel de participación cultural, como un elemento de esparcimiento, pudiera tener un efecto benéfico en la salud y por ende en la esperanza de vida. Y estas actividades influyen en respuestas psicológicas como: mayor regulación emocional, auto eficiencia, en la parte física ayuda a disminuir el estrés y ansiedad además de generar mayor reactividad cardiovascular, en la parte social aminora la soledad, aislamiento y mejora los comportamientos sociales y en lo comportamental puede generar el desarrollo de habilidades (OMS, 2019) (figura 7).

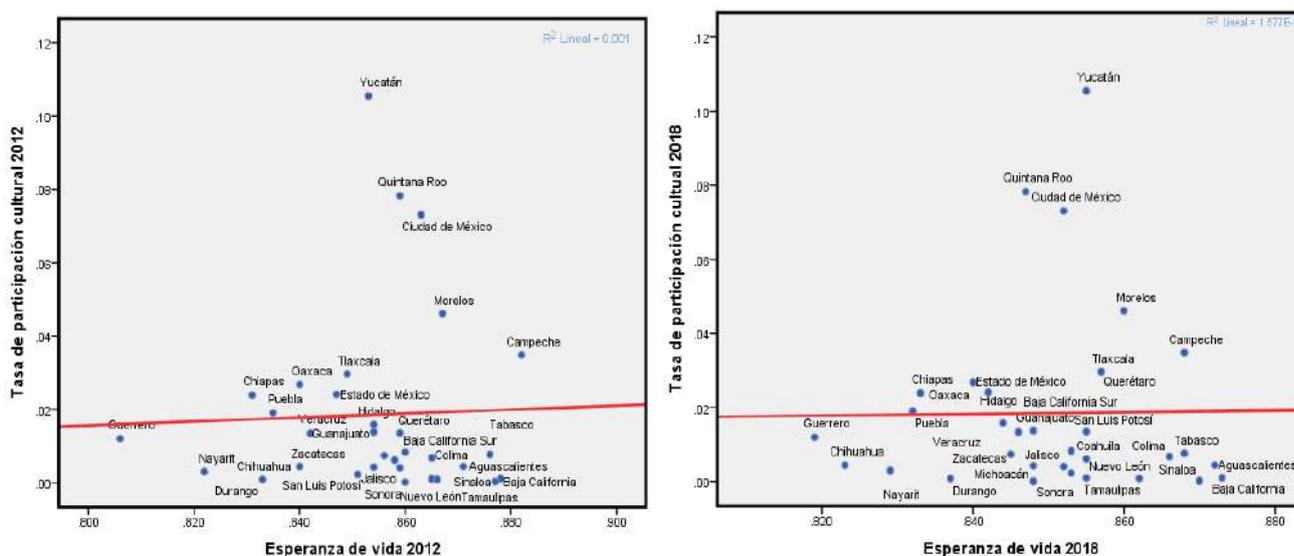


Figura 7

Correlaciones entre la TPC y la esperanza de vida para los años 2012 y 2018, según entidades federativas. * $p > 0.05$

Estos elementos permiten comprender que el acceso a la cultura no solo es un aspecto de interés sino contempla elementos relacionados al uso de tiempo libre, infraestructura, gustos y preferencias dados por un significado de la cultura y nivel económico desde el punto de vista

territorial, el último es un condicionante para el desarrollo de las libertades fundamentales que permiten enriquecer la vida humana.

CONCLUSIONES

Al efectuar una correlación entre la tasa cultural y el IDH en el 2012 y 2018 Yucatán, Quintana Roo y Ciudad de México fueron los estados quienes establecieron esa relación alta, siendo importante reflexionar ¿qué fue lo que ha llevado a unir dichos elementos? una de las razones podría estar sujeta al uso de políticas públicas donde el financiamiento de la cultura es considerado un detonador económico que influye directamente en el paradigma de la cultura desde la parte mercantilista dada por la cantidad de bienes culturales o el interés por visita a estas entidades dejando de lado el elemento participacionista o monumentalista de la cultura.

Otro es que las instituciones educativas fomentan la participación cultural desde programas y eventos para la comunidad debido a que en medida que las personas adquieren más educación, es más probable que participen en actividades culturales y desarrollen una apreciación más profunda de ésta.

También la relación de Yucatán, Quintana Roo y Ciudad de México con la cultura y la salud (social) permite ver que, en términos mentales, la participación en actividades culturales puede mejorar la salud emocional y psicológica generando en la sociedad un sentido de pertenencia y cohesión social, lo que puede ayudar a mejorar la calidad de vida y reducir la violencia. Y, por último, la relación entre la participación cultural y el ingreso es compleja y puede variar según el contexto, se generaron dos razones para esta relación.

En primer lugar, la participación cultural a menudo implica costos, como la compra de boletos para eventos, la adquisición de equipos y materiales, o los gastos de transporte un ejemplo de ello son los destinos turísticos con tendencia al turismo nacional y extranjero como Yucatán, Quintana Roo y Ciudad de México, teniendo un PIB rentable. En segundo lugar, la participación cultural también puede requerir tiempo y está condicionada a un cierto estilo de vida y valores culturales lo que conlleva a pensar que instituciones culturales desde sus políticas públicas facilita el acceso a estos espacios y los promueven.

Por otro lado, podemos decir que la tasa de participación cultural si está condicionada a elementos del IDH y que las tendencias en periodos tiene una tendencia al cambio por consumo, ejemplo de ello en el año 2018 la Ciudad de México aumento su índice de desarrollo humano pero la tasa de participación cultural disminuyó y para Quintana Roo y Yucatán aumento su tasa de participación cultural sobre el IDH una razón es que está puede estar condicionada por el flujo de visitas a espacios culturales tanto de turistas nacionales como extranjeros.

En general, se aprecia una relación desigual de la TPC y el IDH entre las entidades que integran la República Mexicana, ya que solo tres presentaron una relación alta, mientras que ocho estados registraron una relación de nivel medio siendo Morelos, Campeche, Tlaxcala, Oaxaca, Estado de México, Chiapas, Puebla e Hidalgo; nueve entidades se ubicaron en el nivel bajo estas son: Querétaro, Guanajuato, Veracruz, Tabasco, Guerrero, Colima, Coahuila, Baja California Sur y Zacatecas; y doce estados en el nivel muy bajo se encuentra Jalisco, Chihuahua, Aguascalientes, Baja California, Nuevo León, San Luis Potosí, Michoacán, Durango, Nayarit, Sonora, Sinaloa y Tamaulipas.

Por lo que, respondiendo a la pregunta: ¿Sí, la participación cultural de la población mexicana puede correlacionarse con los elementos que conforman en el desarrollo humano? La respuesta es que, si se relacionan, pero solo en Estados cuyas necesidades tanto educativas, humanas y económicas son resueltas desde una perspectiva holística que de alguna forma u otra relacionan el interés en el contexto de las condiciones sociales, económicas, socioculturales y de esparcimiento por uso de tiempo libre.

Este estudio dio pauta a la reflexión de que un IDH alto no es la clave para que toda una sociedad tenga acceso a eventos culturales, al contrario, se puede entrever que la cultura continúa

centralizada y que los Estados con mayor IDH se concretan a desarrollar y explotar solo ciertos espacios culturales como un medio de atracción más que de significación o resignificación social.

REFERENCIAS

- Bertalanffy, L. V. (1989). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). *Proyecciones de la Población de los Municipios de México, 2015-2030*. <https://acortar.link/jM7sLV>
- Figuroa, M. E. (2020). *Desarrollo humano y cultura Una visión humanista de la diversidad*. Cuadernos de Patrimonio cultural y turismo. <https://studylib.es/doc/4767165/desarrollo-humano-y-cultura--una-visi%C3%B3n-humanista-de>
- Instituto Nacional de Antropología e Historia. *Estadísticas de visitantes*. <https://www.estadisticas.inah.gob.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2012). *Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México*. México: INEGI. <https://acortar.link/7J6deh>
- Karpinsky de Murrillo, R. M. (1984). La figura de la cultura dentro de un planteamiento sistémico. *Revista estudios* (5), 93-117. <https://doi.org/10.15517/re.v0i5.30750>
- Martinell, A., y Barreiro, B. (2020). Los derechos culturales: Hacia una nueva generación de políticas públicas. *Situación y compromisos de España con la comunidad internacional*. Fundación Alternativas. (20), 1-80. <https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/consulta/registro.cmd?id=10940>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). *Informe de síntesis de la Red de Evidencia en Salud. Cuál es la evidencia sobre el papel de las artes en la mejora de la salud*. <https://www.who.int/europe/publications/i?healthtopics=32947a1c-541a-4905-a75f46562ff8045a>
- Oliva, J. (2018). El concepto de capital cultural como categoría de análisis de la producción cultural. *Análisis revista Colombiana de Humanidades* 50(93), 337-35. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/3735/pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Culture for Development Indicators: Methodology*. <https://es.unesco.org/creativity/activities/indicadores-unesco-de-cultura-para-desarrollo>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2014). *Índice de desarrollo humano municipal en México: nueva metodología*. <https://acortar.link/JfP85R>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2022). *Indicadores Base Desarrollo Humano*. <https://acortar.link/Q7HAb>
- Reyes-Martínez, J y Martínez-Martínez, O. (2021). La marginación social y su relación con la participación cultural en México. *Córima. Revista de Investigación en Gestión Cultural*. 10(6), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.32870/cor.a6n10.7377>
- Sen, A. (2004). ¿Cómo importa la cultura en el desarrollo? *Letras libres*. <https://letraslibres.com/revista/como-importa-la-cultura-en-el-desarrollo/>
- Telleria, J. (2016). *Desarrollo humano y cultura. Un análisis de la lógica cultural del PNUD en términos de poder*. Hegoa
- Varisco, C. (2013). *Sistema turístico. subsistemas, dimensiones y conceptos transdisciplinario*. Portal de Promoción y Difusión Pública del Conocimiento Académico y Científico. 63-78. <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2208/>

Lizzette Selene Fernández Márquez

Licenciada en turismo. Maestría en administración e innovación del turismo. Pasante de doctorado en ciencias sociales con énfasis en desarrollo sustentable por la UANL IINSO. Sus líneas de investigación son turismo sustentable, sociedad-medio ambiente y bienes comunes en ANP.

Correo de contacto: lsfm85@gmail.com

María de Jesús Ávila-Sánchez

Docente de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Leiden, Países Bajos. Sus líneas de investigación son el análisis demográfico de los jóvenes, con énfasis en la inmigración de centroamericanos en la frontera sur de México y el desarrollo sustentable.

Correo de contacto: maria.avilasnz@uanl.edu.mx

Esteban Picazzo Palencia

Licenciado y Maestro en Economía por la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Doctor en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UANL. Líneas de investigación: desarrollo social, economía y salud.

Correo de contacto: epicazzo@yahoo.com

Cita sugerida:

Fernández Márquez, L. S., Ávila-Sánchez, M. de J. ., & Picazzo Palencia, E. (2023) ¿Es la participación cultural en México un mecanismo que incide en el desarrollo humano? *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 39-51. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.064>

Factores académicos y familiares que afectan el rendimiento escolar en bachilleres mexicanos

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.066>

Recibido: 28/02/2023

Aceptado: 14/04/2023

En línea: 01/05/2023

Blanca Carballo Mendívil¹<https://orcid.org/0000-0003-0966-7146>¹ Instituto Tecnológico de Sonora, Obregón - México

RESUMEN

En la actualidad, el bajo desempeño académico que presentan los bachilleres es un indicador que alarma al sistema educativo, sobre todo en el nivel superior porque de ellos se nutre para poder entregar los profesionistas que la sociedad espera. Tratar este problema requiere entender las causas que lo originan, por ello esta investigación tiene como objetivo analizar las variables de hábitos de estudio, grado académico de los padres o tutores, y el tipo de institución en que cursaron estudios los egresados de bachillerato en el sur de un Estado del norte de México entre 2014 y 2018, con el fin obtener información que facilite la toma de decisiones para los diferentes actores en los procesos académico-administrativos. El diseño fue no experimental y correlacional, y se utilizaron los datos provenientes de encuestas aplicadas a bachilleres. Luego de la aplicación de las pruebas estadísticas (T de Student, ANOVA y correlación de Pearson), no se encontró una relación de los hábitos de estudio con el desempeño escolar, pero si se detecta una relación significativa con el grado académico de los padres o tutores y el tipo de Institución donde se estudió, observándose un mejor desempeño en egresados de Instituciones privadas con padres con grado académico universitario. Se concluye que se deben considerar otras variables para poder diagnosticar las causas de un bajo rendimiento escolar y establecer acciones para su mejora.

Palabras clave: Rendimiento escolar, hábitos de estudio, nivel académico de padres, tipo de escuela.

Academic and family factors that affect school performance in Mexican high school graduates

Abstract

At present, the low academic performance presented by the students who graduated from high school is an indicator that alarms the educational system, especially at the higher level. Treating this problem requires understanding the causes that originate it, so this research aims to the graduates from schools in the south of a state of northern Mexico who graduated between 2014 and 2018 to obtain information that facilitates decision-making for the different actors in academic-administrative processes. The design was non-experimental and correlational, using data from surveys applied to high school graduates. After the application of statistical tests (Student T, Anova, and correlation of Pearson), no relationship between study habits with school performance was not found, but if a significant relationship is detected between the academic degree of parents or Tutors and the type of institution where it was studied, observing a better performance in graduates of private institutions with parents with university academic degree. In conclusion, other variables should be considered to diagnose the causes of low school performance and establish actions for improvement.

Keywords: academic performance, study habits, academic level of parents, type of school.

Introducción

La educación es clave en el desarrollo de una sociedad, por eso actores de tipo académico y gubernamental ponen especial atención en su desarrollo, y siempre se encuentran en la búsqueda de mejoras que permitan que todos tengan acceso a ella.

Específicamente la educación media superior ha tomado vital importancia en los últimos años al mostrar un crecimiento año con año en su matrícula de estudiantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía - INEGI, 2022), además de ser el enlace con la educación superior. Por lo que se ha buscado que estas instituciones realicen acciones para mejorar el desempeño académico de su alumnado con el objetivo de facilitar la transición a una Institución de Educación Superior (IES), a partir del análisis de datos respecto a los estudiantes y su entorno, puesto que, como lo menciona Guerra et al. (2014), la mayoría de las variables que discriminan entre los estudiantes de rendimiento bajo y el resto, a excepción de las relacionadas con las familias, son susceptibles de modificación por el sector educativo.

De acuerdo con Lamas (2015), el estudio del rendimiento académico de los estudiantes es uno de los temas mayormente estudiados, por su relevancia y complejidad (Lamas, 2015; Capdevila Seder & Bellmunt Villalonga, 2016; Chilca Alva, 2017; Fajardo Bullón, Maestre Campos, Felipe Castaño, León del Barco, & Polo del Río, 2017; García García, 2019; Herrera Martínez & Espinoza Freire, 2020; Soto & Rocha, 2020), en todo nivel educativo (básica, media superior y superior), y tipo de centro escolar (público y privado).

El desempeño o rendimiento escolar se conceptualiza como el grado de conocimientos que se identifica en un estudiante, y se expresa a través de la calificación (Romo López, 2007). Es el resultado de un proceso educativo de evaluación, que es útil para determinar el logro de los objetivos establecidos previamente (Guzmán Brito, 2012).

De acuerdo a la investigación realizada por Herrera Martínez y Espinoza Freire (2020), el rendimiento escolar es un fenómeno social multifactorial, que es afectado por variables como la inteligencia, nivel intelectual, personalidad, motivación, aptitudes, intereses, hábitos de estudio, autoestima, relación docente-alumno, influencias ambientales, relación familia-escuela, clima familiar, entre otros.

Específicamente, la variable hábitos de estudio, entendida como métodos y técnicas que los estudiantes desarrollan de manera rutinaria como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Soto

& Rocha, 2020), ha sido ampliamente estudiada, puesto que la existencia de estos es indispensable para lograr un alto rendimiento académico (García García, 2019), en todos los niveles educativos, tal como lo constatan los estudios realizados a nivel primaria (García García, 2019), secundaria (Cartagena Beteta, 2008; Capdevila Seder & Bellmunt Villalonga, 2016), bachillerato (Barreto Trujillo, 2017) y universidad (Chilca Alva, 2017; Soto & Rocha, 2020).

Sin embargo, otros estudios señalan que no en todas las poblaciones estudiantiles los hábitos de estudio y el rendimiento académico se relacionan fuertemente (Mondragón Albarrán, Cardoso Jiménez, & Bobadilla Beltrán, 2017; Villegas Osuna, Muñoz Osuna, & Villegas Osuna, 2009), sino que existen otro tipo de factores que pueden afectar en mayor grado el desempeño académico, señalando que es muy importante realizar estudios más profundos al respecto (Herrera Martínez & Espinoza Freire, 2020).

Entre las variables que pudieran estar relacionados al desempeño de los estudiantes, además de los hábitos de estudio del estudiante, pudieran ser el grado académico de los padres o tutores, la cual ha sido catalogada como la más relevante en un 60% de investigaciones que se hicieron en América Latina y el Caribe (Wolff, Schiefelbein, & Valenzuela, 1993), y el tipo de institución académica en que cursaron su educación. Respecto a esta última, aunque es una variable de interés, poco se ha investigado sobre las diferencias entre estudiantes de ambos tipos de instituciones (Plata Zanatta, González-Arratia López Fuentes, Oudhof van Barneveld, Valdez Medina, & González Escobar, 2014). Es por ello que su análisis podría generar conocimiento específico que permita adecuar procesos de las Instituciones, para así mejorar dicho desempeño estudiantil reflejado en indicadores como el índice de aprovechamiento.

Dado lo anterior, en esta investigación se analizó la relación de estas variables en bachilleres admitidos en una IES del estado de Sonora entre el año 2014 y 2018, con el fin obtener información que facilite la toma de decisiones para los diferentes actores en los procesos académico-administrativos. Para ello se plantea como objetivo general el realizar un análisis de datos utilizando técnicas estadísticas, para así identificar la correlación existente entre los hábitos de estudio, grado académico de los padres o tutores, el tipo de institución con el desempeño académico en nivel medio superior. Asimismo, se plantean como objetivos específicos: a) analizar la relación entre los hábitos de estudio y el desempeño académico de los estudiantes de preparatoria; b) identificar si existen diferencias significativas en el desempeño escolar entre egresados de escuelas públicas y privadas; y c) examinar si el grado académico de los padres o tutores influye significativamente en el desempeño académico de los estudiantes. Lo anterior dado que se tiene como hipótesis las planteadas en la Tabla 1.

Tabla 1
Hipótesis de la investigación

Tipo	Hipótesis alterna	Hipótesis nula
Hipótesis general	Hi. Los hábitos de estudio, el grado académico de los padres o tutores, y el tipo de institución (pública o privada) se relaciona con el desempeño académico de un egresado de nivel medio superior.	Ho. No existe una correlación entre los hábitos de estudio, grado académico de los padres o tutores, y el tipo de institución con el desempeño académico de un egresado de nivel medio superior.
Hipótesis específicas	H1. Los hábitos de estudio se relacionan con el desempeño académico.	Ho. No existe una relación entre la los hábitos de estudio y el desempeño académico.
	H2. El grado académico de los padres o tutores se relaciona con el desempeño académico.	Ho. No existe una relación entre el grado académico de los padres o tutores y el desempeño académico.
	H3. El tipo de institución (pública o privada) se relaciona con el desempeño académico.	Ho. No existe una relación entre el tipo de institución (pública o privada) con el desempeño académico.

Materiales y método

Esta es una investigación no experimental de tipo correlacional, con una población objeto de estudio de 20,210 bachilleres que se matricularon en una universidad del sur del estado de Sonora,

desde el año 2014 al 2018. La selección de la muestra se realizó de manera probabilística, para lo cual fueron necesarios dos procedimientos: a) calcular un tamaño de muestra representativa de la población (con margen de error y nivel de confianza), y b) seleccionar de la población las unidades o casos que conformaron la muestra, para que todos tuvieran la misma probabilidad de ser elegidos.

Calcular el tamaño de la muestra implicó determinar tres elementos clave: a) el error estándar (e) que se toma como riesgo máximo para evitar equivocaciones, que se desea mantener al mínimo (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Briones, 2016), el cual se mide en porcentaje, b) el nivel de confianza (Z), que es el porcentaje o proporción a favor de que la muestra sea representativa de la población definida, y c) el porcentaje estimado de la muestra, que es la probabilidad de ocurrencia del fenómeno estudiado, donde la certeza es igual a 1, la ocurrencia es p y la no ocurrencia es q , es decir, certeza = $p + q = 1$; esta probabilidad se determina con marcos de muestreo previos, o cuando estos no se tienen, se establecen como 50% de probabilidad de ocurrencia de p y 50% de ocurrencia de q . En el caso de la investigación que se pretende desarrollar, el cálculo de la muestra para el proyecto, se calculó con la ecuación: $n = \frac{Z^2 p q N}{Ne^2 + Z^2 p q}$, donde Z es el nivel de confianza, N es el tamaño de la población, e es el error, y p y q son la variabilidad positiva y negativa.

En este caso, el error seleccionado o riesgo que se toma de aceptar una hipótesis falsa o rechazar una hipótesis verdadera, fue del 5%, lo cual significa que sólo existen 5 de 100 posibilidades de equivocarse en la aceptación/rechazo de las hipótesis planteadas. Por su parte, el porcentaje de confianza elegido para poder generalizar los resultados a la población, fue del 95% (el más común en las investigaciones sociales). Y, por último, se consideró como porcentaje estimado de la muestra el 50%, por no tener marcos de referencia.

Así pues, la muestra para la investigación fue de 377 estudiantes, mismos que fueron seleccionados de la base de datos institucional de manera aleatoria, asegurando que así todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, tal como lo establece el segundo procedimiento explicado con anterioridad para establecer la muestra.

Por su parte, el instrumento que se diseñó se conformó de dos apartados: a) información sociodemográfica con preguntas abiertas y de opción múltiple donde se pregunta sobre el grado académico de los padres o tutores, y el tipo de institución en que cursaron estudios; y b) hábitos de estudio, estructurado como una escala Likert de 4 valores.

Es importante mencionar que el instrumento exhibió un alto nivel de fiabilidad después de haber realizado las pruebas estadísticas de confiabilidad, a través del cálculo del estadístico Cronbach, el cual fue de 0.814, que para autores como Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) es muy bueno.

Para el procesamiento de los datos se calcularon los estadísticos descriptivos, como la media, desviación estándar y varianza. Asimismo, se seleccionaron las pruebas estadísticas adecuadas para el análisis de datos, considerando la información de los autores Argimon Pallás y Jiménez Villa (2013) respecto a la escala de medición de cada variable y los supuestos de normalidad y homocedasticidad. En la Tabla 2 se pueden observar las pruebas estadísticas seleccionadas para cada variable.

En la Tabla 2 se muestran las tres diferentes pruebas que se aplicaron: a) la prueba T Student que dice que se pueden relacionar una variable dependiente cuantitativa (el promedio de bachillerato) con una variable independiente dicotómica (el tipo de institución), siempre y cuando esta variable tenga una distribución normal; b) una ANOVA de un factor, cuyas condiciones incluyen que la variable dependiente sea cuantitativa o escalar (promedio) y la variable independiente sea categórica, ya sea nominal u ordinal (escolaridad de los padres), con los supuestos de que los datos deben de tener una distribución normal y asumirse varianzas iguales; y c) el cálculo del coeficiente de Pearson, cuyas condiciones indican que tanto la variable dependiente (promedio) como independiente (hábitos de estudio) sean cuantitativas y sean datos normales (en el caso de que no sean normales, deberá aplicarse la prueba de Spearman).

Tabla 2
Selección de pruebas estadísticas para cada variable bajo estudio

VARIABLES	ESCALAS DE MEDICIÓN	SUPUESTOS	PRUEBA ESTADÍSTICA
Tipo de institución	Cualitativa, nominal, dicotómica	Normal, No se asumen varianzas iguales	T student para muestras independientes
Grado académico	Cualitativa, nominal, politómica	Normal, se asumen varianzas iguales	ANOVA de un factor
Hábitos de estudio	Cuantitativa, discreta	Normal	PEARSON

Todas estas pruebas estadísticas se ejecutaron en el software SPSS, para obtener los datos que permitieran identificar la relación entre las variables, y aceptar o rechazar las hipótesis planteadas en la investigación.

Resultados y discusión

En la Tabla 3 se muestran los datos descriptivos obtenidos del procesamiento de la base de datos generadas con la aplicación del instrumento, en la cual se muestra el porcentaje de muestras tomadas para cada caso, así como la media del desempeño promedio para cada grupo, la desviación y la varianza.

Tabla 3
Caracterización del desempeño académico de la muestra del estudio

VARIABLES	%	DESEMPEÑO PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	VARIANZA
VARIABLES CUALITATIVAS:				
<i>Tipo de institución</i>				
Pública	84.6%	8.38	0.82	0.685
Privada	15.3%	8.50	0.75	0.571
<i>Escolaridad de los padres</i>				
Nivel básico	36.8%	8.37	0.81	0.668
Nivel medio superior	35.8%	8.33	0.80	0.655
Nivel superior	27.2%	8.50	0.82	0.673
VARIABLES CUANTITATIVAS:				
	Min/Max:	Media		
<i>Promedio general de bachillerato</i>	6.0 / 10	8.39	0.81	0.670
<i>Hábitos de estudio en bachillerato</i>	0.1 / 4.0	1.79	0.33	0.114

Como se observa, la mayor parte de los estudiantes proviene de una escuela pública, quienes tienen una calificación promedio menor a sus contrapartes. Por su parte, menos de una tercera parte de estos alumnos tiene un padre o tutor que haya cursado la educación superior, pero aquellos que si lo hicieron tienen hijos/tutelados con una mejor calificación que aquellos que solo estudiaron nivel básico o media superior.

Tabla 4
Resultados de la prueba de muestras independientes (tipo de escuela)

Tipo de escuela		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior		
Promedio_ bachillerato	Se asumen varianzas iguales	-7.633	18628	.000	-.12630	.01655	-.15874	-.09387
	No se asumen varianzas iguales	-8.126	4252.947	.000	-.12630	.01554	-.15678	-.09583

Para detectar si estas diferencias son estadísticamente significativas, primeramente, se ejecutó la prueba T Student para identificar la relación entre el tipo de escuela y el desempeño académico de los bachilleres, representado por el promedio que obtuvieron en el bachillerato, obteniéndose los resultados que se muestran en la Tabla 4.

Considerando que se no asumen varianzas iguales (significancia de 0.000 en la prueba de Levene), el p-valor obtenido es 0.000, que es menor que el nivel α establecido (0.05). Por esto, dado que la significancia $P\text{-valor} \leq \alpha$ se debe rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la alterna (H_a), es decir, en este estudio el tipo de institución (pública o privada) se relaciona significativamente con el desempeño académico.

Al respecto, autores clásicos como Lewin (1998) mencionan que las diferencias entre estudiantes provenientes de escuelas públicas y privadas podrían deberse a que las escuelas particulares prestan una atención más personalizada a los alumnos, mientras que las públicas, por las demandas que tienen por ampliar su cobertura y atender la mayor cantidad posible de matrícula, no tiene capacidad de atender en forma personalizada ni detectar dificultades tan fácilmente.

Por su parte, estudios empíricos más recientes como el realizado por Planta Zanatta et al. (2014), han encontrado diferencia entre los alumnos con respecto a factores como la autoestima (quienes asisten a una escuela pública muestran una media significativamente más alta en autoestima que los de escuela privada), pero no con respecto a la resiliencia y la autoeficacia escolar. Asimismo, la investigación de Colorado-Laguna y Corcino-Marrero (2014) señala que los estudiantes de escuela privada tienen puntuaciones promedio mayores que los de escuela pública en pruebas de aptitud y aprovechamiento, aunque los predictores de éxito universitario de estudiantes procedentes de ambos tipos de escuela fueron similares. Sin embargo, Fong Silva et al. (2017) no pudieron comprobar relación entre el aprendizaje significativo y la escuela de procedencia de los estudiantes, al igual que Alvarado Guerrero, et al. (2021), que tampoco pudieron comprobar diferencias entre la escuela de procedencia y las calificaciones obtenidas en pruebas diagnóstico. Esto lleva a la exigencia de llevar a cabo más investigaciones sobre las diferencias en el tipo de escuela de procedencia.

Tabla 5
Resultados de la prueba ANOVA de un factor (nivel de estudios del padre o tutor)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	87.200	2	43.600	65.614	.000
Dentro de grupos	11938.216	17966	.024		
Total	12025.415	17966			

Por otro lado, respecto a la segunda variable relacionada a la escolaridad de los padres, el análisis se hizo con la prueba estadística de comparación de medias ANOVA de un factor, debido a que la variable independiente (nivel de estudios) es cualitativa y la dependiente cuantitativa (promedio) y porque cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad (significancia de 0.563 en la prueba de Levene). Los resultados de esta prueba se muestran en la Tabla 5.

Para los resultados obtenidos los autores Bakieva, González Such, y Jornet (2007) dicen que, si el nivel de significación (sig.) es menor o igual que el error establecido (0.05), se debe rechazar la hipótesis nula, y en su defecto si es mayor se debe aceptar. En este caso, debido a que la significancia obtenida es menor a 0.05, se puede decir que todas las medias poblacionales de los grupos relacionados al nivel de escolaridad de los padres (básico, medio o superior) son diferentes, es decir, se rechaza la H_0 y se acepta la H_a : El grado académico de los padres o tutores se relaciona con el desempeño académico.

Esto coincide con lo encontrado por Fajardo Bullón, et al. (2017), quienes en su investigación obtuvieron diferencias significativas en el rendimiento académico en función de la formación académica de los padres ($F=35.24$; $p<.00$) y madres ($F=38.3$; $p<.00$), concluyendo que el nivel educativo que presentan los padres o tutores, son también variables determinantes para lograr un alto rendimiento académico en los estudiantes.

Así pues, los resultados obtenidos por la presente investigación apoyan esta hipótesis confirmada en diversos estudios nacionales e internacionales como los realizados, clásicos y más recientes (Barber, 1988; Mella & Ortiz, 1999; Contreras, Corbalán, & Redondo, 2007; Córdoba Caro, García Preciado, Luengo Pérez, Vizuite Carrizosa, & Feu Molina, 2011; Barca, Mascarenhas, Brenlla, & Morán, 2012; Mizala, Reinaga, & Romaguera, 1999).

No obstante, otros estudios han encontrado que el grado de escolaridad de los padres influyen en el desempeño de los estudiantes de manera indirecta, sólo mediado por variables de apoyo familiar (Bazán Ramírez, Sánchez Hernández, & Catañeda Figueiras, 2007). Por ejemplo, Tuñón y Poy (2016) mencionan a factores como: la presencia de libros en el hogar, el comportamiento lector y la narración oral.

Por último, la tercera variable que se estudió fue la de los hábitos de estudio de los bachilleres, cuya correlación se analizó con la prueba estadística de Pearson debido a que como se dijo con anterioridad, tanto la variable dependiente como independiente son variables cuantitativas, y provienen de una muestra con una distribución normal. Los resultados de esta prueba se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6
Resultados de la prueba de correlación de Pearson (hábitos de estudio)

		Promedio bachillerato	Hábitos
Promedio bachillerato	Correlación de Pearson	1	-.161**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	18630	18630
Hábitos	Correlación de Pearson	-.161**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	18630	20210

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Para interpretar los datos de la Tabla 6, se debe considerar las hipótesis estadísticas: a) H₀: El coeficiente de correlación obtenido procede de una población cuya correlación es cero ($\rho = 0$); y b) H_a: El coeficiente de correlación obtenido procede de una población cuyo coeficiente de correlación es distinto de cero ($\rho \neq 0$). De esta manera, se puede decir que sí existe una correlación negativa entre las variables bajo estudio, ya que el coeficiente de correlación es de -0.161, lo que quiere decir que, a menor grado de desarrollo de los hábitos de estudio, menor promedio obtenido en el bachillerato. No obstante, al ser un valor muy cercano al 0, esta correlación es mínima, por lo cual se considera apropiado aprobar la H₀: No existe una relación estadísticamente significativa entre los hábitos de estudio y el desempeño académico.

A partir de las respuestas dadas por los bachilleres en el instrumento aplicado, se encontró que los alumnos con las mejores calificaciones son aquellos que asisten a clases puntualmente a clase, escuchan a los maestros con atención, toman apuntes o dictados, realizan preguntas en clase, y discuten sus puntos de vista con el maestro con base a las lecturas previas. Asimismo, fuera de clase estos estudiantes elaboran sus tareas, se preparan antes de la clase y para los exámenes, utilizan no sólo Internet y libros de texto como fuente de información, sino también revistas especializadas, y asisten a conferencias.

Esto concuerda con lo encontrado por Mondragón Albarrán, Cardoso Jiménez y Bobadilla Beltrán (2017) y Villegas Osuna, Muñoz Osuna y Villegas Osuna (2009), quienes concluyen que en la población estudiada existen otro tipo de factores que están afectando en mayor grado el desempeño académico, tales como la calidad del maestro, ambiente de clase, familia, programa educativo, actitud hacia la asignatura, inteligencia, personalidad, y la motivación. Entre estos factores, y de acuerdo a lo señalado por Herrera Martínez y Espinoza Freire (2020), los que toman mayor importancia es la relación familia-escuela y el clima familiar, puesto que una buena relación familia-escuela es crítico

para el mejoramiento de la calidad educativa y un clima familiar propicio potencia el ajuste conductual y psicológico de los hijos.

Dado estos resultados, es imperante que las autoridades encargadas de la gestión estratégica desarrollen un plan maestro que orientado a la mejora de los estudiantes que tienen problemas académicos, tal como también lo señala Hernández Herrera (2016).

Conclusiones

Los procesos de análisis de datos se consideran críticos e imprescindibles en la mejora continua, dado que lo que no se mide, no se controla, y lo que no se controla no se puede mejorar. Por ello la importancia de este proyecto para la mejora en la formación de personas, ya que se espera que su desempeño tenga un impacto positivo en la sociedad.

En resumen, de acuerdo con los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas en este proyecto, respecto al primer objetivo específico, se puede decir que el desempeño académico reflejado en la calificación promedio de bachilleres, no se relaciona con sus hábitos de estudio, a pesar que diversos estudios concuerdan que el rendimiento escolar tiene una fuerte correlación con los hábitos de estudio del alumno, en esta investigación se encontró que dichos hábitos en los estudiantes analizados, no necesariamente se relacionan a su desempeño.

No obstante, respecto al segundo objetivo específicos, con el proyecto se comprueba que este desempeño si se relaciona con el tipo de escuela, siendo mayor en bachilleres que estudiaron en escuelas privadas. Esto podría deberse a las escuelas públicas tienen mayores exigencias respecto a su cobertura y matrícula, por lo que no pueden brindar una atención personalizada al estudiante para detectar sus dificultades en el estudio, como si se puede hacer en la escuela privada.

Asimismo, respecto al tercer objetivo específico relacionado al nivel académico del padre o tutor, este estudio también comprueba que el nivel académico de los padres también se relaciona con el desempeño del bachiller, siendo mejor en aquellos cuyos padres han realizado estudios universitarios. Esto podría explicarse por el apoyo que proporciona la familia al proveer un contexto adecuado para el desarrollo académico del estudiante, como el tener libros en casa o conversaciones sobre el medio profesional.

Finalmente, entre las limitaciones que se detectan en el estudio es la selección de variables que se relacionan con el rendimiento académico, ya que como se mencionó este es un fenómeno multifactorial y para poder diagnosticar sus causas, el cuestionario debería incluir preguntas adicionales que permitan recabar datos de aquellas variables que son críticas, como las que señalan Herrera Martínez y Espinoza Freire (2020). De igual manera se podría incrementar la muestra para incrementar la generalización de los resultados

Agradecimientos

Se agradece al Instituto Tecnológico de Sonora por el apoyo recibido para el desarrollo de esta investigación.

Referencias

- Alvarado Guerrero, I. A., Del Bosque Fuentes, A. E., Cepeda Islas, M. L., Rodríguez de la Rosa, M. E., & Vega Valero, Z. (2021). Escuela de procedencia y examen diagnóstico como factores relacionados al desempeño académico; Psicología 2017. Revista Electrónica De Psicología Iztacala, 24(4), 1309-1324. <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/81348>.
- Argimon Pallás, J., & Jiménez Villa, J. (2013). Métodos de investigación clínica y epidemiológica (Cuarta edición ed.). Barcelona, España: Elsevier España, S.L.
- Bakieva, M., González Such, J., & Jornet, J. (2007). SPSS: ANOVA de un Factor. (U. d. València, Ed.) innova MIDE. Obtenido de https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0702b.pdf
- Barca, A., Mascarenhas, S. A., Brenlla, J.-C., & Morán, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria en Galicia. Revista amazónica, 9(2), 370-412. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4185528>.

- Barber, B. L. (1988). The influence of family demographics and parental teaching practices on peruvian children's academic achievement. *Human Development*, 31(6), 370-377. <https://www.jstor.org/stable/26767548>.
- Barreto Trujillo, F. J. (2017). Motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar como predictores del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. <http://eprints.uanl.mx/14004/>: Doctorado thesis, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B. A., & Catañeda Figueiras, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *RMIE. Revista mexicana de investigación educativa*, 12(23), 701-729. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662007000200701&script=sci_abstract&tlng=en.
- Briones, G. (2016). Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales (4ª Ed ed.). México: Trillas.
- Capdevila Seder, A., & Bellmunt Villalonga, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 157-172. <https://doi.org/10.6018/j/253261>.
- Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>.
- Chilca Alva, M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 71-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904759>.
- Colorado-Laguna, R. J., & Corcino-Marrero, L. (2014). Diferencias en el desempeño académico y en los predictores de éxito universitario por escuela de procedencia. *Pedagogía*, 47(1), 159-191. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16364>.
- Contreras, M. A., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio comparativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5514>.
- Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizúete Carrizosa, M., & Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: Su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 93-96. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322813005.pdf>.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B., & Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 209-232. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172010.pdf>.
- Fong Silva, W., Curiel Gómez, R., & Brito Carrillo, C. (2017). Aprendizaje significativo y su relación con la motivación intrínseca, escuela de procedencia y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 2(1), 55-64. <https://doi.org/10.25214/27114406.909>.
- García García, Z. (2019). Hábitos de estudio y rendimiento académico. *Revista Boletín REDIPE*, 8(10), 75-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528325>.
- Guerra, M., Delgado, J., Michel, J., & Torrez, V. (2014). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de contaduría pública. Bolivia: ECORFAN.
- Guzmán Brito, M. P. (2012). Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández Herrera, C. A. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista complutense de educación*, 27(3), 1369-1388. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/48551/48839>.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill.
- Herrera Martínez, L., & Espinoza Freire, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación Y Desarrollo*, 5(3), 16-20. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía - INEGI. (2022). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022. Obtenido de Programas de Información del INEGI: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos Y Representaciones*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>.
- Levin, H. (1998). Educational vouchers: effectiveness, choice, and costs. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), 373-392. https://econpapers.repec.org/article/wlyjpmgt/v_3a17_3ay_3a1998_3ai_3a3_3ap_3a373-392.htm.
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX(1), 69-92. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27029103.pdf>.
- Mizala, A., Reinaga, T., & Romaguera, P. (1999). Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. Universidad de Chile.

- Mondragón Albarrán, C. M., Cardoso Jiménez, D., & Bobadilla Beltrán, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), 661-685. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>.
- Plata Zanatta, L. D., González-Arratia López Fuentes, N. I., Oudhof van Barneveld, H., Valdez Medina, J. L., & González Escobar, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16(2), 131-149. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541008.pdf>.
- Romo López, A. (2007). Retención y Deserción en un grupo de Instituciones Mexicanas de Educación Superior. México: ANUIES.
- Soto, W., & Rocha, N. (2020). Hábitos de estudio: factor crucial para el buen rendimiento académico. Revista Innova Educación, 2(3), 431–445. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.004>.
- Tuñón, I., & Poy, S. (2016). Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo. Revista electrónica de investigación educativa, 98-111. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100007.
- Villegas Osuna, C. A., Muñoz Osuna, F. O., & Villegas Osuna, R. E. (2009). Hábitos de estudio de los alumnos en el área de Química Orgánica y su impacto en el rendimiento académico. Biotecnia, 11(3), 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/6729/672971162004.pdf>.
- Wolff, Schiefelbein, L., & Valenzuela, E. (1993). Improving the quality of primary education in Latin America : towards the 21st century. Washington, D.C.: World Bank Group - Latin America and the Caribbean Technical Department : regional studies program.

Blanca Carballo Mendívil

Ingeniera Industrial con maestría en Ingeniería en Logística y Calidad y doctorado en Planeación Estratégica para la mejora del Desempeño. Profesora auxiliar en el Instituto Tecnológico de Sonora (México). Reconocida nacionalmente por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) como Investigadora Nacional Nivel I desde 2023.

Correo de contacto: bcarballom@gmail.com

Cita sugerida:

Carballo-Mendívil, B. (2022). Factores académicos y familiares que afectan el rendimiento escolar en bachilleres mexicanos. Revista Latinoamericana Ogmios, 3(7) 52–61. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.066>

Uso de Naturalista como refuerzo del programa de estudios de la materia Ecología de bachillerato

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.067>

Recibido: 07/03/2023

Aceptado: 15/04/2023

En línea: 01/05/2023

Juan Luis Loredó Varela¹<https://orcid.org/0000-0003-1141-6231>Ana Arán Sánchez²<https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>¹Vida en el río San Pedro, Meoqui - México²Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Saucillo - México

RESUMEN

Naturalista es una plataforma para registrar e identificar la biodiversidad utilizando inteligencia artificial y la contribución de una comunidad que incluye expertos en distintas disciplinas del conocimiento y aficionados. En este estudio la aplicación Naturalista se utilizó para monitorear la biodiversidad local no doméstica de febrero a junio de 2021 con el objetivo de reforzar el programa de estudios de la materia Ecología en el Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario #147, en Meoqui, Chihuahua, y crear una cultura ambiental que detenga el actual deterioro ambiental del entorno local. El proceso de intervención consistió en el registro de la flora y fauna casera y local, no doméstica, por parte de los estudiantes, para su posterior identificación por la comunidad de Naturalista, la contestación de cuestionarios al inicio y término del proyecto y una bitácora electrónica, para determinar la percepción de conocimiento de la biodiversidad local y la problemática ambiental local. Además, se utilizó el diario docente para el registro y categorización de la información de la investigación. El método investigación-acción se utilizó para documentar el proyecto. En este proyecto se encontró que monitoreando la biodiversidad en un contexto educativo e investigativo se promueve la inclinación del estudiante por el contacto con la naturaleza, se fomenta la interacción interpersonal y emociones positivas y se permite apreciar la diversa problemática ambiental local, incidiendo en el desconocimiento del entorno local y la ingenuidad sobre la biodiversidad en adolescentes, relacionado a periodos largos frente a pantallas.

Palabras clave: Ciencia ciudadana, educación y tecnología, medio ambiente, tecnologías de la información y comunicación.

Use of *Naturalista* as reinforcement of the ecology curriculum in high school

Abstract

Naturalista is a platform to record and identify the biodiversity using artificial intelligence and the help from a community that includes experts in different areas and enthusiasts. In this study, the Naturalista application was used to monitor local non-domestic biodiversity from February to June 2021 with the aim to reinforce the Ecology curriculum at the Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario #147, in Meoqui, Chihuahua, and create an environmental culture that prevents the current local environmental catastrophe. The intervention process consisted in monitoring local non-domestic wildlife by the students, for their subsequent identification by the Naturalista community, as well as the use of questionnaires at the start and end of the project and an online logbook, to determine the perception of knowledge of local biodiversity and local environmental degradation. In addition, the teacher's diary was used to record and categorize information. The action research methodology was used to document the intervention process. It was found that biodiversity monitoring in an educational and investigative context promotes the student's inclination towards contact with nature, fosters interpersonal interactions, encourages positive emotions, and allows the appreciation of the diverse local environmental problems, thus affecting the lack of knowledge of the local environment and biodiversity naivety in teenagers related to long periods in front of screens.

Key words: Citizen science, Environment, Information and communication technologies, Technology and education

Introducción

Culturalmente, y principalmente por el dominio de la industria televisiva y cinematográfica, existen estereotipos y prejuicios hacia el mundo natural, por ejemplo, la preferencia por cierto tipo de fauna, principalmente doméstica o exótica y en menor grado por la silvestre (Torres-Merchan, Salcedo-Plazas, Becerra-Niño y Valderrama, 2018). Esta preferencia por las especies se da por características morfológicas atractivas para el ser humano como inteligencia, belleza, singularidad u otro fuerte simbolismo (Ducarme, Luque y Courchamp, 2013). El rechazo por otras especies en determinado grado, por ejemplo, de insectos, también ha sido reportado en estudiantes. Este rechazo se basa en generalizaciones o falta de conocimiento profundo de los insectos, lo cual conduce a una asociación con el peligro, la fealdad o un efecto nocivo en el medio ambiente (Torres-Merchan, Salcedo-Plazas, Becerra-Niño y Valderrama, 2018).

Siendo los medios de comunicación, como internet, redes sociales, servicios de *streaming*, televisión o películas de origen extranjero la fuente de información principal de las personas, es más probable que un estudiante conozca mejor acerca de lo que ocurre en la sabana africana que de lo que ocurre en su patio trasero o su ciudad, puesto que frecuentemente se utilizan a las especies carismáticas para representar ecosistemas, diseñar estrategias de concientización ambiental o recaudar fondos (Ballouard, Brischoux y Bonnet, 2011; Torres-Merchan, Salcedo-Plazas, Becerra-Niño y Valderrama, 2018). El principal aspecto perjudicial de priorizar especies carismáticas es el relegar el resto de la biodiversidad y factores abióticos de los ecosistemas del conocimiento de la comunidad, conduciendo al aislamiento y falta de contacto entre las personas y su entorno inmediato (Ballouard, Brischoux y Bonnet, 2011; Ducarme, Luque y Courchamp, 2013; Colléony, Clayton, Couvet, Jalme, Saint y Prévot., 2017). Diferentes estudios muestran que la intención que las personas tienen de proteger especies de animales se basa más en el carisma de una especie que en el estado de riesgo de esta (Ballouard, Brischoux y Bonnet, 2011; Ducarme, Luque y Courchamp, 2013; Colléony, Clayton, Couvet, Jalme, Saint y Prévot, 2017).

Lo anterior se relaciona con el concepto *ingenuidad sobre la biodiversidad* (Biodiversity naivety), el cual hace referencia a la carencia de experiencia o conciencia sobre la importancia de la

vida en el planeta, lo cual se ve acentuado por un estilo de vida urbano, en el que se incluye pasar un tiempo desproporcionado frente a las pantallas (Niemiller, Davis y Niemiller, 2021). A pesar de que el municipio de Meoqui, Chihuahua (sitio de estudio para este proyecto), está rodeado por campos de cultivo y parte de sus comunidades son semi-rurales, entre la población adolescente hay una propensión al aislamiento, siendo esto más pronunciado por el advenimiento de las redes sociales y los servicios de *streaming*, que ofrecen contenidos a cualquier hora del día.

El plan de estudios de la materia de Ecología de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de nivel medio superior plantea que:

La educación ambiental de los niños y jóvenes del país debe contribuir a lograr un desarrollo que contemple la preservación de los recursos naturales para las futuras generaciones y mitigar el impacto que las actividades humanas causan al ambiente, así como contrarrestar el aumento de la desigualdad social (Secretaría de Educación Pública, 2017, p 8).

Además, el contenido abordado en este programa de estudios pretende contribuir a que el estudiante comprenda las interacciones de los elementos físicos, biológicos y socioeconómicos que conforman el medio ambiente, y cómo este cambia y evoluciona. También se busca que las condiciones de vida de la comunidad del estudiante mejore a través de la formación de valores, actitudes y comportamientos (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Para fines de esta investigación, se consideraron los aprendizajes esperados del plan de estudios (2017) abordados en la Tabla 1, con el propósito de desarrollarlos y fortalecerlos a través del proyecto de intervención.

Tabla 1

Contenido del programa de estudios de la materia Ecología reforzado con el proyecto de intervención “Llámame Naturalista”

Eje	Contenido Central	Aprendizaje esperado
Explica la estructura y organización de los componentes naturales del Planeta	Los factores ambientales del ecosistema donde vivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Explica cómo los factores ambientales limitan la distribución y la abundancia de los organismos. • Identifica los factores ambientales que determinan la actividad económica de su región, proponiendo estrategias para propiciar el aprovechamiento sustentable de sus recursos naturales.
Explica el comportamiento e interacción en los sistemas químicos, biológicos, físicos y ecológicos.	El ecosistema donde vivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Examina la estructura y funcionamiento de los ecosistemas. • Caracteriza un ecosistema indicando tipo, abundancia y distribución de los organismos que lo habitan. Asimismo, establece el flujo de materia y energía y relaciones tróficas del mismo. • Explica las consecuencias de la alteración de los ecosistemas. • Identifica técnicas y elementos de matemáticas aplicables a los procesos de cuantificación de los recursos bióticos.
	Mi huella ecológica.	<ul style="list-style-type: none"> • Calcula la huella ecológica individual. • Identifica los factores que exponen el impacto de las actividades humanas sobre el ambiente. • Elabora estrategias de acción que permitan reducir la huella ecológica.
Relaciona los servicios ambientales, el impacto que genera la actividad	Los bienes y los servicios que obtengo de los ecosistemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Valora los servicios ambientales que proporcionan los ecosistemas y las consecuencias de su pérdida o alteración. • Identifica las áreas naturales protegidas de su región, estado y nación y los recursos que contribuyen a conservar.
	Mi huella hídrica.	<ul style="list-style-type: none"> • Calcula la huella hídrica individual y por nación. • Identifica las fuentes de agua que existe en su región, señalando el impacto que tienen como producto de las actividades humanas.

<p>humana y mecanismos para la conservación de los ecosistemas.</p>	<p>Comunidades Sustentables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propone estrategias para resolver problemas que favorezcan el aprovechamiento sustentable de las fuentes de agua de la región. • Diseña y argumenta la implementación de energías renovables en una comunidad rural o ciudad sustentable. • Identifica los problemas ambientales comunes que tienen las ciudades populosas. • Distingue las características de una comunidad o ciudad sustentable y los factores que las fortalecen. • Propone alternativas para propiciar el desarrollo sustentable de su comunidad a partir de sus recursos locales.
--	----------------------------------	--

Fuente: adaptado de Secretaría de Educación Pública, 2017.

El programa de estudios de la materia Ecología incluye asimismo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para que el estudiante comunique resultados de observaciones e investigaciones (Secretaría de Educación Pública, 2017). Estas se conciben como los “dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes.”(Cobo Romani, 2011), abordando además su relevancia en la facilitación de la comunicación y colaboración interpersonal o multidireccional y su rol en generar conocimiento, su intercambio, gestión y asequibilidad (idem). Las Tecnologías del Aprendizaje (TAC) implican que las TIC sean utilizadas en procesos de aprendizaje y docencia, es decir, al utilizarse con un propósito formativo por estudiantes y docentes se da una dimensión más profunda al mero uso de dispositivos tecnológicos (Valarezo Castro y Jiménez Santos, 2019).

Naturalista, la herramienta elegida para monitorear la biodiversidad local no doméstica en este estudio, es una plataforma electrónica, con versiones disponibles para su uso en computadoras de escritorio o dispositivos móviles, creada para el registro de la biodiversidad (Naturalista, 2021). En Naturalista es posible registrar especies de todos los reinos de vida: plantas, animales, hongos, protozoarios, bacterias y algas verdes y parientes, mientras que en otras plataformas únicamente se registran determinados ordenes de vida, por ejemplo, aves, plantas, etc. La plataforma Naturalista emplea un sistema de inteligencia artificial que, en combinación con la comunidad internacional de usuarios, que incluye expertos o aficionados en distintas disciplinas, contribuye a la identificación de los organismos no domésticos que los usuarios publican. En México, a la fecha de elaboración de este manuscrito, Naturalista cuenta con más de 106,000 observadores, 33,000 identificadores y 5 millones de observaciones, representando una herramienta para realizar ciencia ciudadana y a la vez que se registra la biodiversidad, se trabaja en la creación de una conexión entre el ser humano y el medio que habita.

El uso de la plataforma Naturalista.mx (Naturalista, 2021) permite utilizar herramientas propias de las nuevas dinámicas de comunicación e interacción, para atraer al alumno hacia temas que de otra forma serían de poco interés. Otro factor importante sobre la plataforma es que, para hacer el registro de especies, se requiere tomar fotografías de los especímenes, siendo que los jóvenes tienen, debido al uso de redes sociales, una tendencia al uso de la fotografía. Esto representa un atractivo potencial más. Murolo (2015), plantea que “la fotografía participa de usos habituales en la configuración de la semiología personal en redes sociales virtuales. La imagen seduce, cuenta con ese halo de encantamiento propio de la publicidad, la televisión y el cine” (p 687), además haciendo *inevitable* que el alumno, al enfocar o buscar sus registros, preste atención - aunque sea momentáneamente e idealmente cada vez más - a su entorno, propiciando así la interacción con este.

Moreira (2012), señala que la interacción de conocimientos previos y nuevos caracterizan al aprendizaje significativo y que esa interacción no es literal ni arbitraria: para el sujeto, el conocimiento previo se enriquece y adquiere un significado más elaborado, sirviendo como ancla para nuevos conocimientos. De esta manera, se logra que el alumno se relacione con su entorno y se crea una base de significación para el anclaje de nuevos conocimientos en referencia a los ecosistemas y sus interacciones con la actividad humana; además, las actividades de observación permiten que se pongan en práctica diferentes estilos de aprendizaje, como el kinestésico, visual, auditivo. Así mismo,

el proceso de captura y clasificación implica capacidades de catalogación, utilizando y favoreciendo el pensamiento lógico.

Existen múltiples estudios en los que Naturalista es utilizada como herramienta de monitoreo de la biodiversidad para recolectar información sobre la distribución de determinada especie o como una herramienta didáctica en instituciones académicas.

Como ejemplo de ello, Mueller, Drake y Allen (2019) proponen que la información obtenida a partir de la comparación de observaciones de zorro rojo y coyote en zonas urbanas registradas en Naturalista con datos de telemétricos de individuos de esas especies marcados con dispositivos electrónicos describe el potencial de la ciencia ciudadana para generar información que pueda utilizarse en el diseño de estrategias de manejo de cánidos en ecosistemas urbanos. Utilizando Naturalista, Vardi, Berger-Tal y Roll (2021) comparan el número de los avistamientos de especies grandes de mamíferos carismáticos, como el puma, coyote, oso, gato montés y alce, en zonas urbanas de EUA y Canadá durante la pandemia de COVID-19 con los años anteriores, datos con potencial uso en el diseño de estrategias de manejo de la biodiversidad en ámbitos urbanos (Vardi, Berger-Tal y Roll, 2021). De manera similar, Lopez, Minor y Crooks (2020) también identifican las características de áreas clave en una ciudad para la observación de aves, a partir de registros de Naturalista y otras plataformas, información que tendría uso en el diseño urbano y en el acceso a la naturaleza, y los beneficios que esto trae para el bienestar del ser humano, que tienen distintos sectores de la población.

En el ámbito académico, Niemiller, David y Niemiller (2021), reportan haber utilizado la plataforma en distintas materias de preparatoria, licenciatura y posgrado y obtener una retroalimentación positiva de los estudiantes relacionada al uso de la aplicación en el proceso de enseñanza y su utilidad en el monitoreo de la biodiversidad.

Otro ejemplo de proyectos escolares, es el estudio realizado con la participación de estudiantes de licenciatura de la Universidad Wingate, EUA, en el cual se comparan la exactitud de las identificaciones proporcionadas por la aplicación con el uso de llaves dicotómicas, instrumentos que utilizan las característica morfológicas macro o microscópicas de los organismos para su identificación (Unger, Rollins, Tietz y Dumais, 2021). De acuerdo con este estudio, existe una correlación alta entre los resultados obtenidos en la identificación de organismos acuáticos y terrestres utilizando llaves dicotómicas y Naturalista. Según los participantes, la aplicación es útil para confirmar o mejorar la categoría taxonómica de un porcentaje elevado de los organismos registrados en los ecosistemas incluidos en el estudio, aunque existen limitaciones de la aplicación relacionadas con la resolución de las fotografías y a la etapa del ciclo de vida de determinados organismos, como libélulas o caballitos del diablos, demostrando que la aplicación es una potencial herramienta para su uso en proyectos escolares (Unger, Rollins, Tietz y Dumais, 2021).

Finalmente, en una revisión de trece estudios sobre la participación de estudiantes de 5 a 18 años en actividades de aprendizaje realizadas en el exterior del salón de clases elaborada por Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler y Mess (2017) la realización de programas educativos en el exterior tiene un efecto de refuerzo en las dimensiones de aprendizaje y social, tanto en la sociabilidad, al tener un efecto positivo en el autoestima y autoconfianza, y en la socialización, puesto que se observa una mejora en las relaciones sociales durante años escolares, en la habilidad para cooperar y comprometerse, en la habilidad para comunicarse, entender la importancia de tomar responsabilidad y respetar el trabajo y propiedad de otros (ibidem p 13). En la misma revisión se ilustra cómo actividades en el exterior de salón de clases incrementan la actividad física, influyen en el comportamiento positivo hacia el medio ambiente, en la participación en proyectos comunitarios, mejoran la salud mental de los niños o influyen en comportamiento de la acción/regulación, de acuerdo con el objetivo de cada investigación examinada (ibidem p13-14).

Tomando en cuenta lo anterior, el propósito del presente artículo es analizar el uso de la plataforma electrónica Naturalista durante la pandemia de COVID-19, en el Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario #147, en la materia de Ecología como una herramienta didáctica práctica

y benéfica para reforzar el contenido del programa de estudios de este módulo. Se busca a la vez fomentar que el alumno conozca su entorno identificando la riqueza biológica del lugar que habita y las prácticas de la comunidad que tienen un efecto negativo en el medio ambiente y en la biodiversidad silvestre, en un esfuerzo por inculcar una cultura ambiental que propicie la protección del medio ambiente. El lugar de estudio es el municipio de Meoqui, Chihuahua, México, el cual cuenta desde el 2012 con el Sitio Ramsar No. 2047, río San Pedro-Meoqui (Ramsar, 2012), el cual se encuentra sometido a distintas actividades humanas que tienen un efecto negativo en el humedal y la biodiversidad que alberga, como urbanización, descarga de agua residual y deposición de basura, haciendo de su conservación una prioridad.

Materiales y métodos

Esta investigación se enmarcó en el paradigma socio crítico, el cual concibe al profesor como investigador, y agente de cambio, ya que se interesa por los problemas que suceden en el entorno escolar (Sánchez Santamaría, 2013). A su vez, implica que constantemente reflexione desde su práctica, para generar la transformación de la situación problemática detectada (Gil Álvarez, León González y Moralez Cruz, 2017). Así mismo, empleó el enfoque cualitativo, ya que se propuso estudiar la realidad en su contexto natural de acuerdo a cómo sucede, con el propósito de interpretar los fenómenos de acuerdo al significado que los sujetos les otorgan (Guerrero Bejarano, 2016). Es por ello que este fenómeno concibe la realidad social como un proceso dinámico e histórico (Sánchez Gómez, 2015).

Dada la naturaleza de la investigación, se optó por la metodología de investigación acción participativa. De acuerdo a Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), este método tiene un carácter democrático, ya que requiere de la implicación grupal (docente y estudiantes). En el caso de este estudio, se empleó la Investigación Acción Participativa (IAP), siendo que a los actores sociales también se les considera investigadores activos que participan en el problema a abordar, así como en la recolección de información (Colmenares E., 2012; Guevara Alban, Verdesoto Arguello y Castro Molina, 2020). Las etapas que se siguieron fueron las establecidas por Pérez Serrano (1998) y Guevara Alban, Verdesoto Arguello y Castro Molina (2020), quienes plantean el diagnóstico de la temática, seguido de la construcción del plan de acción o programación, posteriormente este se pone en práctica y se observa, para finalizar con la reflexión e interpretación de los resultados y elaboración de propuestas.

El proyecto de intervención, denominado “Llámame Naturalista”, empleó dos instrumentos: el cuestionario y el diario docente. Siendo que los cuestionarios pueden utilizarse como punto de partida de una investigación y como instrumento para contrastar la información obtenida (Pino, 2014), se diseñaron e implementaron dos cuestionarios: un cuestionario inicial al comienzo del semestre 2020-2 (año 2021), así como uno final al término del mismo. El primero, se diseñó para ser contestado en la plataforma Google Forms, y tuvo como objetivo recolectar datos demográficos de los participantes y explorar el conocimiento inicial de la biodiversidad casera y local no doméstica, identificación y uso de aplicaciones para el registro de la naturaleza por parte del estudiante, conocimiento de las leyes que protegen el medio ambiente y la observación de actividades humanas en la región que tienen un impacto negativo en el medio ambiente.

Por otro lado, el cuestionario aplicado al final del semestre, en el mes de junio, incluyó las mismas preguntas que el inicial además de otras relacionadas a la recolección de observaciones de biodiversidad, la experiencia del estudiante con la aplicación, su estado de ánimo durante la recolección de datos (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg y Jacobs, 1983) y su opinión sobre el proyecto. También se implementó una bitácora electrónica para los estudiantes con el objetivo de recuperar las experiencias relacionadas a la utilización de la aplicación naturalista que no se solicitara en los cuestionarios.

Respecto al diario docente, se concibió como un instrumento que permite al profesor registrar eventos cotidianos en el aula, separando aspectos relevantes para reflexionar sobre ellos y diseñar

estrategias para reorientar su enseñanza (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014). Las observaciones de este se registraron por escrito en un cuaderno exclusivo para ese propósito, en cada ocasión en la que, durante las clases en línea o la evaluación de los reportes, se presentaran situaciones relevantes relacionadas al desarrollo del proyecto. Por ejemplo, la dificultad para monitorear la biodiversidad, cargar fotografías a la plataforma de Naturalista, plagio del contenido de otros compañeros de clase o de internet, entre otros.

El proyecto de intervención y los instrumentos para obtener información se diseñaron con el objetivo de contribuir a reforzar el contenido del programa de estudios de la materia Ecología. Este proyecto está relacionado directamente con los tres ejes de la materia, enfocados en 1) explicar la estructura y organización de los componentes naturales, 2) explicar el comportamiento e interacción de los sistemas químicos, biológicos, físicos y ecológicos, y 3) relacionar los servicios ambientales, el impacto de la actividad humana y mecanismos para la conservación de los ecosistemas (Secretaría de Educación Pública, 2017). En la tabla 2, se especifican los contenidos centrales y aprendizajes esperados implicados, en distinto grado, durante el desarrollo de las distintas fases de este proyecto, por ejemplo, durante el monitoreo de la biodiversidad no doméstica en la casa del estudiante o en lugares al aire libre como ríos, montañas, parques, etc., durante la identificación de las especies registradas, la observación de la problemática ambiental, entre otras. Los parámetros incluidos en los cuestionarios surgieron de la observación directa de los autores de este artículo de la biodiversidad local y la diversa problemática ambiental presente en el humedal de la localidad, la pertinencia de la inclusión de estos parámetros será ilustrada en las siguientes secciones.

Este proyecto se realizó con estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario No. 147 (CBTa No. 147), ubicado en la ciudad de Meoqui, Chihuahua, México. Meoqui es un municipio que ocupa el 0.2% de la superficie del Estado de Chihuahua, México, ubicado entre los paralelos 28°14' y 28°29' de latitud norte; los meridianos 105°18' y 105°40' de longitud oeste; con una altitud entre 1 100 y 1 500 m. Colinda al norte con los municipios de Rosales y Julimes; al este con los municipios de Julimes y Saucillo; al sur con los municipios de Saucillo, Delicias y Rosales; al oeste con el municipio de Rosales (INEGI, 2009). En la ciudad de Meoqui, donde el plantel educativo se encuentra, se localiza un Humedal de Importancia Internacional, el sitio Ramsar 2047 Río San Pedro-Meoqui (Ramsar, 2012), en el cual la avifauna es el área más estudiada (Loredo Varela y Hernández Escudero, 2021a, 2021b; Mondaca-Fernández, Moreno-Contreras, Jurado Ruiz y Navarro-Sigüenza, 2017).

En el presente estudio participaron estudiantes de la materia de Ecología, que es un módulo del programa del 4^{to} semestre del Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario #147, en Meoqui, Chihuahua. Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo por conveniencia no aleatorio, formado por los alumnos que cursaban la mencionada asignatura. El estudio incluyó la participación de alumnos de todas las especialidades disponibles en la institución: un grupo de Técnico Agropecuario, dos grupos de Técnico en Ofimática, un grupo de Técnico en Soporte y Mantenimiento y un grupo de Técnico en Emprendimiento. De un total de 149 estudiantes registrados al inicio del semestre 122 (68 mujeres y 54 hombres) y 101 estudiantes (61 mujeres y 40 hombres) contestaron los cuestionarios inicial y final, respectivamente. La edad de todos los participantes varió entre los 16 y 17 años. Cabe mencionar que se utilizaron seudónimos a la hora de retomar los testimonios de los estudiantes, para proteger su privacidad.

A continuación, se presenta el cronograma de intervención, con las estrategias que se llevaron a cabo en cada etapa, así como la descripción de estas.

Tabla 2
Cronograma de intervención “Llámame Naturalista”

Etapas	Estrategia	Descripción	Duración	Propósito
Diagnóstico de la temática	Aplicación del cuestionario inicial	Contestación del cuestionario virtual en Google Forms.	Al inicio del semestre, usando de 10-15 minutos de una sesión en línea.	Diagnosticar el conocimiento inicial de la biodiversidad local no doméstica.
	Capacitación sobre el uso de la plataforma Naturalista	Capacitación en línea y video tutoriales.	4 módulos de 50 minutos a la semana	Compartir las nociones básicas del uso de la plataforma.
Implementación del plan de acción	Recolección de datos plataforma Naturalista	Registro de la biodiversidad utilizando cámaras de fotografía o dispositivos móviles, así como su clasificación en la plataforma Naturalista.	Semestre de 16 semanas, incluyendo un periodo vacacional de 2 semanas en abril.	Monitorear la biodiversidad local. Operar la plataforma Naturalista.
	Reportes de progreso registro de biodiversidad	Reportes escritos para hetero evaluación sumativa. Retroalimentar del estudiante.	Tres reportes empatados con las tres evaluaciones durante el semestre.	Dar seguimiento al registro de biodiversidad y depurar observaciones. Enmarcar proyecto de investigación con programa de estudios. Afinar proyecto de investigación.
	Bitácora de los estudiantes	Formato en Google Forms para su llenado asíncrono o síncrono.	Abierta todo el semestre, solicitada durante las evaluaciones (tres veces).	Compilar información escrita no incluida en cuestionarios.
	Ejercicios en línea de refuerzo	Ejercicios lúdicos de lotería, juegos de memoria y uso de Kahoot	De 1 a 2 sesiones de 10-15 minutos a la semana	Conocer y/o reforzar la biodiversidad local no doméstica.
Reflexión e interpretación de los resultados	Aplicación cuestionario final	Contestación del cuestionario virtual.	Al final de semestre, usando de 10-15 minutos de una sesión en línea.	Recolectar datos para apreciar el resultado de la intervención.
	Análisis de la bitácora de los estudiantes	Clasificación de la información.	Durante todo el semestre.	Reorganizar contenido para el ordenamiento conceptual.
	Análisis del diario docente	Clasificación de la información.	Durante todo el semestre.	Categorizar información de la investigación y elaborar estrategias de intervención.

Fuente. Elaboración propia, basado en las etapas de Pérez Serrano (1998).

Resultados

Este estudio contó con la participación de los estudiantes de cinco grupos que cursaban la materia de Ecología, asignada en cuarto semestre, en el Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario # 147 en Meoqui, Chihuahua, durante el periodo de febrero a junio del año 2021. Al inicio del semestre se contó con 149 estudiantes registrados, 122 (68 mujeres y 54 hombres) de los cuales contestaron el cuestionario inicial y 101 (61 mujeres y 40 hombres) el cuestionario final. Al inicio del estudio todos los estudiantes contaban con 16 y 17 años. Ambos cuestionarios fueron realizados en la plataforma de Google Forms e incluyeron mayoritariamente preguntas de opción

múltiple y algunas en formato abierto (ver la sección de anexo). Además de los cuestionarios, los estudiantes contestaron una bitácora electrónica para incluir información que describiera su experiencia durante el monitoreo de la biodiversidad, de manera similar, el docente utilizó un diario para registrar observaciones de este proyecto.

La etapa de reflexión e interpretación de los resultados se llevó a cabo siguiendo el proceso establecido por Strauss y Corbin (2002), quienes plantean tres etapas para analizar la información obtenida a través de una investigación: la descripción, el ordenamiento conceptual y la teoría. Por cuestiones de extensión de este texto, se tomaron únicamente en cuenta los datos de los cuestionarios, bitácora de los estudiantes y observaciones registradas en el diario del docente, mismos que se clasificaron en las categorías siguientes.

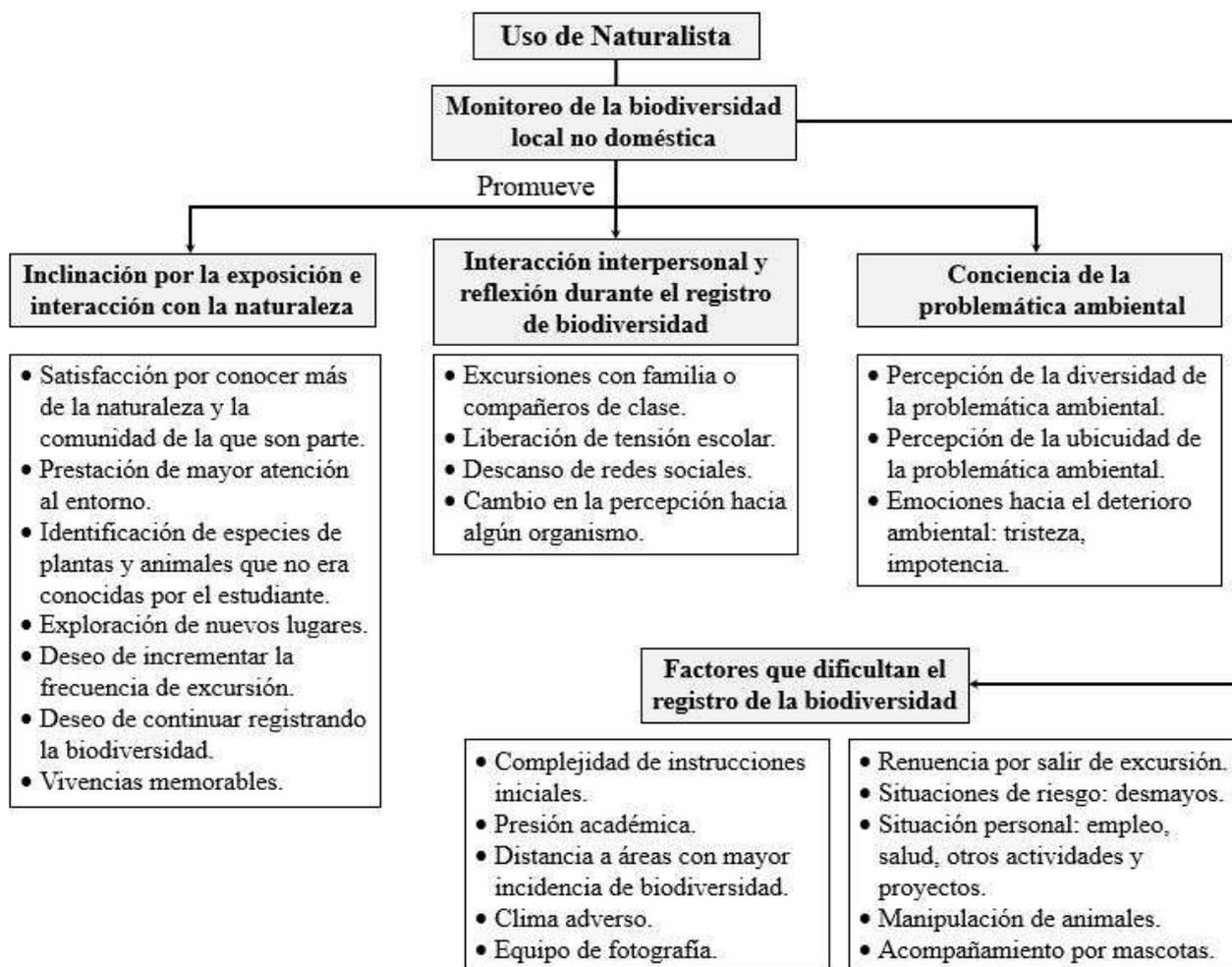


Figura 1

Categorías de resultados del uso de la aplicación Naturalista para el monitoreo de la biodiversidad local no doméstica.

El uso de la aplicación Naturalista propicia una inclinación del estudiante por la exposición a la naturaleza y su interacción con ella.

El monitoreo de la biodiversidad local no doméstica, fuera en casa o un espacio en el exterior, permitió a los participantes del estudio exponerse e interactuar con la naturaleza, aspectos señalados por el estudiante de manera positiva con la más alta frecuencia en la bitácora electrónica dispuesta para este proyecto.

Los participantes del estudio indicaron que les resultó agradable conocer más de la naturaleza y de su comunidad, específicamente, en referencia a la observación de distintas especies de plantas, animales u otros seres vivos de los que no tenían conocimiento que habitan en su entorno. Respecto al conocimiento de la naturaleza, una comparación de las respuestas de los cuestionarios inicial y

final indica una mayor percepción del conocimiento sobre 1) aplicaciones para registrar la biodiversidad, 2) fauna casera no doméstica y local por su nombre común y 3) flora local no doméstica (la flora doméstica fue excluida de este estudio por corresponder mayormente a especies exóticas/introducidas en la región o plantas de cultivos).

La mayor percepción de conocimiento de la biodiversidad local por su nombre común al término del proyecto se observa en la calidad de las respuestas a la solicitud abierta de escribir el nombre común de algunas especies. En el caso de la fauna local no doméstica, inicialmente, únicamente una pequeña proporción de los participantes utilizaba nombres comunes genéricos, por ejemplo, tlacuache, víbora de cascabel, chivito, garzas, pelicano blanco, Cachorrito de Julimes, pato, venado, coyote, liebre, gato montés, jabalí, venado y correcaminos, entre otros. Las respuestas a la misma pregunta al final del proyecto, mostraron que, si bien todavía se enlistaba una cantidad moderada de la fauna local no doméstica por nombres genéricos, una proporción mayor de estudiantes, utilizaba los nombres comunes utilizados por la plataforma, además de incluir una mayor cantidad de especies, por ejemplo, Garza Morena, Liebre Cola Negra, Paloma Doméstica, Tordo Cabeza Amarilla, Huico Pinto, Pulgón de la Adelfa, Rascón Azteca, Chanate Mexicano, Ibis Ojos Rojos, Correcaminos Norteño, Pato Arcoíris, Paloma Alas Blancas, Águila Pescadora y Pato Mexicano. Una tendencia similar se observó en la percepción de conocimiento de fauna casera no doméstica, con la particularidad de que se incluían animales domésticos (ganado y mascotas), indicando inicialmente no se diferenciaba entre fauna casera doméstica y no doméstica.

También se observó una mayor percepción del conocimiento de la flora local después del uso de la plataforma Naturalista, aunque en este caso las respuestas del cuestionario inicial incluían nombres comunes elaborados y ampliamente utilizados como Álamo, Nopal, Mezquite, Ocotillo, Palo Verde, Huevos de Toro y Nogal. Posterior al desarrollo del proyecto, las especies de flora local no doméstica más mencionadas fueron la Pera, Ocotillo, Cardo Santo, Gobernadora, Mezquite Dulce, Alicoche Real, Mezquite Dulce, Tabaquillo Sudamericano, Nopal Violáceo, Hierba del Negro, Girasol, Palo Verde, etc.

El análisis de los testimonios muestra que el uso de Naturalista promueve el prestar mayor atención a los seres vivos, puesto que era necesario registrarlos. Debido a la necesidad de monitorear la biodiversidad local, algunos estudiantes declararon haber recorrido lugares de la región nuevos para ellos y haber tenido vivencias memorables como encuentros con especies consideradas peligrosas, o al recorrer un lugar por la noche, ser perseguidos por perros, entre otros. Lo anterior se evidencia en el testimonio siguiente;

Esta actividad me ayudó mucho a darme cuenta qué estamos rodeados de distintas especies de plantas y animales que quizás no conocía, o todo este tiempo estuve ignorando toda la vida que estaba a mi alrededor. Fue agradable salir con amigos para conseguir observaciones y darme cuenta de la gran diversidad que hay en nuestro alrededor. Pablo Correa.

El deseo expresado por los estudiantes de incrementar la frecuencia de las excursiones, y en una menor proporción de ellos, el manifestar interés por continuar registrando la biodiversidad al finalizar el semestre, es en sí un resultado de este proyecto. Un hallazgo similar fue reportado por McKinley, Miller-Rushing, Ballard, Bonney, Brown, Evans, French, Parrish, Phillips, Ryan, Shanley, Shirk, Stepenuck, Weltzin, Wiggins, Boyle, Briggs, Chapin III, Hewitt, y Soukup (2015), quienes describen que fomentar la acción pública y la construcción de conocimiento científico son maneras en que la ciencia ciudadana mejora los esfuerzos de conservación, la administración de recursos naturales y la protección ambiental.

El uso de Naturalista fomenta la interacción interpersonal y reflexión durante el registro de la biodiversidad

El desarrollo del proyecto ofreció condiciones para que el estudiante interactuara con su familia, amigos y compañeros de clase, además de propiciar la autorreflexión y cambio de paradigmas en algunos estudiantes hacia determinados ordenes de animales.

En diversas aportaciones a la bitácora electrónica, se encontraron menciones positivas de la participación de familiares durante las excursiones, o para compartir registros pasados con los estudiantes, o, para discutir sobre la biodiversidad local, dando una vía de expresión a los saberes y conocimientos personales. Se incluye un testimonio que ejemplifica la recepción positiva al involucramiento de los familiares:

Una de las experiencias que mejor tuve al momento de salir a tomar fotos, fue que conocí lugares nuevos aquí mismo donde vivo que no conocía, solo es cuestión de adentrarse más a fondo y recorrer todo, también pase momentos agradables con personas que quiero y fue por esto, gracias a que tenía que salir con este propósito de encontrar más flora y fauna. Karen Valencia

Las excursiones para registrar la biodiversidad presentaron una oportunidad para la convivencia con los compañeros de clase. Rrecuérdese que en este periodo (febrero-junio de 2021) únicamente se asistía a clases virtuales y los participantes de este estudio únicamente convivieron presencialmente durante el primer semestre y el segundo se vio interrumpido por la pandemia de COVID-19.

Los hallazgos de este estudio sobre la socialización de los estudiantes con sus compañeros de clase y familiares se relacionan con los mencionados en la revisión realizada por Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler y Mess (2017), dónde se revisan distintas investigaciones que muestran que la realización de actividades fuera del aula de clases tienen un efecto positivo en la socialización y sociabilidad de los participantes.

En los comentarios recibidos se encontró que, al realizar este proyecto, se liberaba tensión escolar generada por la cantidad de trabajo escolar o la rutina de estar frente a un dispositivo electrónico diariamente para asistir a clases en línea.

Llaman también la atención los casos en los cuales algunos estudiantes cambiaron de perspectiva respecto a algunos ordenes de animales para lograr capturar una fotografía y registrar la especie, como lo ilustran los siguientes testimonios al referirse a experiencias vividas con serpientes y arañas:

Me sentí feliz al poder salir de mi casa y poder conocer más especies, me dio un poco de miedo tomar fotos a las víboras, se miraban algo peligrosas, pero me sentí bien al saber que no hacían nada y hasta pude tocarlas. Dolores Estrada

(...) pude fotografiar algunas [especies] en mi hogar y una en especial que fue una araña en mi cama, normalmente mi reacción hubiera sido diferente a cómo actué ahora: lo primero que hice fue tomar mi celular para tomarle foto, jajajaja, fue muy divertido.” Elizabeth García

El análisis del cuestionario final reveló que un mayor segmento de los participantes percibió haber experimentado emociones como confianza en sí mismos, alegría, comodidad, deseos de reflexionar y tranquilidad con mayor frecuencia durante las excursiones de campo. Por el contrario, las emociones reportadas con menor frecuencia por una mayoría de los estudiantes fueron la irritabilidad, preocupación, nerviosismo, desánimo y tensión. Emociones negativas relacionadas a las investigadas en este estudio, específicamente miedo-ansiedad, ira, y tristeza-depresión y asco, han sido señaladas como variables relacionadas con el inicio, desarrollo y mantenimiento de enfermedades mentales y físicas (Piqueras Rodríguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009), indicando un potencial beneficio de este proyecto en la salud mental de los participantes. Al respecto, Gustafsson, Szczepansk, Nelson y Gustafsson (2012) encontraron que incluyendo sesiones de enseñanza fuera del aula de clase, estudiantes varones de primaria tenían una

disminución en problemas de salud mental, concretamente en las categorías de síntomas emocionales, problemas de conducta e hiperactividad, que el estudio utilizó.

El monitoreo de la biodiversidad local promueve la conciencia de la problemática ambiental local.

De acuerdo con los testimonios de la bitácora electrónica y los cuestionarios, este estudio contribuyó a que los estudiantes concedieran una dimensión a la problemática ambiental local. Los estudiantes mencionaron haber presenciado actividades humanas en detrimento del medio ambiente como la contaminación por basura, la disposición de cuerpos de animales muertos en áreas verdes y quema de pastizales. Se encontró que la diversa problemática ambiental local fue observada en todos los lugares que eran visitados: la ciudad, la ribera y otras áreas verdes, realizándose la asociación de dichas actividades con el ser humano y actitudes de ignorancia, irresponsabilidad y negligencia. Los participantes de este proyecto manifestaron tristeza por el daño ambiental, rechazo a las prácticas humanas que causan deterioro ambiental, sorpresa de la ubicuidad del deterioro ambiental y exhiben la noción que los estudiantes tienen del daño que ocasionan estas prácticas a otros seres vivos, como lo ilustran los siguientes testimonios:

Esta vez salí a tomar fotos con mi madre y me la pasé muy bien, disfruté bastante el paisaje y la naturaleza, fueron días muy agradables. Pero la parte de ver basura en casi todos los lugares no es muy agradable, se me hace muy injusto que lugares tan bonitos sean contaminados: vi desde ropa, botellas de cerveza, muebles y demás. Paulina González

Fueron varios sentimientos los que experimenté con este proyecto...la mala experiencia es toda la contaminación en el río que es a donde normalmente iba de excursión. Cómo ya mencioné en mi reporte me había sorprendido de lo contaminado que estaba el río del Torreón (localidad de Meoqui, Chihuahua) pero me di cuenta de que no sólo es este sino, todos, Los García, Meoqui y apuesto que a cualquiera que visite tendrá ese problema... Mónica Ribera

Al presentarle al estudiante distintas actividades humanas que dañan a la flora, fauna o población de la comunidad, observadas frecuentemente por los diseñadores del estudio en excursiones de campo, pero normalizadas en una gran parte de la población, por ejemplo, la quema de pastizales o la presencia de animales ferales en cuerpos de agua, se observó que una mayor proporción de estudiantes reportó haber observado actividades que dañan el medio ambiente más frecuentemente después de haber terminado el proyecto. Lo anterior indica que la realización de excursiones influyó en la observación de actividades como deposición de basura, descarga de agua residual, tala de árboles, deposición de árboles y presencia de animales ferales en cuerpos de agua. Entre las problemáticas abordadas frecuentemente por los estudiantes, se encuentran el uso irresponsable de agua, por ejemplo, por la cervecería local, el desmonte de terrenos y el uso de productos químicos en la agricultura.

Factores que dificultan el registro de la biodiversidad local

El desarrollo de cualquier proyecto de intervención con miras a impactar en la conducta del estudiante como ciudadano para generar una cultura ambiental efectiva que detenga la catástrofe ambiental causada por actividades humanas, forzosamente necesita recibir retroalimentación para afinarse respecto al contexto académico específico. Durante el análisis de los datos recolectados se prestó especial atención a aquellos factores que dificultan el registro de la biodiversidad y que representan una oportunidad de asegurar el éxito de una investigación futura al ser considerados a la hora de diseñar estudios similares y reproducir las experiencias positivas de este estudio.

De acuerdo con algunos testimonios, la cantidad de información e instrucciones relacionadas al uso de Naturalista recibidas por los estudiantes al inicio de este proyecto resultó demasiada, por lo cual es recomendable que el involucramiento de los estudiantes en proyectos de ciencias ciudadana sea gradual. Por otra parte, el cuestionario mostró que un pequeño porcentaje de participantes

consideraron que el proyecto causó presión académica, derivada de la dificultad de encontrar observaciones de fauna o flora que registrar en la plataforma, por razones diversas: la distancia entre el hogar del estudiante y algún sitio con mayor incidencia de biodiversidad, clima adverso, limitaciones relacionadas al equipo disponible para capturar fotografías, poca familiaridad o afinidad con las excursiones, identificada como renuencia a salir con ese propósito.

Otro aspecto de consideración para el desarrollo de proyectos de ciencia ciudadana son los factores de riesgo implicados en el monitoreo de la biodiversidad local, puesto que se identificaron prácticas que exponen la seguridad del estudiante, por ejemplo, el realizar excursiones antes del anochecer, desconocer la ruta de regreso, y acercarse o manipular animales como abejas (*Apis mellifera*), serpientes, o reptiles, los cuáles, además de ser molestados, necesitan de una razón válida y de conocimiento para ser manipulados.

También se encontró que existen factores personales que impidieron que el estudiante realizara registros de la biodiversidad, entre ellos, el estado de salud, empleo, actividades académicas de otras asignaturas y actividades extraescolares.

Otro ejemplo de prácticas humanas que ocasionan disturbios durante las excursiones son la manipulación misma de especies, el uso de motocicletas, que compactan el suelo y generan ruido, o, el acompañarse de perros, que suelen molestar a la avifauna y otros mamíferos silvestres. A continuación, se ilustran algunos puntos de esta sección con ejemplos de la bitácora del estudiante:

Una de las veces que fui a capturar observaciones; me encontré con un reptil que pensé que era una Lagartija Cornuda, pero al verlo bien, no tenía la misma coloración, o cuernitos en el lomo como en la Lagartija Cornuda. Resultó ser un Tapayaxin (*Phrynosoma modestum*), que nunca me había tocado verlo, hasta ese momento. Al quererlo agarrar para sacarle una foto, lo levante poco alto, y en eso el animal quiso correr en mis manos y se cayó al suelo. En ese momento miré como que no respondía cómo la primera vez que lo quise agarrar, pero resultó seguir vivo. René Ortiz

Quando iba a la tienda me topé en una barda un pequeño panal de abejas que se me dio por tomarle foto. A la hora de querer tomarle la foto me caí porque me tuve que trepar en la barda, no me quise acercar para no tener que molestar a ningún insecto o animal. Salvador Guillén

La limitación de utilizar teléfonos móviles para el registro de determinados ordenes de biodiversidad que exteriorizaron algunos participantes de este estudio se relaciona con la experiencia de los participantes en el estudio de Unger, Rollins, Tietz y Dumais (2021) quienes experimentaron que la calidad de las fotografías se relaciona con una mayor probabilidad de identificar organismos a nivel de especie, por ejemplo, a los insectos. Así, variables como la resolución de las cámaras de los teléfonos móviles, el tamaño de los organismos, cercanía con el organismo, ruido de fondo, hábitat (terrestre o acuático), son determinantes en la correcta identificación a nivel de especie (ibidem p 8). El estudio realizado por Blake, Rhanor y Pajic (2020) muestra que en el diseño de proyectos de ciencia ciudadana es fundamental considerar las características personales, culturales y sociales de los participantes para que los beneficios de este tipo de proyectos sean accesibles para la comunidad o para un mayor número de individuos en la muestra elegida.

Discusión

La creciente diversidad e intensidad de la problemática ambiental en el mundo obliga a los docentes a utilizar estrategias alternativas de enseñanza que promuevan el desarrollo de una cultura ambiental efectiva, es decir, que el estudiante sea consciente de la totalidad de su entorno y sea sensible a las actividades humanas que lo destruyen y argumente contra ellas. El presente artículo muestra evidencia de la pertinencia del proyecto “Llámame Naturalista” para reforzar el programa de estudios de la materia Ecología, en bachillerato, el cual propone que la educación ambiental debe

contemplar que los recursos humanos sean preservados para generaciones futuras, que las actividades humanas tengan un impacto menor en el ambiente, y, que se evite que aumente la desigualdad social. Al momento de publicación de este estudio no se encontró con estudios similares en literatura indexada. La tabla 3 resume los principales resultados de esta intervención en función de los contenidos centrales y aprendizajes de cada eje planteado en el programa de estudios de la materia Ecología.

Tabla 3

Principales resultados del proyecto de intervención en función del programa de estudios de la materia de Ecología

Eje 1: Explica la estructura y organización de los componentes naturales del Planeta	Eje 2: Explica el comportamiento e interacción en los sistemas químicos, biológicos, físicos y ecológicos.	Eje 3: Relaciona los servicios ambientales, el impacto que genera la actividad humana y mecanismos para la conservación de los ecosistemas.
<ul style="list-style-type: none"> • El uso de naturalista permitió apreciar los factores abióticos regionales (clima, luz, agua, suelo) que determinan: <ul style="list-style-type: none"> a) Distribución, abundancia, estacionalidad e interacciones de los factores bióticos. b) La viabilidad de las actividades económicas desarrolladas localmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con este proyecto se indagó abundantemente en las características de la biodiversidad del ecosistema que habita el estudiante. • Se descubrieron las consecuencias de fenómenos naturales y actividades humanas en los ecosistemas rurales y urbanos recorridos, así como del uso individual de recursos naturales (huella ecológica). • Naturalista integró elementos de identificación y cuantificación de recursos bióticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se apreciaron los servicios que prestan los ecosistemas, servicios culturales, de provisión o soporte. • Se identificaron áreas con algún tipo de protección y el fundamento de ello. • Se identificaron fuentes de agua, su utilización y amenazas producto de la actividad humana. • Se distinguieron características de comunidades sustentables: movilidad, uso de tecnología en la conservación del medio ambiente, y uso racional de recursos como suelo, agua, y paisaje.

Desde el punto de vista de los autores de este estudio, el proyecto de intervención tiene la ventaja de utilizar el contexto inmediato del estudiante, un aspecto que frecuentemente se deja a un lado en la educación pública, que generaliza los programas de estudio y es labor del docente el adaptarlos a la realidad del estudiante. Ejemplos de aprendizajes que son relevantes para el contexto local del estudiante y que pudiera interpretarse que ya están implícitos en los contenidos centrales pero que al no estar especificados como aprendizajes esperados no se abordan son: la clasificación taxonómica de la biodiversidad casera y local, especies locales en categorías de riesgo, especies de plantas utilizadas en medicina tradicional, búsqueda de la problemática ambiental local (presencia de animales ferales, deposición de cuerpos de animales muertos en cuerpos de agua, entre otras), consecuencias de la fragmentación de los ecosistemas (mortalidad de animales en caminos y carreteras) y la colisión de aves en ventanas.

En vista de que este proyecto promueve en el estudiante 1) la inclinación por la exposición a la naturaleza e interacción con ella, 2) relaciones interpersonales y la auto reflexión, 3) la concientización del daño ambiental causado por determinadas actividades humanas, 4) la identificación de limitantes para el desarrollo de proyectos académicos y comunicación con el docente, y 5) la generación de datos relevantes para el conocimiento de su comunidad, los autores de este trabajo de investigación consideran que el proyecto descrito es una herramienta de refuerzo efectiva del programa de estudio de la materia Ecología y le proponen al lector, involucrado en actividades de enseñanza, plantear su implementación a nivel preparatoria, ajustando al contexto propio, en los planteles de su localidad. En la siguiente imagen se resumen las principales recompensas, en orden ascendente de significatividad/profundidad, que recibieron los estudiantes en

este proyecto y son derivadas de los hallazgos de la investigación (Figura 2). Finquelievich y Fischnaller (2014) y Peter, Diekötter, Höffler y Kremer (2021) muestran que los resultados de participar en proyectos de ciencia ciudadana, no necesariamente en el contexto académico, además de incluir el conocimiento relacionado a los datos recolectados, provee a los ciudadanos de marcos, herramientas y metodología para compilar información, capacitación, motivación, bienestar y la modificación y ampliación de puntos de vista.

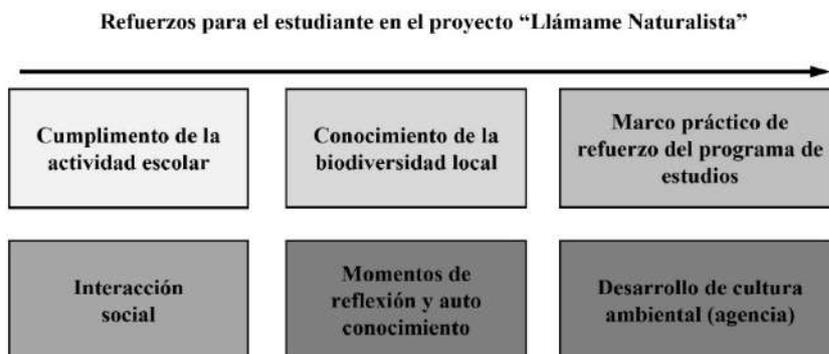


Figura 2

Refuerzos para el estudiante en el proyecto de intervención “Llámame Naturalista” en secuencia de profundidad para lograr agencia en la conservación del medio ambiente.

Es necesario enfatizar que la observación y registro de la biodiversidad por sí sola es insuficiente para reforzar el programa de estudios de la materia Ecología, puesto que los resultados descritos en este documento se obtienen solamente si dicha actividad se enmarca en un contexto académico - investigativo. Es el cumplimiento de los objetivos del programa de estudios lo que debe motivar la implementación del proyecto, por ello es imprescindible que existan la capacitación del estudiante, el seguimiento de los datos recolectados, la retroalimentación tanto del estudiante como del docente, a través de la bitácora electrónica y el diario docente, la evaluación de los reportes, y el uso de herramientas didácticas.

El carácter investigativo del proyecto consiste en proceso de comparación de la percepción de conocimiento inicial y final de los estudiantes sobre la biodiversidad local, que determina el ajuste de variables como material de capacitación proporcionado, uso de las Tac, o, instrumentos de recolección de datos. La carencia de un diseño metodológico apropiado conlleva a la generación de inferencias o especulaciones puesto que no se han recabados los datos correctos con las herramientas correctas (Strauss y Corbin, 2002).

Futuras líneas de investigación que incorporen el registro de biodiversidad utilizando la aplicación Naturalista en un contexto educativo, se beneficiarán de incluir la participación del estudiante en el diseño de los objetivos del proyecto, en la elección de los parámetros que midan el conocimiento del entorno local y el deseo de conservarlo, y de esta manera extender el grado y la naturaleza de la participación de las personas en proyectos de ciencia ciudadana, dado que la participación más allá de la recolección de datos contribuye a un mayor potencial transformativo para las comunidades y la sociedad (Monzón Alvarado, Zamora Rendón y Vázquez Pérez, 2020). Ballard, Dixon y Harris (2017) y Herodotou, Ismail, Aristeidou, Miller, Benavides Lahnstein, Ghadiri Khanaposhtani, Robinson, y Ballard (2022) apuntan que la participación de los estudiantes en el análisis de datos y su presentación en la comunidad contribuye a la creación de agencia en la ciencia ambiental en el estudiante. Los autores de este estudio consideran que las recomendaciones enlistadas favorecen además una mayor y mejor experiencia del estudiante al interactuar con la naturaleza conduciendo a una disminución en la ingenuidad sobre la biodiversidad observada en adolescentes (Niemiller, Davis y Niemiller, 2021).

Conclusiones

El uso de la aplicación Naturalista es una estrategia eficaz para el refuerzo del programa de Ecología en nivel bachillerato como se mostró en la sección de resultados y discusión. Además, esta investigación sugiere que, para lograr crear una agencia o cultura ambiental propia de un mejor ser humano en el estudiante, existe la necesidad de cambios en actitudes y perspectivas del docente y de los estudiantes, pues es esto la finalidad del proceso aprendizaje-enseñanza: modificar conductas humanas. El estudiante necesita asimilar el trabajar activamente en descubrir su entorno a través de la exploración y documentación, y desarrollar la noción de que el ser humano comparte el planeta con otras especies, y debemos ser sensibles en el uso de los recursos naturales. Por otro lado, el docente debe incluir en su práctica actividades y herramientas que incluyan a la totalidad de los estudiantes, y que promuevan distintas habilidades y se abandone el aspecto rutinario de la enseñanza de la materia de Ecología.

Agradecimientos

Agradecemos a Leonardo Hernández Escudero por su colaboración durante el diseño de la investigación y la revisión de este manuscrito.

Referencias

- Ballard, H. L., Dixon, C. G. H., y Harris, E. M. (2017). Youth-focused citizen science: Examining the role of environmental science learning and agency for conservation. *Biological Conservation*, 208, 65–75. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.biocon.2016.05.024>
- Ballouard, J.-M., Brischoux, F., y Bonnet, X. (2011). Children Prioritize Virtual Exotic Biodiversity over Local Biodiversity. *PLOS ONE*, 6(8), e23152. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0023152>
- Barba, J. J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55–63. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i405.35>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., y Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Blake, C., Rhanor, A., y Pajic, C. (2020). The Demographics of Citizen Science Participation and Its Implications for Data Quality and Environmental Justice. *Citizen Science: Theory and Practice*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/http://doi.org/10.5334/cstp.320>
- Cobo Romani, J. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER: Revista De Estudios De Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 14(27), 295–318. <https://doi.org/10.1387/zer.2636>
- Colléony, A., Clayton, S., Couvet, D., Jalme, M. Saint, y Prévot, A.-C. (2017). Human preferences for species conservation: Animal charisma trumps endangered status. *Biological Conservation*, 206, 263–269. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2016.11.035>
- Colmenares E., A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115. <https://doi.org/10.38175/vys3.1.2012.07>
- Ducarme, F., Luque, G., y Courchamp, F. (2013). What are “charismatic species” for conservation biologists? *BioSciences Master Reviews*, 1, 1–8.
- Finquelievich, S., y Fischnaller, C. (2014). Ciencia ciudadana en la Sociedad de la Información: nuevas tendencias a nivel mundial. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 9(27), 11–31. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132014000300002
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., y Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 17(58), 72–74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

- Gustafsson, P. E., Szczepanski, A., Nelson, N., y Gustafsson, P. A. (2012). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.532994>
- Herodotou, C., Ismail, N., Aristeidou, M., Miller, G., Benavides Lahnstein, A. I., Ghadiri Khanaposhtani, M., Robinson, L. D., y Ballard, H. L. (2022). Online Community and Citizen Science supports environmental science learning by young people. *Computers & Education*, 184, 104515. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104515>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). *Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Meoqui, Chihuahua. Clave geoestadística 08045. INEGI.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/08/08045.pdf
- Lopez, B., Minor, E., y Crooks, A. (2020). Insights into human-wildlife interactions in cities from bird sightings recorded online. *Landscape and Urban Planning*, 196, 103742. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.103742>
- Loredo Varela, J. L., y Hernández Escudero, L. (2021a). Actualización de la lista de avifauna presente en el Río San Pedro- Meoqui, Chihuahua, Humedal de Importancia internacional. *Árido-Ciencia*, 6(1), 28–38.
- Loredo Varela, J. L., y Hernández Escudero, L. (2021b). Presencia del Rascón Cara Gris (*Rallus limicola*) en el sitio Ramsar Río San Pedro-Meoqui, Chihuahua, México. *Huitzil Revista Mexicana de Ornitología*, 22(2:e-620). <https://doi.org/https://doi.org/10.28947/hrmo.2021.22.2.568>
- McKinley, D., Miller-Rushing, A., Ballard, H., Bonney, R., Brown, H., Evans, D., French, R., Parrish, J., Phillips, T., Ryan, S., Shanley, L., Shirk, J., Stepenuck, K., Weltzin, J., Wiggins, A., Boyle, O., Briggs, R., Chapin III, F. S., Hewitt, D., y Soukup, M. (2015). Investing in Citizen Science Can Improve Natural Resource Management and Environmental Protection. *Issues in Ecology*, 208, 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2016.05.015>
- Mondaca-Fernández, F., Moreno-Contreras, I., Jurado-Ruiz, M., y Navarro-Sigüenza, A. G. (2017). Species richness, phylogenetic distinctness and conservation priorities of the avifauna of the ‘Río San Pedro-Meoqui’ Ramsar site, Chihuahua, Mexico. *Biodiversity*, 18(4), 156–167. <https://doi.org/10.1080/14888386.2017.1408032>
- Monzón Alvarado, C. M., Zamora Rendon, A., y Vázquez Pérez, A. del S. (2020). Integrating public participation in knowledge generation processes: Evidence from citizen science initiatives in Mexico. *Environmental Science & Policy*, 114, 230–241. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.08.007>
- Mueller, M. A., Drake, D., y Allen, M. L. (2019). Using citizen science to inform urban canid management. *Landscape and Urban Planning*, 189, 362–371. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.04.023>
- Murolo, N. L. (2015). Del mito del Narciso a la selfie: Una arqueología de los cuerpos codificados. *Palabra Clave*, 18, 676–700. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852015000300003&nrm=iso
- Naturalista. (2021). Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. <http://www.naturalista.mx>
- Niemiller, K. D. K., Davis, M. A., y Niemiller, M. L. (2021). Addressing ‘biodiversity naivety’ through project-based learning using iNaturalist. *Journal for Nature Conservation*, 64, 126070. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jnc.2021.126070>
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos.* La Muralla. <https://books.google.com.mx/books?id=i0OCzgEACAAJ>
- Peter, M., Diekötter, T., Höffler, T., y Kremer, K. (2021). Biodiversity citizen science: Outcomes for the participating citizens. *People and Nature*, 3(2), 294–311. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pan3.10193>
- Pino, M. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.* Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Piqueras Rodríguez, J. A., Ramos Linares, V., Martínez González, A. E., y Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16, 85–112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>
- Ramsar. (2012). *Ficha Informativa de los Humedales de Ramsar (FIR).* <https://rsis.ramsar.org/%0ARISapp/files/RISrep/MX2047RIS.pdf>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Aljibe. <https://books.google.com.mx/books?id=29z2OgAACAAJ>
- Sánchez Gómez, M. C. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social (avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 21–34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043653001>
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar.*, 16, 91–102.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Programa de Estudios del Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Campo Disciplinar de Ciencias Experimentales. Bachillerato Tecnológico. Asignatura Ecología. SEP [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT_Ecologia\(1\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT_Ecologia(1).pdf)
- Spielberger, C., Gorsuch, R., Lushene, R., Vagg, P. R., y Jacobs, G. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y1 – Y2).* En Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; Vol. IV.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia. <https://books.google.com.mx/books?id=TmgvTb4tiR8C>
- Torres-Merchan, N. Y., Salcedo-Plazas, L. A., Becerra-Niño, A., y Valderrama, W. (2018). Fuentes de conocimiento en la identificación y preferencias de fauna en niñez de contextos rurales y urbanos. *Revista Electrónica Educare*, 22, 68–84. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582018000300068&nrm=iso

- Unger, S., Rollins, M., Tietz, A., y Dumais, H. (2021). iNaturalist as an engaging tool for identifying organisms in outdoor activities. *Journal of Biological Education*, 55(5), 537–547. <https://doi.org/10.1080/00219266.2020.1739114>
- Valarezo Castro, J. W., y Jiménez Santos, O. C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*, 15(68), 180–186. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1003>
- Vardi, R., Berger-Tal, O., y Roll, U. (2021). iNaturalist insights illuminate COVID-19 effects on large mammals in urban centers. *Biological Conservation*, 254, 108953. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.biocon.2021.108953>

Juan Luis Loredo Varela

Químico Bacteriólogo Parasitólogo por estudios de licenciatura y doctor en Química con enfoque en Biología Estructural. Docente del Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario #147 durante esta investigación, ahora Investigador Independiente con la única filiación arriba mencionada.

Correo de contacto: loredojuan0@gmail.com

Ana Arán Sánchez

Licenciada en Psicología, maestra en Pedagogía y candidata a doctora en Ciencias de la educación. Docente e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”

Correo de contacto: ana.aran.sanchez@gmail.com

Cita sugerida:

Loredo Varela, J. . L., & Arán Sánchez, A. (2022). Uso de Naturalista como refuerzo del programa de estudios de la materia Ecología de bachillerato. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 62–79. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.067>

Percepción de violencia por las profesionales del diseño desde su ámbito laboral

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.069>

Recibido: 20/03/2023

Aceptado: 22/04/2023

En línea: 01/05/2023

Ana Aurora Maldonado Reyes¹<https://orcid.org/0000-0002-5619-6781>¹ Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca - México

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es visibilizar las formas de violencia las mujeres profesionales del diseño en sus ámbitos laborales tomando en cuenta tres momentos, antes, durante y posterior a la pandemia con el fin contribuir a disminuir esta problemática. Durante 2022 fue realizada la investigación: “La práctica profesional de las mujeres diseñadoras de Estado de México y sus campos de acción”, fue una investigación etnográfica con perspectiva de género, conformada por grupos focales de discusión, ellas conversaron sobre su práctica profesional y las problemáticas que se exacerbaban durante la pandemia, este artículo hace referencia a la violencia laboral. Aquí se presenta primeramente un marco de referencia breve sobre la violencia y en específico la que va en contra de las mujeres, como el acoso laboral y hostigamiento sexual, entre otros, se hizo énfasis en los campos laborales de las mujeres en el diseño sobre todo en las desigualdades en especial la económica, que se ve reflejada en la diferencia salarial y las oportunidades de ascenso, posteriormente se exponen los resultados del estudio etnográfico que, está dividido en dos apartados, el primero en donde se abordaron los cometarios de estas mujeres diseñadoras, poniendo énfasis en las formas de violencia laboral que han padecido en la práctica profesional; el segundo, en donde ellas detallan experiencias y formas de violencia laboral durante la pandemia; en las conclusiones se muestran algunas estrategias para generar colectivos de apoyo para mujeres diseñadoras, visibilizar la situación de violencia para hacer conciencia y disminuir el problema.

Palabras clave: Violencia laboral, perspectiva de género, profesionales del diseño, pandemia, violencia de género, estereotipos, patriarcado.

The Perception of workplace violence by design professionals from their field of work

Abstract

The objective of this work is to make visible the forms of violence against women design professionals in their work environments, considering three moments, before, during and after the pandemic in order to help reduce this problem. During 2022, the research was carried out: "The professional practice of women designers in the State of Mexico and their fields of action", was ethnographic research with a gender perspective, made up of focus group discussions, they talked about their professional practice and the problems that were exacerbated during the pandemic, this article refers to workplace violence. Here is first a brief reference framework on violence and specifically that which goes against women, such as workplace harassment and sexual harassment, among others, emphasis was placed on the labor fields of women in the design above all in the inequalities, especially the economic one, which is reflected in the salary difference and the promotion opportunities. Later the results of the ethnographic study are exposed, which is divided into two sections, the first, where the comments of these women designers were addressed, emphasizing the forms of workplace violence that they have suffered in their professional practice; the second, where they detail experiences and forms of workplace violence during the pandemic; The conclusions show some strategies to generate support groups for women designers, make visible the situation of violence to raise awareness and reduce the problem.

Keywords: workplace violence, gender perspective, design professionals, pandemic, gender violence, stereotypes, patriarchy

Introducción

Las estructuras del sistema patriarcal en donde los hombres son quienes detentan el poder y las mujeres se someten, se originó hace más de 5 mil años, cuando se descubrió la agricultura y se instaura la propiedad privada, “la dominación masculina dio paso a nuevas formas de concebir a los miembros de una sociedad: el «androcentrismo», que haría de los hombres el punto central de la evolución humana y el modelo ejemplar de ser persona” (Rosado y García, 2018, p. 18) de forma que las condiciones de vida y convivencia social «normal» viene determinada por el varón y la exaltación de los valores masculinos como representante de la especie. La dominación que sufren las mujeres a lo largo de los siglos queda asumida, y se oculta en la práctica social, las características de lo femenino quedan invisibilizadas, ignoradas o infravaloradas, relegadas a una esfera privada, limitando la capacidad de acción de las mujeres. Como consecuencia en la esfera de lo público también se ha generado violencia en contra de las mujeres, acoso y hostigamiento sexual en el trabajo que es naturalizada ya que:

...se han estructurado percepciones, imaginarios y organizaciones de la vida social que establecen roles rígidos para hombres y mujeres, niegan la existencia de otras identidades y naturalizan un control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos colocando, por ejemplo, todo lo considerado como femenino en una posición de inferioridad y justificando como normal la violencia ejercida sobre cualquier género que no represente la idea social hegemónica de lo masculino. (Gutiérrez, 2012, p. 25)

Hoy se están cuestionando estas prácticas, de manera que la convivencia dentro de cualquier ambiente de trabajo que se reconozca como saludable ONU Mujeres (2022) recomienda que debe proporcionar empatía, equidad, igualdad de oportunidades de desarrollo y capacitación, seguridad en el trabajo la cual promueva salud física, emocional y mental, valoración de habilidades, equidad salarial, participación en el ascenso profesional y liderazgo además de estar libre de discriminación y violencia Como veremos todavía no siempre se cumple con estas prácticas, según la Encuesta

Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares de INEGI (2021) menciona que existen diferentes tipos de maltrato en contra de la mujer motivado por la dinámica de las relaciones que se da en los hogares que, los cuales se catalogan en: violencia física, sexual, psicológica y económica o patrimonial, [...] en cinco ámbitos clave de vida, de pareja, familiar, escolar, laboral y comunitario

De acuerdo con la Ley general de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, (2022), publicado en el Diario Oficial de la Federación la violencia laboral es:

Artículo 11.- Constituye violencia laboral: la negativa ilegal a contratar a la Víctima o a respetar su permanencia o condiciones generales de trabajo; la descalificación del trabajo realizado, las amenazas, la intimidación, las humillaciones, las conductas referidas en la Ley Federal del Trabajo, la explotación, el impedimento a las mujeres de llevar a cabo el período de lactancia previsto en la ley y todo tipo de discriminación por condición de género. Artículo reformado DOF 02-04-2014, 13-04-2018

Artículo 13.- El hostigamiento sexual es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva.

El acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos. (LGAMVLV, DOF, 2022).

Solamente la relación de violencia laboral en contra de las mujeres en México resulta alarmante ya que, una de cada tres mujeres dice haber sido violentada (INEGI, 2021), es decir, el 26.6% de las mujeres que trabajan ha experimentado discriminación por razones de género o embarazo o algún acto violento, principalmente hostigamiento o violencia sexual, humillación, degradación e intimidación.

De acuerdo con NOM- 035-STPS-2018 define Violencia laboral como:

Aquellos actos de hostigamiento, acoso o malos tratos en contra del trabajador, que pueden dañar su integridad o salud. Comprende

1) Acoso, acoso psicológico: Aquellos actos que dañan la estabilidad psicológica, la personalidad, la dignidad o integridad del trabajador. Consiste en acciones de intimidación sistemática y persistente, tales como: descrédito, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales llevan al trabajador a la depresión, al aislamiento, a la pérdida de su autoestima. Para efectos de esta Norma no se considera el acoso sexual;

2) Hostigamiento: El ejercicio de poder en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en el ámbito laboral, que se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, y

3) Malos tratos: Aquellos actos consistentes en insultos, burlas, humillaciones y/o ridiculizaciones del trabajador, realizados de manera continua y persistente (más de una vez y/o en diferentes ocasiones). (STPS. 2018).

También definido como mobbing este tipo de violencia suele darse entre profesionales de la misma disciplina o compañeros de trabajo de distintas disciplinas, pero orientados a un mismo fin, son formas de exclusión o relegamiento entre colaboradores, se ejercen modos para devaluar disciplinas desempeñadas, principalmente por los líderes de un grupo laboral, se manifiesta de acuerdo con Susana Velázquez a través de: “Desacreditar a un profesional o a su profesión. Distorsionar o ignorar sus comentarios e ideas. Aislarlo o privarlo de información. No reconocer sus logros profesionales. Someterlo a situaciones opresivas y estresantes” (Velázquez, 2003 p. 266).

En el Senado de la República se aprobó por unanimidad en marzo 15 de 2022 el convenio número 190 de Organización Internacional del Trabajo (OIT) el cual dicta la eliminación del acoso laboral y la violencia sexual por razón de género. La coordinación de comunicación social menciona

“El presidente de la Comisión de Justicia del Senado, Rafael Espino de la Peña, aseguró que la ratificación del Convenio 190 de la OIT compromete al Senado a desarrollar herramientas y estrategias para combatir la violencia y el acoso en el empleo”. (Senado de la República Mexicana, 2019). La forma de instrumentar y dar operatividad este convenio es clave para mejorar las condiciones laborales de las mujeres ya que como se ha observado en México un “22.6 por ciento de las mujeres trabajadoras han sufrido acoso laboral y de ese porcentaje, el 19 por ciento es por acoso sexual” (Becerril y Ballinas, 2022, párr. 3)

Como podemos observar México cuenta con estos instrumentos legales y a través de ellos la forma defender el derecho de toda persona al trabajo libre de violencia y acoso, especialmente en el caso de las mujeres y por razones de género. Como hemos mencionado a lo largo de este trabajo se reconoce que dichas prácticas son violencia y constituyen una violación a los derechos humanos, lo que genera desigualdades, asimetrías e inequidades entre mujeres y hombres, además representa una amenaza al empleo digno.

La corte reconoció que los actos de violencia contra las mujeres están enmarcados en un sistema de jerarquía de géneros que solo se puede entender plenamente en un contexto estructural más amplio. En lo que respecta a la violencia por razón de género, las reparaciones no se deben limitar a formas individuales de reparación; en cambio, su objetivo debe ser cambiar las desigualdades de género en el lugar de trabajo para evitar que surjan casos similares de violencia en el futuro (Madero Suarez, 2020, párr. 3)

Si bien estas desigualdades y violencias existen por muchas razones, una de estas tiene que ver con estereotipos en espacios laborales, ya que se piensa erróneamente que existen “trabajos que son para hombres”, como en la industria manufacturera, donde la práctica profesional de las diseñadoras en muchos casos es motivo de violencia, como veremos más adelante. Podemos observar que, en “México existen prácticas, tanto personales, como institucionales y culturales que generan variadas formas de violencia. Por lo tanto, el contexto social en el que se presenta la violencia determina las características de esta” (Velázquez Narváez, 2020, p. 430).

En los campos laborales del diseño, donde se llevó a cabo esta investigación nos encontramos que efectivamente la violencia laboral existe, tanto en la distribución desigual del trabajo como de los salarios, con datos de la Secretaría de Economía podemos observar una comparación de la fuerza laboral entre profesionales de la Arquitectura, el Diseño Industrial y el Gráfico durante el primer trimestre de 2022.

Cómo podemos observar, aunque los salarios son muy bajos en términos generales, la brecha salarial en el campo laboral del diseño entre hombres y mujeres es evidente, la desigualdad donde el salario más alto corresponde a los varones diseñadores industriales y el más bajo a las mujeres en el área de la arquitectura con una diferencia de 46.7%.

Así nos encontramos con fenómenos que son percibidos por las diseñadoras como violencia laboral y que se exacerbaron a lo largo de la pandemia, es esta parte el principal propósito que se presenta en este trabajo, además se propuso la posibilidad de crear grupos de apoyo entre las diseñadoras, así como la importancia de crear comités en los distintos ámbitos laborales que ayuden a visibilizar y regular las problemáticas de violencia para generar soluciones y ámbitos de trabajo benéficos.

Uno de los factores que limitan la erradicación de estos actos de violencia son los socioculturales, los cuales ha sido establecidos durante años de repetición social, desde una idea hegemónica de lo masculino donde la igualdad de género se cuestiona y se reproducen patrones machistas, por lo cual es necesario la visibilización y concientización de estos estereotipos por parte de la sociedad, reconocer que son violencia hacia las mujeres y/o violencia laboral, desnaturalizarlos de los ambientes de trabajo, y generar espacios libres de violencia.

Tabla 1

Fuerza laboral en áreas del diseño y arquitectura. Elaboración propia datos de (SE, Data México, 2022)

Arquitectos, Planificadores Urbanos y del Transporte	Con un total de 140,000 personas, edad promedio de 39.5 años, un salario promedio de \$5,840.00, trabajando alrededor de 41.1 horas a la semana. Un 3.33% se ocupan en un segundo trabajo.			
	Trabajo formal		Trabajo informal 21.8%	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
	33.9%	66.1%	30.1%	69.9%
	\$3,890.00= \$210.25US	\$6,840.00= \$369.71US	\$4,980.00= \$269.18US	\$6,580.00= \$355.64US
Diseñadores Industriales	Con un total de 19,500 personas, edad promedio de 31 años, un salario promedio de \$6,850, trabajando alrededor de 41.3 horas a la semana. Un 1.54% se ocupa en un segundo trabajo.			
	Trabajo formal		Trabajo informal 13.4%	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
	36.5%	63.5%	2.1%	97.9%
	\$6,060.00= \$327.53US	\$7,300.00= \$394.66US	\$6,000.00= \$324.38US	\$2,790.00= \$150.83US
Diseñadores Gráficos	Con un total de 47,900 personas, una edad promedio de 32.2 años, el salario promedio fue de \$5,010.00 trabajando alrededor de 34.9 horas a la semana. Un 8.79% está ocupado en un segundo trabajo			
	Trabajo formal		Trabajo informal 49.9%	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
	36.2%	63.8%	44.1%	55.9%
	\$5,320.00= \$287.58US	\$4,830.00= \$261.90US	\$4,020.00= \$217.31US	\$6,560.00= \$354.61US

Tipo de cambio febrero 2023, de pesos mexicanos a dólares norteamericanos.

Materiales y métodos

Desde un enfoque de perspectiva de género¹ este estudio pretende visibilizar las desigualdades que, se han naturalizado al interior de las disciplinas del diseño, no solo en los distintos campos laborales sino desde la formación académica, además de prestar atención en cómo se modificaron estas prácticas durante la contingencia por covid-19, se puso énfasis en las relaciones para detectar las violencias que por motivos de género se suscitan en los campos laborales de las Diseñadoras.

Así esta investigación se llevó a cabo durante 2022, a partir de una metodología etnográfica de corte cualitativo, a través de grupos focales. La etnografía implica la observación y análisis de los comportamientos y prácticas culturales dentro de un grupo o comunidad específica. (Atencio & Fumero, 2023) Los grupos focales son una forma de recopilar información a través del diálogo entre participantes dirigidas por un facilitador, lo que permite obtener perspectivas y opiniones sobre temas específicos. “Como método cualitativo para recopilar datos, los grupos focales □...□ aportan reunir a varios participantes para discutir un tema de interés mutuo para ellos mismos y el investigador” (Atencio & Fumero, 2023, p. 274) En el contexto de la etnografía, se pueden utilizar grupos focales para comprender mejor las prácticas culturales y las perspectivas de los miembros de una comunidad o grupo específico. Estos grupos fueron citados virtualmente por medio de la plataforma de zoom, la participación fue totalmente voluntaria y la interacción se llevó a cabo a través de una guía de preguntas semiestructurada la cual se detalla más adelante.

Para conformar estos grupos con el fin de abarcar la mayoría de los campos laborales se tomaron en cuenta cuatro áreas específicas del diseño, a saber, la iniciativa privada, el servicio público, la investigación y la docencia y se ubicaron dos áreas profesionales, diseñadoras industriales y diseñadoras gráficas, así se presentaron ocho grupos focales compuesto cada uno por 5 diseñadoras

¹ Perspectiva de Género: Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones (Gac. Senado, 2017)

destacadas del Estado de México. para ello se contactaron a diseñadoras que el grupo de investigadoras selecciono y solicito la participación.

Para este estudio se utilizó una guía de preguntas semiestructurada para detonar los conversatorios lo que permitió promover la interacción y el dialogo entre las informantes enfocado en categorías de análisis (Familiar, Personal, Laboral, Pareja, Económico, Violencia, Pandemia, Innovación, Trascendencia) lo que permitió visibilizar las desigualdades con una perspectiva de género y contribuir a la construcción colectiva de conocimiento en el campo laboral del diseño, se pidió a las participantes que consideraran tres temporalidades antes, durante y después de la pandemia con el fin de percibir las diferencias y puntualizar cambios. Se utilizo el programa AtlasTi para el análisis de estos conversatorios.

Tabla 2
Guía de preguntas para Grupos Focales (Maldonado R, 2023, p. 77)

	Categoría	Preguntas
1	Social	¿Cómo han impactado los estereotipos de género en los roles y responsabilidades que asume y cómo han afectado tu desempeño profesional? ¿Qué logros y nuevas oportunidades a nivel social te ha dado tu labor como diseñadora?
2	Familiar	¿Tus dinámicas familiares se vieron modificadas por tu trabajo como diseñadora? ¿Qué tanto tu trabajo como diseñadora es valorado y reconocido por tu familia?
3	Personal	¿En qué medida tu profesión y trabajo como diseñadora te ha llevado a tener mayor autonomía y autoconfianza? ¿Qué percepción tienes sobre ti misma como diseñadora en la actualidad?
4	Laborales	¿Tienes las mismas oportunidades laborales que tus pares hombres, en tu trabajo como diseñadora? ¿Me ha enfrentado a violencias laborales? (ingreso, permanencia promoción y retiro)
5	Parejas	¿Cómo impacta tu relación de pareja (positiva o negativamente) en tu ejercicio profesional como diseñadora?
6	Económico	Tu trabajo como diseñadora, ¿te da el nivel económico adecuado, similar al de tus pares varones y mayor participación social (desigualdad, exclusión)? Entre los resultados a considerar, y los que se presentan en este documento, está la violencia laboral de la que son objeto las diseñadoras, en los campos laborales hubo, también la violencia laboral que se ha dado a lo largo del confinamiento por coronavirus la cual como veremos se suma en algunos casos a la violencia domestica
7	Violencia	Durante tu labor como diseñadora, ¿has experimentado violencias: hostigamiento, minimización, invisibilización, humillación, discriminación, desvalorización, acoso, violencia física, violencia sexual?
8	Pandemia	¿Cómo se modificó tu trabajo como diseñador a partir de la contingencia por COVID-19?
9	Innovación	¿Qué transformaciones y oportunidades se dieron en tu campo laboral a partir de la contingencia por COVID-19?
10	Trascendencia	¿Crees que la construcción de redes entre las diseñadoras propicia su empoderamiento?, ¿por qué?, ¿tú cómo contribuirías? ¿Cuáles creen que son los factores diferenciales que influyeron para tener una práctica profesional exitosa?

Resultados y discusión

Como se mencionó entre los resultados a considerar y los que se presentan específicamente en este documento, son los referidos a la violencia laboral de la que son objeto las diseñadoras, en los campos laborales mencionados, también la violencia laboral que se ha dado a lo largo del confinamiento por coronavirus la cual como veremos se sumó en algunos casos a la violencia doméstica., se presentan los casos detectados en los grupos focales con diseñadoras laborando en la iniciativa privada, servicio público, docencia e investigación.

Invisibilizar el trabajo de las diseñadoras ya sea porque están colaborando contratadas por proyecto o porque son alumnas y el crédito lo tienen los directores del proyecto. Una de nuestras entrevistadas comenta:

La violencia laboral más fuerte ha sido el asalto a mi diseño. [...] diseñamos juntos (profesor y yo) una serie de cuadernos de salud, para la UNESCO sobre el patrimonio, el patrimonio tangible e intangible, etcétera. Y cuando se publicaron los cuadernos y los folletos llevaban su crédito, no llevaban mi crédito (Conversatorio Diseñadoras Gráficas en la Investigación, 2022, entrevista)

El patriarcado tradicionalmente ha invisibilizado el trabajo de las mujeres, ya que “el sistema patriarcal “presenta formas de opresión y legitimación propias y distintas, no sólo relacionadas con la desigualdad en la esfera de lo público, sino muy fundamentalmente con las prácticas que tienen lugar en la esfera de lo privado” (Gutiérrez, 2012, p. 19). arguyendo que son “apoyo” de los hombres, porque están haciendo tareas “sencillas” que no cuentan, porque están “aprendiendo”. Se deberán deconstruir estos estereotipos que sitúan a los varones en posiciones dominantes y a las mujeres en posiciones de obediencia e invisibilidad.

Desacreditar a un profesional o a su profesión. Ignorándolo o desconociéndolo

...cuando yo llego, me dice un coordinador de diseño, me dice: ah ¿tú vas a ser la nueva coordinadora?, le dije sí, mucho gusto, ay, este, pues qué raro porque todos los coordinadores han sido hombres. Yo no sabía que había diseñadores industriales mujeres. Igual, o sea, un comentario fuera de lugar, porque cómo es posible que haga ese comentario cuando tiene alumnas, diseñadoras industriales estudiando en la carrera.(Conversatorio Diseñadoras Industriales en la Docencia, 2022, entrevista)

Por estereotipo se suele asociar la carrera de diseño industrial “para varones” excluyendo a las mujeres de algunos ámbitos laborales, si bien las mujeres matriculadas en licenciaturas de diseño industrial alcanza el 50%, en el mercado laboral como trabajadoras no alcanza el 20%, por lo tanto se: “ven reducidas sus perspectivas laborales como consecuencia de los prejuicios y los estereotipos implantados en las diferentes industrias, siempre se quiere contratar a un hombre en puestos de diseño” (Villaseñor Contreras & Maldonado Reyes, 2021, p. 2)

... él dijo que para qué estudié arquitectura, que ¿a poco yo voy a estar supervisando obra? que ¿a poco yo le voy a poder hablar a un albañil?, o sea en temas de arquitectura ¿a poco tú te vas a poner con un carpintero a discutir? o con un instalador, o sea, aunque tratemos de pensar que no, sí hay, sí hay violencias [...]Entonces, hasta que no demuestras que sabes te dejan de ver así (Conversatorio Diseñadoras Industriales en la Iniciativa Privada, 2022, entrevista)

Como podemos observar en muchos casos las mujeres tienen que estar continuamente demostrando sus capacidades, incansablemente están siendo calificadas por sus pares varones o sus jefes; “voy a demostrar que tengo la capacidad y el conocimiento”, siempre estar en la mira porque estas ocupando un lugar que debería ser para un hombre, sin embargo para las mujeres diseñadoras “el tener que demostrar día con día sus capacidades mediante jornadas de trabajo más largas, mayor carga de trabajo o incluso percibir menor salario que sus colegas varones, implica una disminución en el tiempo disponible para ellas y sus familias” (Villaseñor Contreras & Maldonado Reyes, 2021 p. 6), resulta un juego perverso que las vulnera ya que se le exigen jornadas de trabajo extensas y ella acepta en el afán de ser aprobada y reconocida.

Otra manifestación de violencia en los campos laborales del diseño es el ignorar comentarios e ideas invisibilizar sus capacidades laborales.

... cuando estuve en investigación en la facultad, había reuniones en las que simple y sencillamente se ignoraba a las mujeres, no les hablaban y se dirigían al resto de los hombres, ni nos veían a las mujeres. En ese tiempo éramos dos las que

estábamos ahí. Haz de cuenta que no existíamos. Esa cuestión de ignorar la presencia de las mujeres. (Conversatorio Diseñadoras Industriales en el Servicio Público, 2022, entrevista).

La invisibilización en los espacios laborales, niegan el derecho a opinar, a expresar lo que esperamos de las condiciones del trabajo, desvalorar las propuestas que puedan emanar de una mujer sin ni siquiera dar ocasión de manifestarla, no hay reconocimiento a su participación dentro de un grupo de trabajo.

...si eran muchos problemas igual con los ingenieros, esta parte en la que te ignoran, tú no puedes opinar y de verdad, es incómodo, llega un momento en el que te sientes frustrada porque no puedes aportar más y te das cuenta de que ahí no va a haber crecimiento. (Conversatorio Diseñadoras Industriales en el Servicio Público, 2022, entrevista).

La violencia de género se oculta bajo estructuras socioculturales patriarcales estereotipos y roles donde mujeres y hombres se vinculan con patrones de ejercicio de poder dominación – subordinación, son ellos quienes toman las decisiones, ignorando, despreciando o usando la opinión de las mujeres, como una forma de ofensa, este tipo de violencia y aunque no se considera agresiva “daña la autoestima y la seguridad de las personas; ello se logra restando valor a las acciones y opiniones de la mujer por medio de bromas, burlas, ironías, sarcasmos y constantes mensajes descalificadores” (Delgado Ballesteros, 2017, p. 151)

Aunque parece un comportamiento pasivo es profundamente agresor, así que es importante tomar conciencia de que, la persona que ignora la presencia de otra ha acumulado tal negatividad que puede llevar a conductas de violencia, más dañina como insultos, sarcasmos, descalificación; si son aceptados estos comportamientos estereotipados en donde las “cualidades” de los varones son “dominar la situación con prácticas agresivas, acciones impulsivas” y los atributos de las mujeres son la docilidad, subordinación, pasividad, servidumbre; en el momento en que estos comportamientos se exacerbaban se da paso a formas de relación que, pueden llegar a violencias encubiertas por estos mismos comportamientos. (Vázquez, Torres, & López, 2021, p. 301)

No reconocer sus logros profesionales. Un grupo de hombres no aprueba la decisión por votación de una mujer al frente de un instituto, esto hace que se genere una reacción violenta en contra la mujer:

...estos varones, pues ya tenían cierta edad, entonces como una mujer, yo, una doctora mucho más joven, pues [según ellos] no podía dirigirlos. Entonces, en este sentido, sí hubo una muy notada presencia de violencia. Como ustedes saben, la violencia laboral se reconoce como mobbing y, fue muy marcado, fue incluso determinante para continuar con el liderazgo del Instituto. (Conversatorio Diseñadoras Industriales en el Servicio Público, 2022, entrevista)

El acoso laboral, moral y psicológico en el trabajo, junto con el hostigamiento por parte de una persona o grupo dentro del trabajo, forma parte de lo que se reconoce como mobbing, es un tipo de violencia que en instituciones como la universidad “se produce por la existencia de una cultura académica basada en la endogamia, el amiguismo, la competencia, la envidia y la búsqueda del poder” (Pedroza, 2020, p. 772) y lamentablemente va en aumento

Un suceso crítico de violencia se detiene cuando, el agresor piensa que, ella ha aprendido la lección, la mujer lo vive como que, en su enojo, él está fuera de control. Ella, no puede predecir qué acción o conducta va a “provocar”, esto la hace sentirse vulnerable, sin posibilidad de defenderse, sacudida, no quiere creer lo que le ha sucedido, minimiza el ataque sufrido y las heridas recibidas e incluso niega la situación que acaba de ocurrir. (Nieto Morales, 2011)

La cosificación femenina es un tipo de violencia que denostó las capacidades profesionales e invisibiliza otras dimensiones del desarrollo humano; usa el cuerpo físico femenino entre otras cosas para atraer compradores, la imagen estereotipada de la mujer se ha convertido en un activo explotable

en términos económicos que, está lejos de favorecer la libertad y la independencia, más bien promueven los intereses de una sociedad dominada por el patriarcado (López Díaz, 2019).

...yo hacía mis prácticas profesionales en una agencia de publicidad donde me ponían literalmente en el mostrador como adorno, para que yo atendiera a los clientes, muy interesante porque era un “objeto”, yo atendía a los clientes porque si llegaban con otro de los compañeros a explicarle el diseño le ponen muchos peros, pero si llegaban conmigo a todo me decían que sí. (Conversatorio Diseñadoras Gráficas en la Docencia, 2022, entrevista).

Dentro de los estereotipos femeninos se encuentra la mujer adorno, quien dentro del campo laboral es colocada en espacios donde pueda ser vista, en algunos casos queda vulnerable, no es valorada por su inteligencia o su desempeño laboral, sino por sus atributos femeninos estereotipados, pueden quedar enfrentadas a un ambiente violento al darse cuenta y reclamar que se respeten sus derechos laborales, esto puede impedir levantar la voz y denunciar el abuso. (Salazar, Poveda, Salive, Gómez, Chica, Cruz B, & Carreño, 2022).

La mayoría las mujeres trabajadoras hoy han llegado a ser víctimas de acoso u hostigamiento sexual, (Velázquez Narváez, 2020) en muchos casos sin ser conscientes, al enfrentar diversos obstáculos que dificultan el acceso a desarrollarse profesionalmente, lo que puede depender de alguna otra persona, que en la mayoría de los casos será un hombre. En una sociedad en la que se han emitido el mensaje respecto a que las mujeres deben ser sumisas gratas, afectivas e incluso “aguantadoras” o pacientes con el sexo masculino, mientras que lo masculino puede mostrar positivamente a un hombre agresivo y dominante.

...desde la mirada lasciva de algún proveedor, es super incomodo, hasta la parte en la que no te respetan porque eres mujer y entonces se dirigen al que es hombre, aunque sea el becario y tú seas quien lleves la autoridad, y no es porque sea un becario hacerlo menos, no, sino porque no pueden concebir que tú como mujer lleves un proyecto (Conversatorio Diseñadoras Industriales en la Iniciativa Privada, 2022, entrevista)

En muchos casos este hostigamiento y acoso sexual tiende a naturalizarse, es decir se ve como un comportamiento habitual y se le da poca importancia, es algo con lo que “hay que lidiar”, sin embargo, es un problema para las mujeres que tienen que estar enfrentando cotidianamente en el trabajo, por ejemplo: hombres acosadores que, en la medida en que se agudiza el comportamiento, ella entra en un estado de estrés, pierde la confianza, disminuye su rendimiento, pueden perder su trabajo.

...me han tocado empleadores donde, pues si, lo que buscan son diseñadores hombres, porque traen esta idea de que los hombres sí, van a aguantar más cierto tipo de trabajos, donde tienen que estar con obreros o en actividades que usualmente se consideran más apropiados, sin embargo, pues también tenemos casos de chicas que perfectamente se adaptan y logran muy buenos resultados, aunque sí, su experiencia regularmente siempre va acompañada por cuestiones de acoso y hostigamiento, donde, los trabajadores no las respetan, primero por la edad y en segunda pues por su condición de mujeres, eso sí he tenido varias historias que al final pues algunas de plano no aguantan y otras que al contrario se ganan ese respeto (Conversatorio Diseñadoras Industriales en la Docencia, 2022, entrevista)

Las diseñadoras durante la pandemia

Durante la pandemia por Covid19 esta y otras violencias laborales se exacerbaron, por ejemplo, para las mujeres diseñadoras laborando en la docencia. Como las universidades decidieron continuar con los procesos académicos, esto sumergió a las docentes en procesos de capacitación acelerados e improvisados, con el fin de aprender a manejar la tecnología para dar clases en línea, al mismo tiempo que se daban las clases en línea a los universitarios, lo cual duplicó la carga de trabajo

remunerado, sin que aumentara dicha remuneración económica por ello, de acuerdo con los tableros de INEGI (2022) en la sección mujeres, pestaña trabajo no remunerado, refleja que muchas mujeres tenían al mismo tiempo a sus hijos recibiendo clases en línea, en sus casas y si estos eran infantes las escuelas obligaron a los padres a participar en los procesos de aprendizaje de sus hijos, y en su mayoría, el 86% quien llevaba esta carga eran las mujeres. (INEGI, 2022, sección mujeres)

...pero justamente la pandemia llega en el momento en el que cambia mi forma de vida, justo cuando me caso y tengo gemelos y entonces se inicia la pandemia, empiezo ahora sí a sufrir este impacto porque se juntó todo, ser ama de casa, cuidar gemelos, pero aunado a esto en la Universidad, donde soy profesora a nivel medio superior, vi este rechazo total que dijeron al simple hecho de que vas a tener gemelos, este fue por parte de las de mismas compañeras, ellas comentaban, es que tú no vas a poder desempeñarte ya en el sector educativo o sea vas a tener gemelos, ya no vas a poder porque ya vas a ser ama de casa. (Conversatorio Diseñadoras Industriales en la Docencia, 2022, entrevista)

Para muchas mujeres durante la pandemia, la carga de trabajo se triplicó, es decir, los varones pareja de estas mujeres estaba igualmente confinado a la casa, sin embargo las labores limpieza y cocina no son equitativas, también le corresponden a la mujer, la carga se cuadruplica, el resultado ha sido una interminable carga de trabajo, sin contar con que miembros de la familia extensa abuelos, tíos se enfermaron de COVID lo que también genera que las mujeres asuman su rol de cuidadoras, otra carga extra, todos estos trabajos no remunerados (INEGI, 2022, sección mujeres) que, en muchos casos hizo que las mujeres perdieran el trabajo remunerado:

Yo tengo 2 hijos pequeños, uno tiene 5 años y una nena de 2 años. Entonces cuando surge justo la pandemia es cuando ella nace, entonces era home-office, mis hijos, casa, todo, si, fue una dinámica un poco complicada porque fue muy pesado, o sea obviamente con el apoyo, pero sí sientes -bueno que es como la carga-, como que es mucho, mucho trabajo, entonces llega un punto en que tienes que definir prioridades y obviamente, pues entre las prioridades, pues están primero los hijos pequeños. (Conversatorio Diseñadoras Gráficas en la Iniciativa Privada. 2022, entrevista).

Según menciona el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en su tablero Mujeres en la pestaña de ocupación y empleo “En México, 7 de cada 10 trabajos perdidos en el primer trimestre de 2020, fueron de mujeres” (INEGI, 2022 sección mujeres).

Las diseñadoras que tuvieron que seguir laborando manifiestan, en la mayoría de los casos que, tuvieron que adecuar un lugar de trabajo en sus casas y en otros casos debían de seguir laborando también en los lugares de trabajo, ellas manifiestan que fue muy difícil la situación sobre todo la convivencia en el confinamiento, lo cual ocasionó dificultades fuertes que derivaron en divorcio.

Actualmente, la pandemia y otras cuestiones nos llevaron a divorciarnos apenas, esto tiene muy poco tiempo. Si llega haber momentos de crisis donde, volvemos a la parte familiar, es difícil conciliar los diferentes roles y espacios que tenemos como dinámica personal y laboral, podría decir que, me quedo con toda esa parte primera que fueron al menos unos 9 años en que pudimos desarrollar trabajos juntos y de manera independiente (Conversatorio Diseñadoras Gráficas en la Iniciativa Privada. 2022, entrevista).

Dentro de los conversatorios como hemos observado, se han evidenciado una gran variedad de prácticas consideradas violencia laboral por razones de género que, efectivamente fueron, en muchos casos agravadas por los confinamientos derivados de la pandemia; desde el acoso y hostigamiento hasta violencias de género dentro del campo laboral que, representan una barrera en la ascensión de puestos jerárquicos, es importante reflexionar sobre cómo dentro del servicio público el confrontamiento con varones, tiende a exacerbarse al detentar un puesto de alta dirección, sin

embargo también las dobles jornadas y el burnout está presente en los campos laborales de las diseñadoras, sobre todo lo pudimos observar en la docencia y en el servicio público.

Conclusiones

A lo largo del tránsito por la pandemia se puso de manifiesto una gran cantidad de cambios sociales en los diversos sectores laborales, la práctica del diseño en las diversas áreas no es la excepción, la suspensión de actividades en los confinamientos provocó crisis sociales y económicas generando todavía más violencias y desigualdades hacia las mujeres, sin embargo, nos detuvo a reflexionar sobre nuestra situación, sin duda este tiempo de confinamiento y cierre de espacios generó violencias pero también abrió oportunidades.

En este artículo se ha observado que, a pesar de contar con leyes, reglamentos, convenios y comisiones desde una perspectiva de género para prevenir la violencia, las diseñadoras, siguen siendo víctimas de violencia laboral, además, pudimos observar que durante el confinamiento por COVID-19, se percibió un aumento en estas prácticas violentas. Todas las mujeres, incluyendo a las diseñadoras, tienen derecho a trabajar en ambientes libres de violencia. Sin embargo, los cambios necesarios para lograr esto deben abordarse desde las estructuras arraigadas en la cultura de las instituciones donde trabajan.

Como pudimos observar es necesario motivar a las mujeres, en este caso a las diseñadoras para que levanten la voz y reclamen sus derechos humanos, incluyendo el derecho a trabajar en un espacio libre de violencia. Es crucial otorgar el reconocimiento merecido a la participación y el trabajo de las mujeres, otorgando el crédito que se les debe y valorando su labor. Para lograr esto, se deben generar cursos que fomenten la autoaprobación y el autoreconocimiento en las mujeres, donde se discuta cómo los estereotipos de género dañan y vulneran las relaciones.

Asimismo, es fundamental enseñar a las mujeres a reconocer el acoso laboral y sexual, cómo identificar los ambientes violentos y las acciones estereotipadas. De esta forma, se puedan prevenir situaciones de inseguridad y abuso. Así fomentar una cultura laboral y social de igualdad y respeto hacia las mujeres. Solo a través de estos esfuerzos y acciones concretas lograremos una sociedad justa y equitativa.

Como pudimos observar a lo largo de los testimonios que las diseñadoras aportaron hay una necesidad urgente de apelar a la conciencia de los varones de todos los grupos y roles sociales para mejorar la convivencia, disminuir la violencia que se agudiza principalmente hacia las mujeres, establecer estrategias que permitan ambientes laborales sanos, relaciones más equitativas, oportunidades de desarrollo y acceso a salarios igualitarios, participación en la toma de decisiones de las organizaciones, entre otros.

Este artículo se propuso visibilizar la violencia laboral y de género en las instituciones y empresas donde las diseñadoras laboran, es importante, ya que desde estos se ejecutan acciones en pro de la equidad en donde se dialoga continuamente sobre temas de género que acontecen cotidianamente en las empresas e instituciones y tomar decisiones que permitan reducir las violencias y fomentar la inclusión y la equidad.

En el caso de las mujeres diseñadoras algunas de las pautas positivas que se propusieron a lo largo de los conversatorios van desde el empoderamiento a través de la autoafirmación, hasta el desarrollo de redes de sororidad, es decir conformar grupos solidarios entre las mujeres, con el fin de enfrentar estas problemáticas, la colaboración transversal que permita integrarla en los diversos campos de trabajo, así generar una asociación de diseñadoras en donde se pueda capacitar, ayudar, colaborar y generar alternativas a los espacios violentos en donde hoy se labora, lo cual abrirá nuevas líneas de investigación.

Agradecimientos

Se agradece a Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología, (COMECYT) por haber financiado esta investigación de mujeres para mujeres, al grupo de investigadoras del Cuerpo académico de Diseño y Desarrollo Social de la Facultad de Arquitectura y Diseño. A las diseñadoras que colaboraron en esta investigación y a las diseñadoras mexiquenses que participaron en los grupos focales. A la Facultad de Arquitectura y Diseño y a la Universidad Autónoma del Estado de México, quienes han contribuido en diversos aspectos, a la culminación exitosa de la investigación y la publicación de sus resultados

Referencias

- Atencio, E. y Fumero F. (2023). Etnografía Digital. Un modelo de investigación en contextos virtuales. Universidad Euroamericana, Panamá.
- Becerril, A. y Ballinas, V. (2022, marzo 15). Senado aprueba convenio de la OIT contra violencia y acoso laboral. La Jornada.
<https://www.jornada.com.mx/notas/2022/03/15/politica/senado-aprueba-convenio-de-la-oit-contra-violencia-y-acoso-laboral/>
- Conversatorio Diseñadoras Gráficas en la Docencia. (2022, 4 de abril). [Entrevista].
- Conversatorio Diseñadoras Gráficas en la Iniciativa Privada. (2022, 4 de abril). [Entrevista].
- Conversatorio Diseñadoras Gráficas en la Investigación. (2022, 4 de abril). [Entrevista].
- Conversatorio Diseñadoras Industriales en la Docencia. (2022, 4 de abril). [Entrevista].
- Conversatorio Diseñadoras Industriales en la Iniciativa Privada. (2022, 4 de abril). [Entrevista].
- Conversatorio Diseñadoras Industriales en el Servicio Público. (2022, 4 de abril). [Entrevista].
- Data México. (2022). Secretaría de Economía [Conjunto de datos]. <https://datamexico.org/es>
- Delgado Ballesteros, G. (2017). Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias. LIBRUNAM.
- DOF. México. (20022). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Gutiérrez Contreras, JC (2012). Violencia contra las Mujeres en el Estado de México. CMDPDH.
- INEGI. (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/2012>
- INEGI. (2022). Trabajo no remunerado y educación. [En línea]
https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/mujeres/#Trabajo_no_remunerado_y_educacion
- Madero Suárez, P. (21 de julio de 2020). Open Global Rights. Recuperado el abril de 2022, de El acoso sexual en el lugar de trabajo en México: en busca de reparaciones que transformen las relaciones de género: <https://www.openglobalrights.org/workplace-sexual-harassment-mexico-gender-transformative-remedies/?lang=Spanish#:~:text=El%20acoso%20sexual%20en%20el%20lugar%20de%20trabajo%20se%20manifiesta,de%20trabajo%20equitativas%20y%20satisfactorias>.
- Maldonado Reyes, AA, Villar García, MG, Mora Cantellano, MA, Espinosa Hernández, MD, Conteras González, MT, Velázquez Ruiz, D., & Villaseñor Contreras, M. (2023). La práctica profesional de las diseñadoras mexiquenses y sus campos de acción. El impacto de la pandemia. AC CENID
- Nieto Morales, C. (2011). La violencia de género en el contexto de la globalización. Universidad de Andalucía.
- Pedroza Flores, R. (2020). Mobbing en la Universidad, violencia y hostigamiento grupal. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. UNAM México.
- Organización Internacional del Trabajo. (2016). Estrés en el trabajo: un reto colectivo. Turín, Italia. Recuperado de <https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2016/490658.pdf>
- ONU Mujeres. (2022). ¿Qué hacemos? Nueva York, EE.UU. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/what-we-do>
- Rosado Millán, MJ, & García García, F. (2018). Hacia un Feminismo del Punto Medio: Nueva Teoría para la Igualdad de Género. Madrid: Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada.
- Salazar Celis, E., Poveda Núñez, IE, Salive Puyana, MC, Gómez, M., Chica Geliz, R., Cruz Bermeo, W., ... & Carreño Rojas, L. (2022). Estudios de la moda en Colombia: recorridos de una pregunta en construcción. Editorial Tadeo Lozano.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS). (2018). Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención. Diario Oficial de la Federación, Segunda Sección. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018#gsc.tab=0
- Senado de la República Mexicana. (2017). Gaceta del Senado. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/77513
- Senado de la República Mexicana. (2019, 26 de abril). Convenio 190 compromete al Poder Legislativo a desarrollar normas para combatir el acoso laboral: Rafael Espino. Comunicación Social. Recuperado de

<https://comunicacionsocial.senado.gob.mx/informacion/comunicados/2862-convenio-190-compromete-al-poder-legislativo-a-desarrollar-normas-para-combatir-acoso-laboral-rafael-espino>

- Velázquez Narváez, Y., y Díaz Cabrera, M. (2020). Violencia y desigualdad laboral en México: revisión teórica desde una perspectiva de género. *Andamios*, 17(42), 423-440.
- Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género, escuchar comprender ayudar*. Madrid: Paidós.
- Vázquez Ramos, A., Torres Sandoval, I., & López González, G. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), LI(2), 299-326. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27065158011>
- Villaseñor Contreras, M. & Maldonado Reyes, AA (2021). Lo público en lo privado: El mercado de las mujeres en la era PostCovid-19. Caso, mercado laboral de las diseñadoras industriales. En I. Fierro & R. Estrada (Eds.), *Innovación, turismo y perspectiva de género en el desarrollo regional* (pp. 193-208). Cd de México: UNAM - AMECIDER. <http://ru.iiec.unam.mx/5603/>
- Villaseñor Contreras, M. & Maldonado Reyes, AA (2022). Inequidad y violencia de género en el mercado laboral: experiencias de diseñadoras mexiquenses durante la pandemia. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 9(18). <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/180>

Ana Aurora Maldonado Reyes

Miembro Sistema Nacional de Investigadores CONACYT (SNI) Nivel 1. Doctora en Artes por la Universidad de Guanajuato. Maestra en Diseño Industrial por la Universidad Nacional Autónoma de México Diseñadora Industrial por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor Investigador de Tiempo completo Líder del Cuerpo Académico Diseño y Desarrollo Social en la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Universidad Autónoma del Estado de México. (UAEM). Participa en el claustro de profesores del Doctorado y de la Maestría en Diseño de la FAD-UAEM.

Correo de contacto: eurekaana@gmail.com

Cita sugerida:

Maldonado Reyes, A. A. (2023). Percepción de violencia por las profesionales del diseño desde su ámbito laboral. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 80–92. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.069>

2023

Sección
Artículos de revisión

GÉNERO, ESTADO Y CIUDADANÍA EN EL DEBATE LEGISLATIVO DEL PROYECTO DE LEY DE INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO (ARGENTINA, 2020)

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.060>

Recibido: 03/12/2022

Aceptado: 11/01/2023

En línea: 01/02/2023

Inés Zurita¹<https://orcid.org/0000-0003-1481-0138>¹Universidad Nacional de Salta, Salta - Argentina

RESUMEN

Desde la intersección de los estudios de género y el campo de las ciencias de la comunicación, en este trabajo se desarrolló una aproximación al análisis de las representaciones de género, Estado y ciudadanía que son legibles en los debates legislativos en torno a la aprobación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en Argentina en el año 2020. Mediante el método del análisis del discurso de base socio-semiótica se trabajó con fuentes de información documental proveniente de las versiones taquigráficas de las sesiones legislativas. Los hallazgos dan cuenta de una construcción representacional polarizada: entre imágenes de mundo de la categoría de género construidas desde un enfoque plural, del Estado como garante de derechos y de la ciudadanía como un status inclusivo; en contraposición de la representación del Estado punitivo y una nación “celestes” con una ciudadanía restringida a los valores conservadores acorde al status quo. Esto respondió a las condiciones de producción de los discursos anclados en una coyuntura atravesada por fuertes disputas en la agenda pública, política y mediática entre el activismo feminista a favor de la legalización del aborto identificados con pañuelos verdes y grupos opositores autodenominados “a favor de las dos vidas” identificados con pañuelos celestes.

Palabras clave: Aborto, discurso legislativo, representaciones.

GENDER, STATE AND CITIZENSHIP IN THE LEGISLATIVE DEBATE OF THE DRAFT LAW ON VOLUNTARY INTERRUPTION OF PREGNANCY (ARGENTINA, 2020)

ABSTRACT

From the intersection of gender studies and the field of communication sciences, this paper presents an approach to the analysis of the representations of gender, State and citizenship that are legible in the legislative debates around the approval of the Law on Voluntary Termination of Pregnancy in Argentina in 2020. The socio-semiotic discourse analysis method is implemented in sources of documentary information from the shorthand versions of the legislative sessions. The results reveal a polarized representational construction: between world images of the gender category from a plural approach, of the State as a guarantor of rights and the construction of an inclusive citizenship; in opposition to the representation of the punitive State and a "pro-life" nation with a citizenship restricted to conservative values according to the status quo. This responds to the conditions of production of the speeches anchored in a situation crossed by strong disputes in the public, political and media agenda between feminist activism in favor of the legalization of abortion identified with green handkerchiefs and opposition groups calling themselves "in favor of two lives" identified with light blue handkerchiefs.

Keywords: Abortion, Legislative Discourse, Representations.

INTRODUCCIÓN

La Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito surgió en Argentina, en el año 2003, en articulación con los Encuentros Nacionales de Mujeres¹. Desde la comprensión del aborto como un asunto de salud pública y de derechos humanos, la campaña incorporó el símbolo del pañuelo verde –inspirado en el pañuelo blanco de las Madres de Plaza de Mayo– con la insignia: “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” y elaboró colectivamente el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (en adelante, Ley IVE).

El proyecto se presentó desde el año 2007 anualmente en la Congreso de la Nación hasta que, en el año 2018, al calor de las masivas movilizaciones feministas a escala global y nacional con hitos como “Ni Una Menos” o el Paro Internacional de Mujeres², se abrieron las puertas del debate parlamentario, aún en el marco de un gobierno cercano a ideologías neoliberales y conservadoras.

El presidente Mauricio Macri³, acorde a su modelo de democracia liberal, dio “libertad de acción” a sus legisladores/as para llevar adelante la discusión, aunque aclaró su postura "a favor de las dos vidas". Fue así que se estableció una dinámica participativa para que la ciudadanía alzara su voz en los plenarios de comisiones de las cámaras de diputados y senadores, desplegando argumentos a favor o en contra. En esta instancia, el proyecto obtuvo media sanción en la cámara de diputados con 129 votos a favor, 125 en contra y una abstención, pero fue rechazado en la cámara de senadores con 38 votos en contra, 31 a favor y 2 abstenciones. Así, aunque el proyecto no fue aprobado, el aborto logró una alta visibilidad en el espacio mediático y en la agenda pública (Gil y Encinas, 2018; Rosenberg, 2021).

¹ El primer Encuentro Nacional de Mujeres se realizó por primera vez en 1986, con el regreso de la democracia en el país, y desde entonces se realiza año a año de manera consecutiva y con una creciente participación, que actualmente incluye a las disidencias de género y sexual.

² Estas movilizaciones interpelaron al Estado en su rol de garante de derechos ciudadanos y de implementador de políticas públicas para desarmar los patrones culturales que sustentan el patriarcado en sus diversas formas y expresiones.

³ El gobierno de Mauricio Macri, que ganó las elecciones presidenciales (2015) y legislativas (2017), se caracterizó por la reinscripción de medidas económicas neoliberales con ajuste en los presupuestos estatales en áreas prioritarias como la educación y la salud, sumado al endeudamiento con el FMI y un distanciamiento de la garantía estatal de los derechos humanos (Berdoncini, 2019).

La polarización social continuó expresándose en los espacios públicos, en los espacios digitales y en las calles, hasta el segundo debate parlamentario del año 2020 con la presidencia de Alberto Fernández, quien hizo de la legalización del aborto una promesa de campaña, afín a su discurso de defensa de los derechos humanos y de apertura a las demandas feministas (Giusti, 2020; Chara y Moreno Francisco, 2021, Rosenberg, 2021). A pesar de las dificultades que emergieron por la pandemia por COVID-19, el proyecto fue debatido en el recinto del Congreso Nacional y aprobado el 30 de diciembre de 2020, convirtiéndose en una jornada histórica.

La relevancia sociopolítica que adquirió el proceso de activismo, debate y legalización del aborto fue abordada en el ámbito de la academia desde diversas disciplinas. En el cruce de los estudios de género y el campo de la comunicación se destacan los trabajos que abordan la importancia de la enunciación de la problemática, su instalación en la agenda de medios (Gil y Encinas, 2018), el posicionamiento público adoptado por figuras políticas y del espectáculo (Cremona y Gariglio, 2018) y las representaciones de género que subyacen en los discursos legislativos (Di Virgilio, 2019; Barco, Grenade y Vicentín, 2019; García Moyano, 2022).

Los antecedentes relevados resultan aportes importantes, aunque permiten dar cuenta de una vacancia en la indagación socio-semiótica desde los cruces entre representaciones de género, ciudadanía y Estado en torno a la Ley IVE. En este sentido, se parte de la premisa de que en los discursos legislativos es legible una disputa de macrorepresentaciones que se entran con el contexto socio-histórico de coyuntura, atravesado por ideologías antagónicas, entre las luchas feministas por el aborto legal, seguro y gratuito, y las resistencias de orden político, moral y religioso desde los activismos “a favor de las dos vidas”.

METODOLOGÍA

El campo de la comunicación (Reguillo, 2008; García Canclini, 1991; Barbero, 2002) es entendido como un espacio tensivo donde se vuelve legible la puja distributiva-simbólica y la lucha por el poder de las representaciones (Cebrelli y Arancibia, 2018), es por ello que nos interesó comprender las lógicas de producción de sentido de las representaciones de género, ciudadanía y Estado legibles en los discursos legislativos en torno a la Ley IVE, entendiendo que las categorías de ciudadanía y Estado son macrorepresentaciones (Cebrelli y Arancibia, 2013) que tienen un carácter dinámico y sus significantes están en constante construcción (Bareiro y Molina, 1994).

De acuerdo con lo anterior, el concepto de género aquí se desarrolló de manera transversal como una categoría que permite analizar la manera en que se construyen aquellas identidades basadas en la diferencia sexual, desde una dimensión histórica, relacional y posicional, según el lugar que ocupan en una red social y cultural determinada (Alcoff, 2002).

Las macrorepresentaciones o representaciones nodales, son un tipo particular de representación social⁴, que resultan fundamentales porque posibilitan los procesos de adscripción identitaria de un grupo o de toda una sociedad (Hall 2010), ya que vehiculizan sentidos políticos para la sociabilidad: democracia, ciudadanía, Estado, violencia, diferencia (de género, etnia, clase, grupo, etaria, entre otras (Cebrelli y Arancibia, 2013).

Las representaciones sociales constituyen un complejo haz de elementos significantes organizados tanto en el eje sintagmático (de allí su organización sintáctica) como paradigmático (de allí su funcionamiento semántico) que propone un modo de ser referidos (una retórica) y posee varios efectos perlocutivos posibles que modelizan las prácticas al mismo tiempo que son modelizados por ellas (Cebrelli y Arancibia, 2005)

La estrategia metodológica para el abordaje de las representaciones mencionadas respondió a la lógica cualitativa, mediante el uso de la herramienta del análisis del discurso de base socio-semiótica y lingüística (Verón, 1987; Charaudeau, 2003), la cual permitió operar en el plano de la

⁴ Se entiende por representaciones sociales a los “mecanismos traductores capaces de archivar y hacer circular con fluidez ciertos modelos de mundo que nos remiten a sistemas de valores de naturaleza ideológica” (Cebrelli y Arancibia, 2005:25). Las mismas poseen necesariamente un espesor temporal que las fue configurando, es decir, una historicidad en la memoria de la cultura que resuenan en ellas y que persisten en cada imaginario local (ibídem).

enunciación, dando cuenta de las estrategias argumentativas (Marafioti y Bonnin, 2018) esgrimidas en el discurso político (Verón y Sigal, 1986), teniendo en cuenta necesariamente las condiciones de producción de dichos discursos⁵.

El corpus de análisis estuvo compuesto por fuentes de información documental provenientes de las versiones taquigráficas que son puestas a disposición para el acceso público⁶. Se analizó específicamente el último debate legislativo previo a la aprobación de la Ley IVE, que tuvo lugar en la cámara de senadores el 30 de diciembre de 2020, luego de la media sanción obtenida en la cámara de diputados.

Colocamos la lupa en el discurso del Poder Legislativo argentino⁷ que, en tanto campo de interlocución, es un espacio público de toma de decisiones, debate, promoción, obstaculización y/o desarrollo de planes, proyectos, políticas y normativas que tienen incidencia en la garantía de los derechos ciudadanos de las mujeres y disidencias sexo-genéricas. La importancia del análisis de los discursos asociados al aparato del Estado radicó en su capacidad de acceder a niveles de funcionamiento de los procesos políticos y las transformaciones en las instituciones (Verón, 1987).

Los/as representantes del Congreso tomaron la palabra en el marco del debate por el reconocimiento de una temática sobre tablas en el recito. En estos espacios pujaron puntos de vista divergentes (Marafioti, 2007) desplegando un discurso político que se caracteriza por su dimensión polémica, ya que la búsqueda de legitimidad de un argumento es inseparable de la construcción de un adversario al que se enfrenta⁸ (Verón, 1987).

DESARROLLO

Para iniciar el análisis de los discursos legislativos en torno a la Ley IVE que nos permita aproximarnos a las representaciones de género, ciudadanía y Estado, es necesaria la reconstrucción de las condiciones de producción, es decir, las dimensiones económicas, políticas y/o sociales del funcionamiento de la sociedad en la cual se produjeron, ya que tienen un papel determinante en las propiedades discursivas (Verón, 1987).

En la República Argentina rige el ‘Estado de derecho’ como modelo de gobernanza, donde el orden jurídico define los derechos y deberes de la comunidad política, y regula la conducta de las instituciones estatales, sus gobernantes, grupos e individuos. Desde la caracterización de David Held (1977), este régimen político se enmarca en la democracia legal que establece un principio de igualdad ante la ley de sus ciudadanos/as, desde una visión liberal y universalista, que coexiste con altos grados de exclusión social (Mouffe, 1992).

Los derechos sexuales y (no) reproductivos encontraron ciertos grados de posibilidades y limitaciones dentro de una democracia legal y de una institucionalidad patriarcal⁹ que produce y reproduce desigualdades de género (Yuval-Davis, 1996). Históricamente el Estado moderno ejerció

⁵ Entendemos al discurso como una materia significativa que constituye fragmentos de la semiosis social (Verón, 1980) –donde la interpretación de un signo implica un acto de representación, que a su vez, se transforma en otra interpretación, y así sucesivamente de forma infinita– y una acción, un proceso de influencia que apunta a modificar el estado físico o mental de un otro (Charaudeau, 2003).

⁶ Versión taquigráfica de Sesión Especial del Periodo 138°, 28° Reunión de la Cámara de Senadores, del Congreso de la Nación Argentina.

⁷ La República Argentina, se estructura bajo el sistema republicano, representativo y federal. Está integrada por 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El Poder Legislativo se compone de un Congreso Nacional bicameral. La Cámara de Diputados cuenta con 257 integrantes elegidos/as para un período de 4 años, en tanto la Cámara de Senadores se compone de 72 legisladores/as electos/as para un período de 6 años. La renovación del Congreso es parcial. Cada dos años, se elige democráticamente un tercio de los/as senadores/as y la mitad de los/as diputados/as. Esta lógica se replica de manera más o menos similar en los poderes locales de las provincias que la integran.

⁸ El imaginario político supone no menos de dos destinatarios: un destinatario positivo y un destinatario negativo. El discurso político se dirige a ambos al mismo tiempo (Verón, 1987, p. 4).

⁹ Una de las limitaciones, aunque no la única, es la falta de laicidad del Estado. Esto fue fuertemente cuestionado durante el debate por la Ley IVE, siendo el pañuelo naranja el símbolo de esta lucha, bajo la insignia “Iglesia y Estado asunto separado”.

el dominio/colonización sobre los cuerpos feminizados con estrategias biopolíticas, sentidos morales y simbólicos (Segato, 2016) que reafirmaron el mandato de la maternidad y redujeron la soberanía personal sobre sus propias vidas y sus cuerpos (Segato, 2016).

Previo a la legalización del aborto en Argentina, con la Ley IVE (2020), la práctica estaba penalizada tanto para la persona gestante como para el personal médico que lo realizaba, con algunas excepciones establecidas en el artículo 86 del Código Penal que, desde 1921, permitían la práctica en dos causales: cuando estaba en riesgo la vida o la salud de la persona gestante y cuando el embarazo era producto de una violación. Pero aun cuando el aborto se encuadraba en ambas situaciones previstas, existía una fuerte condena social y frenos burocráticos para imposibilitar la decisión (Bauso Beltrán, 2018).

El principal planteamiento realizado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito fue que el aborto clandestino era una práctica recurrente¹⁰, que implicaba una problemática, en principio, de desigualdad de clase social. En este sentido, argumentaban que el poder adquisitivo garantizaba el acceso a métodos anticonceptivos, educación sexual y el aborto seguro en clínicas privadas o con Misoprostol, mientras que las personas de escasos recursos se veían obligadas a llevar adelante embarazos no deseados o a poner en riesgo su vida en la clandestinidad¹¹.

En las últimas décadas, en el marco de un consenso democratizador¹² y de políticas progresistas en la región latinoamericana, la organización de ciertos sectores sociales para el reconocimiento de mejores condiciones de ciudadanía tuvo lugar de manera paulatina, conquistando el reconocimiento de derechos específicos, desde una noción “diferenciada”, que confrontó el principio de “igualdad ante la ley” comprendido desde una noción universalista (Mouffe, 1992).

En Argentina, se lograron importantes avances legales hacia la igualdad de género, el reconocimiento de la diversidad, la salud sexual y reproductiva¹³, siendo una de las demandas centrales la legalización del aborto¹⁴ (Bellucci, 2014). Además, la agenda de género estatal logró ascender a la jerarquía de Ministerio, con la creación del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidades (MMGyD) en el año 2020.

En contraposición y de la mano de un “giro conservador” en la región, se fue desarrollado un movimiento internacional opuesto gestado desde las altas esferas del poder económico, político y religioso con una estrategia discursiva en defensa de la familia tradicional, la niñez y lo natural (Parra y García Gualda, 2022). Este movimiento apeló a la lucha “contra la ideología de género” para contraatacar la retórica feminista y limitar los derechos alcanzados para las mujeres y el colectivo

¹⁰ Los datos oficiales respecto a la práctica del aborto inducido en Argentina fueron un registro inexistente hasta el año 2021, por considerarse una práctica ilegal, sin embargo, un informe de la CEPAL realizó una estimación de entre 486.000 y 522.000 abortos clandestinos anuales (Mario y Pantelinas, 2009).

¹¹ Según la OMS (2020) entre 2015 y 2019 hubo en el mundo un promedio anual de 73,3 millones de abortos provocados, siendo 3 de cada 4 abortos practicados en África y América Latina en condiciones inseguras. El índice de pobreza de Argentina del primer semestre de 2020 fue del 40,9% (INDEC, 2020). Los datos del Ministerio de Salud de la Nación (2018) indicaron que solo en 2016 se internaron en hospitales públicos 39.025 niñas, adolescentes y mujeres por situaciones relacionadas a complicaciones por aborto. Casi la mitad de ellas (48%) tenía entre 20 y 29 años y 16% eran niñas y adolescentes entre 10 y 19 años.

¹² Chantal Mouffe (1991) entiende a la democracia moderna como un régimen político que va más allá de un sistema de elecciones competitivas, estableciendo la soberanía popular con pluralismo, lo cual, implica el reconocimiento de la existencia de diferentes visiones, ideas y organizaciones que pueden competir de manera igualitaria para dirigir la institucionalidad de la comunidad política, es decir, el Estado.

¹³ Ley de educación sexual integral (2006), ligazón de trompas y vasectomía (2006), abordaje de la trata de personas (2008), violencia de género (2009), matrimonio igualitario (2010), vacuna de HPV para niñas de 12 años (2011), figura de femicidio en el código penal (2012), ley de identidad de género (2012), fertilización asistida (2013), ley de paridad de género en ámbitos de representación política (2017), entre otras.

¹⁴ La militancia del derecho a la educación sexual, los anticonceptivos y el aborto, se remonta a las demandas de la 2° ola del feminismo, desde mediados de los años 70, más particularmente la rama del feminismo de la igualdad (que buscaba liberarse de la diferencia sexual/biológica como destino, como condicionante sociocultural, buscando soberanía sobre la sexualidad) que bajo la consigna “lo personal es político” hizo bandera la capacidad de decidir sobre el propio cuerpo (Bellucci, 2014).

LGBTIQ+, coincidiendo con el avance progresivo de gobiernos neoconservadores en la región latinoamericana (Vaggione, 2017). El mismo es fruto de alianzas entre grupos religiosos –sobre todo grupos católicos y protestantes– y seculares que ejercen presión en el campo jurídico y en la agenda política (Stefanoni, 2018). En esta dirección se realizaron masivas movilizaciones en diversas ciudades del mundo con la consigna “Con mis hijos no te metas” que, en Argentina, repudiaron la implementación de la ESI (Ley Nacional de Educación Sexual Integral) argumentando que el Estado vulnera la libertad individual de los padres de decidir qué enseñar a sus hijos/as en cuanto a género y sexualidad¹⁵ (Parra, 2020).

En el debate por la legalización del aborto, los activismos nacionales a favor de la Ley IVE se identificaron mediante el uso de “pañuelos verdes” traspasando fronteras en el contexto de la internacionalización de los feminismos con el uso de redes en espacios digitales de internet. Mientras que el uso de “pañuelos celestes”¹⁶ identificó al colectivo autodenominado “pro-vida” o “a favor de las dos vidas” que tuvo correspondencia con un movimiento global contra la “ideología de género”. La polarización entre ambas posturas sobre la legalización del aborto, representadas en pañuelos verdes y celestes, fue estructurando discursos que vehiculizaron diferentes nociones de género, Estado y ciudadanía –que son claramente legibles en los discursos legislativos– entendiendo que éstas macrorepresentaciones tienen un carácter dinámico y cuyos contenidos están en constante construcción (Bareiro y Molina, 1994).

A favor de la Ley IVE: pañuelos verdes, Estado presente y ciudadanía inclusiva

Los discursos de los/as legisladores/as que se pronunciaron a favor del proyecto de Ley IVE partieron de una significación de la práctica del aborto como un asunto de salud pública y de justicia social. De este modo, circularon representaciones en torno al rol Estado frente al aborto mediante una cadena equivalencial entre “laico”, “presente”, que “acompaña” la libre decisión de las personas gestantes, garantizando la soberanía y autonomía sobre sus propios cuerpos, sin sesgos religiosos.

Acá se dijo que el Estado con esto iba a cometer una intromisión. ¡Todo lo contrario! El Estado hoy (...) es un Estado presente, un Estado que se hace cargo de los problemas. (Sdor. Oscar Parrilli, versión taquigráfica, 30/12/2020)

Dado a que el discurso político confronta puntos de vista sobre una cuestión pública, la polémica se lleva a cabo mediante los procedimientos de dicotomización, polarización y descrédito hacia el oponente (Amossy, 2016). El sintagma “acá se dijo que el Estado con esto iba a cometer una intromisión” es representativo de la construcción de un adversario –el movimiento “pro-vida” en contra de la Ley– a quien se confronta. La representación del Estado “presente” que “acompaña” en contraposición a una representación donde el Estado comete una “intromisión” ancla su espesor temporal (Cebrelli y Arancibia, 2005) en una discusión de larga data en la historia de los feminismos sobre la separación de la esfera pública y la esfera privada.

La presencia del Estado en la garantía del acceso al aborto implica la propuesta de un orden social diferenciado, en donde se articula lo público (el sistema de salud público) y lo privado (la decisión de abortar) en tanto dimensiones distintas, pero no separadas u opuestas. El encuentro entre ambas esferas, que se expresó en el lema “lo personal es político” de la segunda ola del feminismo (Pateman, 1996), permite comprender que “los deseos, decisiones y opciones son privadas porque son responsabilidad de cada individuo, pero las realizaciones de tales deseos, decisiones y opciones son públicas, porque tienen que restringirse dentro de condiciones específicas por una comprensión específica de los principios ético-políticos del régimen que provee la “gramática” de la conducta de

¹⁵ Uno de los principales puntos de rechazo a los contenidos que se dictan en la ESI es la promoción del respeto de las identidades trans y de la homosexualidad, afirmando que el feminismo intenta borrar lo que ellos denominan “características naturales y biológicas” de los seres humanos (Parra y García Gualda, 2022).

¹⁶ La creación del pañuelo celeste como insignia se le adjudica a la ONG “Más Vida”, la cual sostiene que la legalización del aborto es una política eugenésica cuyo fin último es deshacerse de cierta población “indeseable” (Parra y García Gualda, 2022).

los ciudadanos” (Mouffe, 1992: 9). Es por esto que el cuerpo es el lugar donde comienza la lucha política (Fernández Hasan, 2005).

La legalización del aborto interpela necesariamente las construcciones sociohistóricas en torno al mandato de la maternidad como destino, paradigma y realización de la femineidad heteronormada (Fernández, 1993). Desde el inicio de las sociedades modernas las identidades femeninas fueron relegadas al ámbito doméstico ocupando los roles de madres, esposas y amas de casa, dentro de un sistema sexo-genérico que ocultó la sujeción de las mismas a los hombres dentro de un orden aparentemente universal, igualitario e individualista (Pateman, 1996).

(...) históricamente, a las mujeres nos obligaron a maternar, anteponiéndolo a nuestro deseo de poder elegir sobre nuestras vidas (...) Nosotras no somos ni genocidas ni irresponsables ni asesinas. Nosotras somos las que ponemos el cuerpo todos los días (...). (Sdora. María Eugenia Duré, versión taquigráfica, 30/12/2020)

La representación de las personas gestantes, no como madres, sino como soberanas de sus propios cuerpos y capaces de ejercer el derecho al aborto en base a sus propios deseos y proyectos de vida, se configuró con estrategias que intentaron polemizar (Montero, 2016) con los calificativos otorgados desde el discurso del adversario político como “genocidas” o “asesinas” que anclan el sentido de la práctica del aborto en la cadena equivalencial del delito contra la vida.

La ruptura con la separación del espacio público/privado para delimitar el ámbito de acción del Estado implicó una deconstrucción de una visión esencialista, binaria y homogeneizante de las identidades de género para pensar la ciudadanía. En este sentido, entendemos a la ciudadanía como un status que incluye diferentes niveles de jerarquía y exclusión como consecuencia de las intervenciones estatales y de los derechos que el Estado efectivamente garantiza (Andrenacci, 1997).

Estamos debatiendo la posibilidad de generar herramientas normativas e institucionales para que las mujeres y personas gestantes puedan decidir una maternidad voluntaria y deseada” (Sdora. Norma Durango, versión taquigráfica, 30/12/2020)

El discurso a favor del proyecto de Ley IVE otorgó visibilidad a las identidades de género¹⁷ no binarias mediante el uso del apelativo “personas gestantes”. Acorde a una propuesta de ‘democrática radical’¹⁸, esta mirada inclusiva implica el reconocimiento por parte del Estado de la especificidad y ambigüedad que tiene toda identidad, como requisito indispensable para garantizar el ejercicio de una ciudadanía plena y sustancial (Mouffe, 1992).

La incorporación de identidades no binarias a las representaciones de género que involucran a la Ley IVE resulta de importancia porque a lo largo de la historia, el ideal de lo nacional se construyó con la estrategia de la borradura, de la tachadura, la invisibilización –llegando al extremo de la desaparición simbólica y física– de diversos actores subalternizados de la sociedad (Arancibia, 2013), entre ellos, los sujetos que desafiaban las normas del sistema sexo-genérico binario, posibilitando así prácticas discriminatorias y violentas.

La Argentina siempre se caracterizó por la ampliación de derechos, se caracterizó por ser reconocida en el mundo por las políticas de derechos humanos. (Sdor. Matías Rodríguez, versión taquigráfica, 30/12/2020)

No podemos dejar de reconocer lo que hemos logrado hasta aquí: el voto femenino; la ley de cupo; la ley para eliminar, erradicar y prevenir la violencia contra las mujeres; la ley de paridad de género. (Sdora. Ana María Ianni, versión taquigráfica, 30/12/2020)

¹⁷ Según la Ley Nacional, la identidad de género se refiere a “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder, o no, con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales.” (Art. 2. Ley Nacional N° 26.743)

¹⁸ La visión de democracia radical entiende a la ciudadanía como una forma de identidad política que se identifica con los principios políticos de la democracia pluralista, es decir, en la afirmación de la libertad y la igualdad para todos/as/es reconociendo sus especificidades y diferencias (Mouffe, 1992).

En oposición una historia nacional de exclusión, la representación de Argentina se asocia a una nación inclusiva con el sintagma “ampliación de derechos” desde una perspectiva de género¹⁹, en una clara referencia a las conquistas logradas en el ámbito de las políticas públicas por parte de los activismos sociales post-dictadura y de los movimientos feministas en las últimas décadas. En lo no dicho, se genera una polarización ideológica con su oponente que se manifiesta no solo contra la Ley IVE, sino contra la “ideología de género” para contraatacar la retórica y las conquistas alcanzadas por los movimientos de mujeres y personas LGBTIQ+.

En contra de la Ley IVE: nación celeste, ciudadanía restringida y status quo

Los discursos de los/as legisladores/as autodenominados “pro-vida” se opusieron a una significación de la práctica del aborto en la órbita del derecho y la salud pública, incorporándola en la cadena equivalencial de los asesinatos y crímenes contra la vida. La representación del rol del Estado se construyó mediante los lexemas “evitar” y “prevenir” esta práctica con el desarrollo de políticas públicas.

Pongamos nuestro esfuerzo y compromiso de trabajo en la ejecución sistemática de programas de prevención, programas que lleguen de manera contundente a toda la familia, desde la escuela y desde el territorio (...) Evitemos el aborto. Con prevención es posible, señores senadores. (Sdor. Inés Blas, versión taquigráfica, 30/12/2020).

En este mismo sentido, el proyecto de Ley IVE fue representado constantemente como una propuesta “inconstitucional”, a través de una intertextualidad con el discurso jurídico al citar normativas nacionales en diálogo con la jurisprudencia internacional.

Este proyecto de ley es violatorio de lo dispuesto por la Constitución Nacional. (Sdor. Pablo Blanco, versión taquigráfica, 30/12/2020).

(...) la Constitución Nacional y la Constitución de mi provincia son muy claras: lo que prima es el derecho a la vida, lo que prima es el derecho humano a las vidas por encima de cualquier otro derecho. (Sdor. Claudio Poggi, versión taquigráfica, 30/12/2020).

Del mismo modo, emplearon el lenguaje científico –apoyado en estudios de embriología, imágenes de desarrollo fetal, entre otros (Felitti, 2019)– para justificar el rechazo al proyecto y sostener la comprobación del embrión/feto como sujeto de derechos ciudadanos desde el momento de la concepción.

Es increíble que con los avances de la ciencia –que hoy hasta decodificó el genoma humano; que nos permite visualizar, a través de los métodos de diagnóstico por imagen, con altísima precisión, la vida en el útero materno–, es insólito que sigamos enredándonos en cómo vamos a denominar a esa vida. (Sdor. Mario Fiad, versión taquigráfica, 30/12/2020).

La legitimidad, validez y eficiencia de las normas del derecho y del método científico se apoyan, precisamente, sobre la objetividad y la abstracción. En tal sentido, el empleo de tecnicismos y referencias jurídicas o científicas dentro de los discursos legislativos “pro-vida” dan cuenta de un “secularismo estratégico” (Felitti, 2019) que permite agregar un componente de neutralidad a la argumentación, con la intención de ocultar los sesgos morales o religiosos que atraviesan la postura ideológica de sus enunciados (Marafioti, 2007).

Sin embargo, también se presentaron argumentaciones desde perspectivas católicas-cristianas. Este diálogo entre el discurso político y el discurso católico-cristiano remite a la formación de “ciudadanías religiosas” donde el activismo católico conservador ha movilizó organizaciones políticas, muchas de ellas autodefinidas como laicas, con el propósito de incidir en el derecho secular (Viveros Vígoya, 2017).

Porque Dios tiene un proyecto de vida para cada uno de nosotros y nosotros tenemos que honrar la vida con un compromiso diario y permanente. Por eso, señor presidente, quiero pedirle la

¹⁹ Se caracteriza por ser capaz de cuestionar el androcentrismo, la mirada binaria y heteronormativa del mundo (Varela, 2008).

autorización para leer un textual del Papa Francisco (...). (Sdor. Antonio Rodas, versión taquigráfica, 30/12/2020).

El reconocimiento de la vida desde la concepción no solo se interpreta desde el derecho y la ciencia sino también desde un mandato de “Dios”. Los sintagmas “Dios tiene un proyecto de vida para cada uno de nosotros” y “honrar la vida” del niño por nacer marca una polarización respecto a la postura feminista que destaca el poder que tiene la persona gestante de intervenir sobre la reproducción, sin recurrir a una autoridad superior divina²⁰.

Asimismo, el proyecto de Ley IVE se configura no solo como un riesgo contra la vida, en términos jurídicos, científicos y religiosos, sino también como una amenaza contra el federalismo y los valores de la identidad nacional, con argumentaciones en torno a una imposición ideológica desde Buenos Aires hacia las provincias que amenaza a la esencia misma de la nación (García Moyano, 2022).

Con este proyecto de legalización del aborto se busca avanzar mirando de manera sesgada lo que ocurre en nuestra Argentina (...) que no se expresa con la misma voz que la de algunos sectores de la Capital y sus demandas. (Sdor. Mario Fiad, versión taquigráfica, 30/12/2020)

La verdad es que, si yo tengo que guiarme por lo que ocurre en la provincia de Misiones, el rechazo a esta ley es, ampliamente, mayoritario. Y me parece que lo mismo ocurre en otras provincias (...) es nuestra realidad, nuestra historia, nuestra idiosincrasia, la presencia de las religiones y tantas otras cosas que hacen que los misioneros estén, mayoritariamente, en contra de esta ley y no tengo dudas de eso. (Sdor. Maurice Closs, versión taquigráfica, 30/12/2020).

El concepto de nación remite a una comunidad imaginada (Anderson, 1993) que implica espacios estratégicos para constituirse y cohesionarse. En este sentido, se construye la representación de nación dividida, fragmentada entre las provincias y la capital del país (la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En estos discursos las provincias son representadas con lexemas que las definen como espacios atravesados por una “realidad”, una “historia” e “idiosincrasia” que dan cuenta de una identidad religiosa.

Sé que es un tema sensible y que la religión está presente. En el mundo existen 2.000 millones de cristianos católicos y evangélicos, en tanto que en nuestro país el 90% de la población es católica o evangélica. Es este un pueblo que se manifiesta en base a sus creencias; y se manifiesta en defensa de la vida y de la justicia. (Sdor. Antonio Rodas, versión taquigráfica, 30/12/2020).

La imagen de un ideario nacional monocultural se amalgama con el discurso religioso, donde las instituciones del Estado y las instituciones religiosas se establecen como dominantes en el plano de la configuración de la ciudadanía (Nava Le Favi, 2015). Se presenta una imagen de país “a favor de las dos vidas”, lo cual guarda una asociación al color elegido para identificar a estos grupos –el pañuelo celeste– en tanto identificación con los colores patrios de la bandera argentina (Parra y García Gualda, 2022). La “nación celeste” implica una cultura, una historia y prácticas territoriales adscriptas a los valores conservadores que impactan en la reproducción de desigualdades en los discursos y en las prácticas sociales (Cebrelli y Arancibia, 2005).

Y que no queden dudas de que necesitamos un sistema de salud al servicio de la madre embarazada y del niño por nacer. (Sdor. Víctor Zimmerman, versión taquigráfica, 30/12/2020)

De esta manera el discurso contra la Ley IVE se apoyó en el mandato de maternidad, donde el ejercicio de la misma es asociado a una identidad de género homogénea desde una perspectiva esencialista (Mouffe, 1992), que reproduce los sentidos de una “ciudadanía restringida” que invisibiliza la pluralidad de instituciones familiares que conforman la sociedad y las disidencias de

²⁰ Esta polarización que da cuenta la representación ancla su espesor temporal (Cebrelli y Arancibia, 2005) en los años ‘80 cuando el Vaticano comenzó a enfrentarse al feminismo y su capacidad de influencia en las políticas públicas, y el rechazo explícito a la perspectiva de género en las conferencias de la ONU de los años ‘90, argumentando que la “ideología de género” significaba un riesgo para la familia, y la vida e inocencia de los niños (Parra y García Gualda, 2022).

género con capacidad de gestar. A su vez, se reivindicó la jerarquía del derecho del niño por nacer, donde el planteamiento de que toda vida sería intocable desde el momento de la concepción -desde sesgos morales, religiosos o argumentos jurídicos y científicos- implicó incluso un retroceso en los derechos adquiridos hasta ese momento, como lo fue el aborto no punible (Fallo F.A.L.) por la causal de violación o riesgo de vida²¹ (Bauso Beltrán, 2018).

CONCLUSIONES

El análisis de las representaciones sociales permite mirar la relación de los sujetos, las adscripciones identitarias y las formaciones discursivas como contingencias que reactivan los procesos históricos que se entranan y se leen en los intercambios comunicativos, dando cuenta de las complejas trayectorias que construyen las identidades nunca suturadas de manera definitiva (Cebrelli y Arancibia, 2010).

El debate democrático y participativo por la Ley IVE estableció un sistema representacional acorde a las condiciones de producción discursiva del año 2020. Por un lado, circularon macrorepresentaciones de un Estado presente que acompaña desde lo público la decisión privada o individual de interrumpir el embarazo, y en contraposición, encontramos la representación del Estado desde un rol inactivo ante el curso natural de un embarazo, pero activo en la implementación de políticas públicas de prevención del aborto y en la penalización del mismo.

Las representaciones del Estado se entramaron con una imagen de nación. Por un lado, la nación argentina fue construida desde un ideario inclusivo, cuyo espesor temporal se remonta a una historia nacional de lucha por los derechos humanos y la inclusión de los grupos subalternizados de la sociedad, lo que permitió representar a la ciudadanía desde una mirada plural, con identidades heterogéneas, capaz de reconocer a las disidencias de género con capacidad de gestar.

De manera antagónica, se construyó la imagen de un país federal “a favor de las dos vidas” donde el espesor temporal de la representación se ancló en las tradiciones, la cultura, historia y prácticas territoriales de las provincias, adscriptas a los valores religiosos y conservadores respecto a los roles de género desde una perspectiva binaria y cisheteronormativa. A esta visión se asociaron los sentidos de una “ciudadanía restringida” que invisibilizó las disidencias sexo-genéricas y subordinó la decisión de las personas con capacidad de gestar a la jerarquía del derecho del niño por nacer basados en argumentos jurídicos, científicos y religiosos.

Los hallazgos dan cuenta de una aproximación a la construcción representacional polarizada de las categorías de género, Estado y ciudadanía, que se corresponden con una coyuntura atravesada por fuertes disputas en la agenda pública, política y mediática entre el activismo feminista a favor de la legalización del aborto identificados con pañuelos verdes y grupos opositores autodenominados “a favor de las dos vidas” identificados con pañuelos celestes.

REFERENCIAS

- Alcoff, L. (2002). Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. *Debats*, 76, 18-41.
- Amossy, R. (2016). Por una retórica del dissensus: las funciones de la polémica. En Montero, A. S. (Comp.) *El análisis del discurso polémico. Disputas, querellas y controversias*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 9-22.
- Arancibia, V. (2015). *Nación y puja distributiva en el campo audiovisual. Identidades, memorias y representaciones sociales en la producción cinematográfica y televisiva del NOA (2003-2013)*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46617>
- Bareiro, L. (2018). Lo constitutivo y más sustantivo de cada forma de democracia. *Tejedoras: Revista sobre democracias paritarias*. La Paz, Bolivia. Septiembre 2019. 23-29.
- Barco, E; Grenade, D. y Vicentín, A. (2019). *De la matriz a lo dicho: Construcciones de sentido de ‘mujer’ presentes en los discursos de diputadas cordobesas en el debate por la aprobación del proyecto de ley IVE en 2018*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/12844>

²¹ Un ejemplo de esto fueron las manifestaciones del movimiento “a favor de las dos vidas” que en el año 2019 intentaron obstaculizar la práctica del aborto no punible en dos niñas de 10 y 11 años que fueron violadas en las provincias de Jujuy y Tucumán.

- Bareiro L. y Molina N. (1994). "Igualdad, democracias y ciudadanía". En Isis Internacional *De Nairobi a Beijing. Diagnósticos y propuestas*. Ediciones de las mujeres, núm. 21.
- Bauso Beltrán, F. (2018). Saquen sus rosarios de nuestros ovarios: forma, contenido y disputa cultural en torno al aborto. *Revista Question, Vol. 1, núm. 60*, e109.
- Bellucci, M. (2014). *Historia de una desobediencia. Aborto y feminismo*. Capital Intelectual.
- Berdondini, M. (2019) "Derechas y derechos en la era Macri. La irrupción del aborto en la agenda legislativa de Cambiemos". En Iglesias E. y Lucca J. B. (Comp.) *La Argentina de Cambiemos*. Rosario: UNR Editora, 183-208.
- Chara, D. y Moreno Francisco, J. I. (2021). *Discursos políticos en la red social Twitter de los candidatos Alberto Fernández y Mauricio Macri en la campaña presidencial 2019*. Tesis de grado, Licenciado en Comunicación Social, orientación Planificación Comunicacional. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118461>
- Charaudeu, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*, Barcelona: Gedisa.
- Cremona, F. y Gariglio, R. (2018). Lo que el Congreso nos dejó: El mito de la Argentina laica y la tutela de los cuerpos gestantes. Notas para pensar los emergentes luego de la discusión del aborto. *Actas De Periodismo Y Comunicación, 4(2)*.
- Cebrelli, A. y Arancibia, V. (2005) *Representaciones sociales: Modos de mirar y de hacer*. Salta: CEPIHACIUNSa.
- (2013) "Representaciones nodales y narrativas nacionales. Las luchas por las significaciones de las representaciones nodales", clase N° 9 del curso Representaciones sociales y comunicación, Maestría en Ciencias Sociales, Bs.As.: UNQ.
- Di Virgilio, B. (2019). *Muertas por abortar y madres por deber: La construcción discursiva de la mujer que aborta en el debate parlamentario de la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en Argentina*. Tesis de Licenciatura. Universidad de San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/16594>
- Felitti, K. (2019). "Religiones, espiritualidades y derecho al aborto en la Argentina de la marea verde". En Vázquez G. y DeNipoti C. (org.) *Histórica-Tempos de transição*. Paraná: Editora Fi, 131-147.
- Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández Hasan, V. (2005). *La construcción mediática del sentido común: Imágenes sobre los procesos de ciudadanía de las mujeres. Análisis desde una perspectiva de género (1985/2003)*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Cuyo. <https://ediunc.bdigital.uncu.edu.ar/11164>
- Gago, V. (2019). "Cartografiar la contraofensiva: el espectro del feminismo". En *Nueva Sociedad*, núm. 282. Julio-agosto de 2019. Recuperado de: https://nuso.org/articulo/cartografiar-la-contraofensiva-el-espectro-del-feminismo/?utm_source=email&utm_medium=email
- García Canclini, N. (1991), Los estudios culturales de los 80 a los 90: perspectivas antropológicas y sociológicas. *Punto de Vista*, n°14. 41-48.
- García Gualda, S. (2021). *Tejedoras de futuro. Mujeres mapuches y participación política*. TOPOS. Editorial del IPEHCS.
- Gil, A. S. y Encinas, N. (2018). Disputas de sentido por el derecho a decidir: el tratamiento del aborto en la prensa de Mendoza, Argentina. *Revista Millcayac, vol. V, núm. 9*. Pp. 397-419. <https://www.redalyc.org/journal/5258/525866306019/525866306019.pdf>
- Giusti, C. S. (2020). Alberto Fernández: apertura, citas y señales. *Primera Generación, revista de cultura, política e interés general*. 01 de marzo de 2020. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/90043/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hall, Stuart (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: PAIDOS.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2020). "Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2020". *Informes técnicos, vol. 5, núm. 59*. Ministerio de Economía. https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_2082FA92E916.pdf
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2003). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: FCE
- Lechnet, N. (1988). De la revolución a la democracia. *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política*. Santiago de Chile: FLACSO. 23-43.
- Mario, S. y Pantelides, E. A. (2009). Estimación de la magnitud del aborto inducido en la Argentina. *Notas de población, núm. 87*. CEPAL. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/265467645_Estimacion_de_la_magnitud_del_aborto_inducido_en_la_Argentina
- Marafioti, R. y Bonnin, J. (2018). *Voces en conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la ley de medios*. Moreno: UNM Editora.
- Martín-Barbero, J. (2002). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Salud de la Nación (2016). *Egresos de Establecimientos oficiales por diagnóstico 2016*. Dirección de Estadísticas e Información de Salud. <http://www.deis.msal.gov.ar/index.php/causas-egresos>
- Montero, A. S. (2016). *El análisis del discurso polémico. Disputas, querellas y controversias*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Mouffe, C. (1992) "Feminismo, ciudadanía y política democrática radical". En Butler J. y Scott, J. (Ed.) *Feminists Theorize the Political*.

- Nava Le Favi, D. (2015). Hoy convoca la Fe”: Representaciones sociales e identidades en el caso del culto del Milagro en Salta. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 48, 51-64.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Preventing unsafe abortion*. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329887/WHO-RHR-19.21-eng.pdf>
- Parra, F. y García Gualda, S. (2022). Con mis hijos no te metas: la praxis feminista bajo ataque por la retórica antigénero. *Polémicas Feministas*, 2 (6), 1-18. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/polemicasfeminista/article/view/39338>
- Pateman, C. (1996) “Críticas feministas a la dicotomía público/privado”. En Castells C. (Comp.) *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós, 2-23.
- Reguillo, R. (2008), ‘Políticas de la (In)visibilidad. La construcción social de la diferencia’, *Clase N° 5* del Curso Educación, Imágenes y Medios, Buenos Aires, FLACSO.
- Rosenberg, L. (2021). El debate sobre la legalización del aborto en la campaña electoral argentina de 2019. Un análisis desde la cobertura de los principales medios digitales del país. *Perspectivas de la comunicación*, vol. 14, núm. 1. Temuco jun. 2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672021000100113>
- Segato, R. (2002). Identidades políticas / Alteridades históricas una crítica a las certezas del pluralismo global. RUNA, *Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, vol. 23, nro. 1, pp. 239-275. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/1304>
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo.
- Stefanoni, P. (2018). Biblia, Buey y Bala... recargados. Jair Bolsonaro, la ola conservadora en Brasil y América Latina. En *Nueva Sociedad*, 278, pp. 4-11. <https://nuso.org/articulo/biblia-buey-y-bala-ola-conservadora-brasil-bolsonaro-stefanoni/>
- Vaggione, J. M. (2017). La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. *Cadernos Pagu*, 50, 2-35. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500002>
- Viveros Vigoya, M. y Rodríguez Rondón, M. A. (2017). Hacer y deshacer la ideología de género. *Sexualidad. Salud y Sociedad*, 27, 118-127.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Verón E. y Sigal S. (1986). *Perón o muerte: los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Yuval-Davis, N. (1996). Ciudadanía y política. *Mujeres, ciudadanía y diferencia*. Conferencia sobre mujeres y ciudadanía. Universidad de Greenwich, 16-18 de julio.

Inés Zurita

Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Tesista de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas (PRIGEPP-FLACSO) y del Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
 Correo de contacto: zuritainesp@gmail.com

Cita sugerida:

Zurita, I. (2023). Género, Estado y Ciudadanía en el debate legislativo del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Argentina, 2020). *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 1-12. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.060>

EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN EL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063>

Recibido: 06/02/2023

Aceptado: 03/03/2023

En línea: 10/03/2023

Santiago Otero-Potosí¹<https://orcid.org/0000-0002-3823-9522>**Bolivar Nuñez-Silva²**<https://orcid.org/0000-0002-8233-9248>**Cristina Suarez-Valencia³**<https://orcid.org/0000-0002-7125-7490>**Francisco Pozo-Castillo⁴**<https://orcid.org/0000-0002-3276-1491>^{1,3}Instituto Superior Tecnológico Liceo Aduanero, Ibarra - Ecuador²Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, Ciudad de Panamá - Panamá⁴Instituto Superior Tecnológico 17 de Julio - Ecuador

RESUMEN

El presente artículo incorpora información sobre cuatro conceptos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje como es el enfoque curricular por competencias, el aprendizaje significativo, las metodologías activas y la evaluación por competencias, estos conceptos están relacionados con el enfoque pedagógico constructivista, que se centra en el aprendizaje basado en la participación activa el protagonista es el estudiantado, así como en el desarrollo de habilidades con destrezas específicas, como método se utilizó la revisión bibliográfica de artículos científicos indexados en las mejores bases de datos, así también de manera transversal la metodología descriptiva, como conclusión se determinó que las nuevas tendencias de enseñanza aprendizaje permiten al estudiante participar de manera activa en el aula, rompiendo así el paradigma de enseñanza tradicionalista.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, metodologías activas, evaluación, competencias.

THE TEACHING PROCESS IN THE CLASSROOM FROM THE PERSPECTIVE OF MEANINGFUL LEARNING

ABSTRACT

This article incorporates information about four key concepts in the teaching-learning process, such as the competency-based curriculum approach, meaningful learning, active methodologies, and competency-based evaluation. These concepts are related to the constructivist pedagogical approach, which focuses on active and protagonist student learning and the development of specific skills and abilities. The method used was a bibliographic review of scientific articles indexed in the best databases, as well as a descriptive methodology. The conclusion was that the new trends in teaching and learning allow the student to actively participate in the classroom, breaking the traditionalist teaching paradigm.

Keywords: Significant Learning, Active Methodologies, Competency Evaluation.

INTRODUCCIÓN

Este artículo toma como referencia cuatro conceptos relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje como el enfoque curricular por competencias, el aprendizaje significativo, las metodologías activas y la evaluación por competencias los cuales están vinculadas con la corriente pedagógica instituida en la teoría del conocimiento constructivista.

El enfoque curricular por competencias diseña, colaborando de manera organizada el aprendizaje en una institución educativa, este se basa en el desarrollo de habilidades con destrezas específicas en los estudiantes, en este enfoque, se parte de la premisa en que estos deben ser capaces de aplicar lo que han aprendido en situaciones reales, permitiendo resolver problemas de manera efectiva, el aprendizaje se centra en la práctica, en la resolución de problemas utilizando estrategias, además metodologías para promover el pensamiento crítico desde el punto de vista de la reflexión.

El aprendizaje significativo es un proceso de adquisición de conocimientos con habilidades, se trata de una instrucción que se produce partiendo de experiencias que generen recuerdos significantes que sean capaces de transformar su vida, para que sea significativo, es importante que los estudiantes estén motivados e interesados por la materia que estudian, para que participen activamente en el proceso del aprendizaje, asimismo, es necesario que la información se presente de manera clara, utilizando estrategias además de metodologías que fomenten la reflexión, como el pensamiento crítico.

Las metodologías activas son aquellas que promueven el aprendizaje basado en la participación activa del estudiantado, se trata de una forma de enseñanza que fomenta la reflexión, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, entre las más comunes se encuentran el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza por problemas, la enseñanza basada en el juego, el trabajo en grupo, la enseñanza basada en el diálogo estableciendo una discusión académica, estas metodologías se caracterizan por promover la participación activa del estudiantado.

La evaluación por competencias es una forma de medir el rendimiento académico de los estudiantes basándose en la adquisición de habilidades con destrezas específicas, se trata de una forma de evaluación que se centra en el análisis de la capacidad del estudiante para aplicar lo que ha aprendido a situaciones reales para resolver problemas, en esta se establecen previamente unos criterios de evaluación que permiten medir el grado de adquisición de las competencias

METODOLOGÍA

La metodología que se aplicó fue la revisión bibliográfica de artículos científicos indexados en las mejores bases de datos del mundo como Scopus, SciELO, Lindex, Web of Science, entre otras, el cual se convirtió en un proceso exhaustivo que implicó evaluar además de sintetizar la literatura científica existente sobre el tema propuesto, este tipo de revisión fue esencial para tener una

comprensión completa de la temática del aprendizaje significativo (Otero-Potosi et al., 2022), según lo manifiesta Codina “En el caso de los trabajos de revisión, la totalidad de estos consiste en una revisión bibliográfica, en especial cuando se han llevado a cabo mediante el protocolo de las revisiones sistemáticas” (2020, p.141).

Otro método aplicado fue el descriptivo, el cual facilitó encontrar los aspectos más relevantes del fenómeno planteado, caracterizando de esta manera a la investigación en no experimental, este método no manipula variables, no busca establecer relaciones causales entre ellas, la información recopilada fue utilizada para describir la manifestación de manera objetiva logrando así llegar a cumplir los objetivos planteados.

DESARROLLO

El enfoque curricular por competencias

El enfoque del currículo por competencias se ha convertido en una directriz que es muy aceptada en el devenir educativo, es considerado como una solución a los distintos desafíos que en la era moderna globalizada se plantea a las actuales sociedades (López, 2022).

Para esto, según lo establece Reyes, con respecto al currículo basado en competencias “puede ser abordado como una unidad que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos definidos que sean cuantificables, con un grado de autonomía en relación con el conjunto curricular del que forma parte” (2010, p.22).

La competencia se la puede emplear como principio organizador del currículo direccionado hacia las aptitudes, siendo así, el perfil del sujeto formado al culminar su formación escolar le serviría para afrontar las situaciones que se presentarán a lo largo de su vida profesional así también poderlas solventar a través de los conocimientos adquiridos en el aula, estas situaciones pueden considerarse como pertinentes en la vida práctica.

Como estructura curricular de las distintas carreras, sobre todo las relacionadas a la educación superior tienen en común el objetivo general, objetivos específicos, objeto de estudio que son los ejes de donde se derivan los demás componentes, estos sirven como guía de estructuración para establecer las competencias desde una perspectiva lógica, ontológica además de epistemológica (Otero, 2017) .

El objetivo general de una carrera bajo el enfoque de las competencias se orienta desde un eje constructivista, cuya misión es de lograr que los educandos desarrollen distintas habilidades con conocimientos que faciliten un desempeño dentro de su área laboral que sean ubicados según sus capacidades (Caballero, 2022).

Los objetivos específicos del currículo deben vincularse a los campos de conocimiento, a la pertinencia, a los aprendizajes que demandan la ciudadanía, los sectores sociales, los actores involucrados en el campo de conocimiento, para lo cual se deben cumplir los propósitos que establecen los requerimientos de la formación (González, 2022).

El objeto de estudio profesionalizante hace alusión a la necesidad de reflexionar acerca de la educación desde la mirada general, la naturaleza, propósito, finalidad con el designio de consolidar un cambio de paradigma cognitivo siendo este el resultante de la interacción entre el problema, proceso de investigación con los conceptos que dan un sentido al objeto a estudiar (Avedaño y Parada-Trujillo, 2013).

El perfil de egreso bajo la modalidad del currículo por competencias debe proponerse con el fin de reconocer las distintas necesidades de la realidad, las cuales se identifican aplicando el diagnóstico de las necesidades del entorno local, regional, nacional, mundial, la combinación de estos factores da vida al perfil de egreso que orienta la directriz al perfil profesional del futuro profesional; el denominado proyecto Tuning propone tres campos de acción para definir el accionar de egreso como: la consulta a académicos especialistas en el área, consulta a egresados incluyendo también la consulta a empleadores (Torres-Barchino et al., 2022).

La consulta a académicos es un soporte al momento de definir un perfil de egreso a sabiendas que el personal docente de las instituciones de educación constantemente se encuentra en procesos de actualización de conocimientos, por tanto, son los llamados a apoyar según su experticia a la consolidación de los perfiles para así obtener un estado del arte actualizado (Labarca, 2008).

Los egresados son los llamados a aportar según su experiencia vivida en las aulas con su punto de vista de mejora de los perfiles, considerando las tendencias del mercado, las exigencias que demanda la sociedad, además, los empleadores son prácticamente las personas que darán soporte laboral a los entes formados bajo esta modalidad, estos son los evaluadores del nivel de formación al cual fueron sometidos los graduados, estos serán quienes juzguen si tienen o no las competencias necesarias.

El Aprendizaje Significativo

En ciertas épocas donde predominaba el conductismo, se consideró al aprendizaje como un cambio de conducta, esto fue un criterio muy limitado; sin embargo, se direcciona en un sentido más amplio, este proceso al tomar en cuenta a la experiencia, la misma que tiene que ver con el pensamiento conjugado con la afectividad que al estar en comunión permite capacitar al sujeto (Ausubel et al., 1983).

Según Vega et al. “el aprendizaje tiene que ver con el conocimiento que se adquiere, partiendo de cosas que suceden en el día a día, por decirlo de forma general, lo conlleva a la adquisición de destrezas, habilidades además de aptitudes” (2019, p. 51), luego de lo mencionado, surge la necesidad de considerar la presencia de *La Teoría del aprendizaje*, que consiste en explicar sistemáticamente aspectos tales como: límites del aprendizaje, la razón del por qué se olvida lo aprendido también con el cómo se aprende, sin dejar de lado los principios del aprendizaje.

Se puede definir que esta teoría explica el aprendizaje del ser humano basándose en teorías que aportan al conocimiento, estas se cimientan en distintos enfoques que establecen el proceso de lucubración de los individuos, en este caso, los seres humanos; de esta manera Ausubel propone que la agrupación de conceptualizaciones se los denomina estructuras cognitivas, estas son ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, además sostiene que en el proceso de orientación del aprendizaje es importante entender el nivel de conocimientos o información, analizar el manejo de estos conceptos, así como también su grado de confianza.

Según Rodríguez “La Teoría del Aprendizaje Significativo tiene importantes consecuencias pedagógicas; con ello pretende que la manipulación de la estructura cognitiva sea para conocerla o para introducir elementos, que le permitan dotar significado al contenido” (2004, p. 1). Este tipo de aprendizaje posee diferentes aristas que han sido propuestas por diferentes expertos, estos han estudiado esta teoría, como el aprendizaje mecánico que es denominado en el proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de fase inicial.

El Aprendizaje representacional es una modalidad adecuada a aplicarse en la primera infancia (párvulos), esta se basa en distintas asociaciones como: símbolos, objetos, eventos, conceptos que tienen la finalidad de igualar los símbolos con sus referentes (Engel y Coll, 2022).

El Aprendizaje de conceptos es el que se adquiere mediante el proceso de formación, este tiene que ver con la experiencia directa con su respectiva asimilación que se obtiene a través de los nuevos aprendizajes, es así como considera a los conceptos como objetos, eventos, estados o pertenencias que conforman atributos comunes que se establecen mediante signos (Gutiérrez y Ayala, 2021).

Por último, el aprendizaje de proposiciones consiste en captar ideas que se expresan o se representan en proposiciones, estas deben ser de carácter significativo es decir denotativo (características evocadas al oír los conceptos) connotativo (carga emotiva, actitudinal provocada por los conceptos), lo que resulta importante en el desarrollo de la educación en general se apliquen los constructos conceptuales recibidos en la solución de los problemas sociales actuales, sin embargo, en

el momento de aplicar los conceptos, los profesionales se sienten inseguros de su conocimiento profesional (Milena et al., 2013).

Fases del aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se lleva a cabo cuando el estudiante es el propio constructor de su conocimiento, estableciendo así una correlación entre las conceptualizaciones a aprender desde una lógica conceptual que este ya posee, hay que recalcar que este proceso puede generarse por descubrimiento, así como por recepción, siempre cuando haya el interés de manera transversal del estudiante en aprender (Rojas et al., 2014).

Como lo manifiesta Méndez Faría et al., (2013) este tipo de aprendizaje generalmente se presenta en varias fases (3) la inicial, intermedia, final, las cuales se caracterizan por la complejidad, profundidad de carácter progresivo, se puede definir como un fenómeno polifásico el cual se detalla a continuación:

La fase inicial es la que se conjugan los conocimientos previos por parte del aprendiz, los cuales están constituidos por partes estructuradas, es en donde el sujeto interpreta la información para posterior con lo aprendido vincularla a un contexto específico.

Con lo que respecta a la fase intermedia Maraza-Vilcanqui y Zevallos-Solís (2022) mencionan que el aprendiz, inicia la asimilación de la información encontrando similitudes, correlaciones llegando a conformar mapas de carácter cognitivo realizando un procesamiento paulatino del conocimiento adquirido para así poderlo aplicar en otros contextos llegando a ser menos independiente del origen donde fue adquirido.

Por último, la fase final se caracteriza por que los esquemas diseñados en la fase intermedia llegan a integrarse, funcionar de manera sistemática con una mayor autonomía, llegando a ejecutar por parte del sujeto estrategias de índole específico para establecer las distintas tareas relacionadas a la solución de problemas (Vega-Angulo et al., 2021).

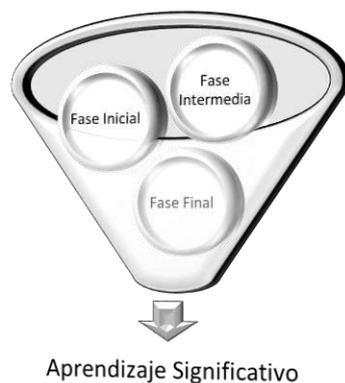


Figura 1

Gráfica representativa de los fundamentos del aprendizaje significativo

Nota: La figura representa los componentes que conforman el aprendizaje significativo según la teoría de Ausubel

Rol del docente

Hoy en día abordar el rol del maestro en la educación es complejo, debido a las transformaciones que está viviendo el mundo contemporáneo en materia económica, social, política y cultural, aunado a los grandes avances de la ciencia, la tecnología que en estos tiempos ha producido un nuevo contexto socio histórico, donde la sociedad debe asumir los nuevos retos que le impone la sociedad de la información conjuntamente con el conocimiento (Otero-Potosi et al., 2023).

El rol del docente mediante el aprendizaje significativo es reconocer en los estudiantes sus habilidades, destrezas, valores y hábitos adquiridos anteriormente y así poder utilizarlos en situaciones que se presentan dentro del contexto educativo, Ausubel et al. afirma que: “la prolijidad, la rapidez de su aprendizaje dependen de dos factores: el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores con el material nuevo, así la naturaleza de la relación que establece entre la información nueva con la antigua” (1983, p. 271).

El docente en su rol de enseñanza no debe desligar el aprendizaje significativo del aprendizaje mecanicista, al contrario estos pueden complementarse permitiendo llegar al estudiante de una forma más amigable con la información nueva como por ejemplo de asignaturas consideradas duras como las matemáticas llevando al aprendizaje de fórmulas o reglas para la ejecución de ciertos ejercicios sin prescindir del razonamiento lógico (Cedeño-Tuarez et al., 2022).

Rol del estudiante

Ausubel et al. menciona: “El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial, no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (1983, p. 48).

En la actualidad, en la Educación existe preocupación e interés por descifrar las variables del proceso educativo que permitan predecir de mejor manera el desempeño de los estudiantes, su permanencia el alcance de los logros académicos esperados. A la vez, se busca contrarrestar los efectos del abandono conjuntamente con el fracaso académico (Gómez et al., 2015).

El alumno tiene un papel activo, crea su propio conocimiento, lo que es fundamental en el modelo presencial, este se comunica con compañeros, amigos, profesores esto trae alegría a los estudiantes, animándolos a aprender, esto no deja mucho espacio para desarrollar conocimientos, por lo que se requiere memoria considerando que el pensamiento teórico no está completamente desarrollado, este tiene un rol pasivo, este siempre está esperando respuestas y soluciones por parte del profesor.

De otro lado Ausubel de acuerdo con Piaget, sugiere que el estudiante tiene el deber de operar mentalmente el material con el que se encuentre expuesto, darle un significado al mismo, en el aprendizaje significativo, el estudiante asimila el conocimiento, almacena las nuevas ideas que recibe las relaciona con el presente la estructura cognitiva, esta tiene una influencia directa dependiendo de la forma como organizan los estudiantes sus aprendizajes anteriores.

El estudiante para desarrollar un aprendizaje significativo tiene el deber de operar mentalmente el material nuevo con el que se encuentra expuesto a darle un significado, además debe tener una disposición para involucrarse, es decir que el alumno muestre una tendencia a relacionar los nuevos conocimientos con su estructura cognitiva de manera sustantiva (Concepción et al., 2022).

Metodologías Activas

El proceso de enseñanza mediante el sistema de metodologías activas se centra en el estudiante, esta metodología está constituida como un proceso constructivo, más no como un receptivo; desde la perspectiva de la psicología cognitiva se muestra que una de las estructuras importantes es la asociativa, este conocimiento está estructurado en redes conceptuales semánticas, las cuales tienen la peculiaridad de acoplarse con facilidad a las redes existentes así dependiendo de cómo se realice la conexión, esta información reciente podría ser utilizada para resolver diferentes problemas (México et al., 2021).

Otro parámetro para tomar en cuenta a considerar que fundamenta las metodologías activas es el aprendizaje autodirigido, es decir el desarrollo de habilidades el cual promueve un mejor aprendizaje, esta ayuda al estudiante a tener un pensamiento crítico, así como detectar si se comprendió un texto, evaluar el progreso, su respectiva adquisición de conocimientos, durante el

aprendizaje autodirigido, los participantes de este proceso trabajan en equipo, disertan de manera argumentada evalúan periódicamente sus conocimientos adquiridos (Romero, 2022).

Estas metodologías brindan un énfasis a que el proceso de enseñanza se lo realiza en el contexto de la problemática del mundo, llegando a presentarse en ocasiones situaciones lo más apegadas al contexto profesional en el que el graduado se desenvolverá en su vida profesional, la enseñanza en este caso promueve la actitud positiva de los educandos hacia la captación de nuevos conocimientos por ende su motivación lo que se convierte en algo imprescindible para captar nuevos conocimientos (Davar, 2015).

Estos principios de carácter educativo presentan una serie de componentes que permiten al estudiante afrontar problemas que deben ser reforzados con la ayuda de los docentes para encontrar soluciones a los paradigmas planteados, el escenario es el contexto para establecer la problemática, estudio de caso o proyecto, en ocasiones se menciona al estudiante que función o perfil profesional debe asumir cuando resuelven una problemática planteada, a menudo este reto suele llevar cierta información que induce a los estudiantes a que contextualicen el problema, la palabra problema no es una barrera tratándose de esta metodología de enseñanza si no, en un elemento de carácter motivador que genera una necesidad de aprendizaje desde la exploración (Bernal y Martínez, 2017).

Las soluciones de problemas son planteadas según lo establecido en las metodologías activas, por lo general son complejos debido a que requieren de la indagación centrada en el razonamiento, estas problemáticas planteadas se convierten en indicadores que forman previamente al estudiante para que los pueda afrontar en su vida profesional (Cárdenas Zea et al., 2009).

Hay que recalcar que este proceso de enseñanza aprendizaje hace énfasis en animar a los estudiantes a que desarrollen su pensamiento como profesionales desde que inician su carrera, siendo esta una vía que facilite la transición del aula al puesto de trabajo, los escolares se darán cuenta de que no existe una sola respuesta correcta, sino varias, eso sí desvirtuando las leyes que conforman la lógica disciplinar.

El aprendizaje basado en problemas es uno de los métodos más utilizados en la actualidad como parte de las metodologías activas, este proceso es innovador debido a que se utilizan problemas del mundo como estrategia para promover la asimilación de conceptos por parte de los educandos rompiendo de esta manera el paradigma de la presentación directa tradicional de conceptos, luego se identifica las necesidades buscando la información requerida para finalizar volviendo al problema (Villalobos-López, 2022).

La evaluación por competencias

Según afirma Estrada et al. (2022) todo proceso evaluativo se compone de distintos componentes como la búsqueda de indicios a través de la observación directa o indirecta que faciliten la obtención de información, también la recopilación de información mediante distintas técnicas e instrumentos que permitan llevar a cabo la tarea evaluativa, por otra parte, la construcción de criterios se vuelve una piedra angular en este proceso evaluativo a partir de los cuales se puede establecer procesos comparativos respecto al objeto a evaluar, adicional, el juicio de valor se puede determinar como el eje central de la acción evaluativa, la cual está articulada de tal manera otorga sentido a los mecanismos que se definieron anteriormente, misma que se refiere a la acción de emitir un criterio propio desde la mirada del juicio de valor, por último la toma de decisiones se convierte en un componente inherente en este proceso planteado. Para esto Briceño menciona que “Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (2019, p.22).

Para esto Arredondo afirma que “respecto a la evaluación, ya sea en el nivel oficial o en el de autores especializados, subyace una suerte de estructura básica, la que se puede graficar tal como se muestra en la figura siguiente” (2002, p.122).

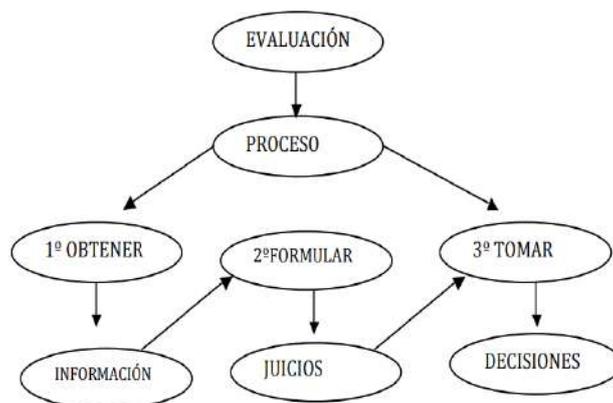


Figura 2

Gráfica representativa de la evaluación por competencias

Nota: La figura representa el proceso evaluativo según la propuesta de (Arredondo, 2002) en su libro titulado compromisos de la evaluación educativa

La evaluación por competencias tiene su origen en el aprendizaje experiencial fundamentado en la metodología de exploración de Dewey, de la conceptualización del andamiaje para la formación del profesorado competente propuesto por Bruner el paradigma del docente como mediador de la base cognitiva de Vygotsky, en vista que la formación por competencias se compone de parámetros relacionados a la información, así como de experiencia (Fernández y Bueno, 2016).

El principio fundamental de la evaluación por competencias es la de convertir el principio del aprendizaje significativo en procesos de rediseño o propuestas que hagan que las competencias puedan llegar a ser evaluadas que estas a su vez se conviertan en un proceso de carácter democrático además de participativo que direcciona al alumno a convertirse en un sujeto que aprende (Gargallo-López et al., 2021).

Este sistema evaluativo permite integrar distintas formas de recopilar evidencias, por tanto, a esta se la debe considerar como una interacción de saberes, por lo que, supone valorar de manera significativa la capacidad del estudiantado, dando así, una respuesta a distintas situaciones con las que este se va a enfrentar en un futuro laboral (Rey, 2014).

Evaluación Diagnóstica, sumativa y Formativa

La evaluación es un proceso para tomar decisiones respecto del aprendizaje, se evalúa para interpretar, analizar tomar fallos pedagógicos que permitan reorientar, reforzar rediseñar la práctica de acuerdo al nivel de enseñanza en conjunto con las prescripciones curriculares.

Es necesario considerar diversos elementos: en primer lugar, qué evaluar, es decir, definir las competencias que tiene el alumno a principio de curso incluyendo los objetivos que se enmarcan respecto a las competencias que debería haber adquirido a final de curso. En segundo lugar, cómo, cuándo evaluar; según lo establece Orozco (2006) es conveniente utilizar más de un instrumento de evaluación para poder obtener una información contrastada de cada alumno, de manera que se pueda contar con datos referentes a diversas situaciones, no centrándose únicamente en pruebas (ya sean en forma de examen final o de ejercicios realizados durante el curso) sino también en la dinámica de las clases.

Para poder evaluar al alumno teniendo en cuenta todo el proceso de aprendizaje se deben considerar, tres variedades de evaluación: diagnóstica, formativa incluyendo la sumativa.

Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica se centra en el tipo de conocimientos el nivel que tienen los alumnos antes de iniciar un curso, es recomendable realizar dos pruebas diagnósticas de seguimiento, de este

modo se pueden comparar los conocimientos de estos antes y después del aprendizaje para percibir su progreso.

Este tipo de evaluación permite saber qué es lo que nuestros estudiantes saben, definir qué es lo que se requerirá para ellos, esta debe ser focalizada en los aspectos claves como conductas de entradas para un nuevo desafío, por lo mismo debería analizarse antes de emprender cualquier tarea que suponga el logro de un nuevo aprendizaje (De León et al.,2022).

Evaluación Sumativa

Esta evaluación es la más conocida, la única utilizada en muchos casos en el medio, es la que mide los resultados que al finalizar realiza un balance al final del periodo que dura una asignatura que tiene por objeto conocer el grado de aprendizaje de los alumnos en ese espacio de tiempo concreto; en este sentido, no se debe considerar tomar un solo examen final para calificar a un alumno ya que no ofrece información suficiente sobre el nivel de conocimientos adquiridos por el estudiante en un periodo determinado, se trata de sumar todo el conocimiento adquirido, aplicar un instrumento con el fin de establecer cuanto fue la ganancia de ese conocimiento (Castañeda, 2021).

Evaluación Formativa

La evaluación formativa se basa en el alumno, es un seguimiento de carácter informativo orientador que permite al profesor al alumno conocer sus progresos. La evaluación formativa permite observar el proceso de enseñanza – aprendizaje de forma completa al hacer visibles tres momentos: Hacia donde se va, donde estamos, como se puede seguir avanzando, su objetivo principal es favorecer el aprendizaje del estudiante haciéndolo consciente de sus logros como también de sus tropiezos (Cuchca et al., 2021).

Este tipo de evaluación se realiza continuamente a través de actividades de aula que siguen a los ejercicios desarrollados en el aula para que los alumnos tengan una comprensión "real" de lo aprendido, necesitan relacionarla con un tema más amplio o un marco relacionado de conocimiento o competencia.

CONCLUSIÓN

Las nuevas tendencias de enseñanza aprendizaje permiten que los estudiantes mejoren de manera significativa el proceso de aprendizaje dentro del aula de clase, convirtiéndose estos en un ente que aporta a mejorar el ciclo formativo desde su participación activa reflexiva en cada uno de los niveles que planifique el docente, rompiéndose así el viejo paradigma de enseñanza tradicionalista que formaba al estudiantado de manera tradicionalista sin un intercambio de ideas entre docente y estudiante. La riqueza de la formación por competencias muestra claros beneficios dentro de los procesos de formación, puesto que su aplicación está orientada a desarrollar las diferentes áreas de la persona como son la cognitiva, la social, la emocional, finalmente la sentimental. Es un proceso holístico que permite en los procesos de formación ir mas allá de una simple transmisión de conocimiento, la formación por competencias comprende desarrollar no únicamente la inteligencia sino también las habilidades sociales, el comportamiento que debe adquirir entorno a una determinada situación que se le pueda presentar al estudiante, expresar lo que siente y dar sus puntos de vista con argumentos válidos siempre que sea necesario. Esto le permite al docente reconocer sus debilidades y fortalecer sus habilidades más destacadas. Principalmente este tipo de formación debe ser aplicada en etapas de formación que lleven al estudiante a obtener una profesión, es muy importante que los profesionales hayan adquirido una formación de este tipo, puesto que este proceso garantiza un cambio consiente de nuestra sociedad, en esta formación el estudiante a parte de una profesión adquiere herramientas para actuar como un ciudadano responsable consiente de su entorno, esto no quiere decir que en los niveles iniciales de escolaridad no se pueda aplicar, más bien todas las etapas la formación debe aplicar esta instrucción por competencias así lograremos un mundo más justo e igualitario.

REFERENCIAS

- Antonieta Romero, G., & Latinoamericana Ogmios, R. (2022). Modelo pedagógico aplicado a entornos virtuales para la educación terciaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(4), 209–218. <https://doi.org/10.53595/RLO.V2.I4.033>
- Arredondo, S. C. (2002). Compromisos de la evaluación educativa. *Compromisos de la evaluación educativa*, 73–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2988>
- Ausubel, Novak, & Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed, TRILLAS México.
- Avedaño, W. R., & Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento cognitiva. *Educ. Educ*, 16(1), 159–174.
- Bernal González, M. del C., & Martínez Dueñas, M. S. (2017). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía*, ISSN 1665-0557, No. 25, 2017 (Ejemplar dedicado a: Número 25, enero-junio/Nueva Época/2017), págs. 271-275, 25, 271–275. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6604056&info=resumen&idioma=SPA>
- Briceño, A. (2019, octubre 18). La evaluación en el proceso de aprendizaje | *Revista Torreón Universitario*. <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/262/389>
- Caballero, J. (2022). Metodología para el diseño curricular en el III perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. *Varona*, 75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360673304018>
- Cárdenas Zea, M. P., Morales Torres, M., Aguirre Pérez, R., Carranza Quimi, W. D., Reyes Pérez, J. J., Méndez Martínez, Y., Cárdenas Zea, M. P., Morales Torres, M., Aguirre Pérez, R., Carranza Quimi, W. D., Reyes Pérez, J. J., & Méndez Martínez, Y. (2009). Universidad y sociedad. En *Revista Universidad y Sociedad* (Vol. 14, Número 2). Editorial “Universo Sur”. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200344&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Castañeda, L. (2021). Educational design research of a summative evaluation task in transmedia form for initial teacher’s preservice training. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*, 24(2), 203–224. <https://doi.org/10.5944/RIED.24.2.29148>
- Cedeño-Tuarez, J. G., Miranda-Moreira, K. Y., & Saltos-Intriago, C. (2022). EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS. *REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA YACHASUN - ISSN: 2697-3456*, 6(10), 33–39. <https://doi.org/10.46296/YC.V6I10.0150>
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas = How to do traditional or systematic bibliographic reviews using academic databases. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Concepción, M. S. N., Gaibor, P., Olmedo Chávez Gavilánez, M. S. E., Wilian, M. S., Arteaga, A. Y., Manolo, M. S., & Torres, J. V. (2022). Guía didáctica de la inteligencia espacial en el desarrollo del aprendizaje significativo en niños/as de 4 a 5 años en educación inicial y básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 3134–3151. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I1.1710
- Cuchca, M., Trujillo, S., & Pedro, B. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512590>
- Davar, E. (2015). “Finding Equilibrium”—Losing Economics Comment on the Book Finding Equilibrium by Düppe, T. and Weintraub, E. R. *Modern Economy*, 06(02), 201–206. <https://doi.org/10.4236/ME.2015.62017>
- Engel, A., & Coll, C. (2022). Hybrid teaching and learning environments to promote personalized learning. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*, 25(1), 225–242. <https://doi.org/10.5944/RIED.25.1.31489>
- Estrada Maldonado, A. de J., Reséndiz Balderas, E., Cervantes Castro, R. D., Estrada Maldonado, A. de J., Reséndiz Balderas, E., & Cervantes Castro, R. D. (2022). Enseñanza de la ciencia: sesiones prácticas bajo el enfoque de investigación dirigida para el fortalecimiento de competencias científicas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 331. <https://doi.org/10.23913/RIDE.V12I24.1156>
- Estrategia Didáctica El Proceso De Enseñanza Aprendizaje De La Matemática, C. E., Rubén de León Rodríguez, N., Alexander Santy Ruales, W., Augusto Ortiz Palacios, C., Maribel Paredes Proaño, A., & Paquita Camacho Cañar, E. (2022). La evaluación diagnóstica como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática. *Universidad y Sociedad*, 14(S5), 583-594. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3327>
- Fernández, J. T., & Bueno, C. R. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Gargallo-López, B., M. Suárez-Rodríguez, J., Pérez-Pérez, C., Almerich-Cerveró, G., & García-García, F. J. (2021). The QELtLCUS questionnaire. An instrument for evaluating the learning to learn competence in university students. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 27(1), 1–28. <https://doi.org/10.30827/RELIEVE.V27I1.20760>
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., & Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista de Médica de Chile*, 143, 930–937.
- González López Ledesma, A. E. (2022). Las competencias digitales en el currículo argentino de educación digital. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1275. https://doi.org/10.33010/IE_RIE_REDIECH.V13I0.1275

- Gutiérrez Huamani, O., & Ayala Esquivel, D. (2021). El proceso enseñanza – aprendizaje – evaluación (PEAE) una didáctica universitaria. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 243–254. <https://doi.org/10.26490/UNCP.HORIZONTECIENCIA.2021.20.781>
- Labarca, N. (2008). Evolución del pensamiento estratégico en la formación de la estrategia empresarial. *Opción*, 24(55), 47–68. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872008000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias: Un análisis de la LOMLOE. *Revista española de pedagogía*, ISSN 0034-9461, Vol. 80, No 281, 2022, págs. 161-174, 80(281), 161–174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8256951&info=resumen&idioma=SPA>
- Maraza-Vilcanqui, B., & Zevallos-Solís, L. C. (2022). Los mapas conceptuales y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–16. <https://doi.org/10.15359/REE.26-2.7>
- Méndez Faría, W., Ortiz Prieto, D., & Lozada Guariguata, J. (2013). Fases de aprendizaje en el uso de tecnología multimedia en estudiantes de educación. Caso: Universidad Rafael María Baralt. *Omnia*, 19(1), 114–127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73726911006>
- México, M., Ernesto, A., & Borda, G. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8538–8558. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V5I5.939
- Milena, A., Orozco, M., María, A., & Henao, G. (2013). EL MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101–108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856284008>
- Orozco Jutorán, M. (2006). LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA, FORMATIVA Y SUMATIVA EN LA ENSEÑANZA DE TRADUCCIÓN.
- Otero Potosi, S. A. (2017). Autoevaluación interna del modelo de gestión institucional que aplica el Instituto Superior Tecnológico 17 de Julio para mejorar la calidad educativa como directriz de acreditación institucional [Universidad Técnica del Norte]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/7042>
- Otero-Potosi, S., Pozo-Castillo, F., Suarez, V. C., Ortega, V. V., & Ruiz-Imbat, S. (2022). Propuesta de un modelo educativo generador de competencias laborales en los institutos superiores tecnológicos del Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8839–8857. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I6.4041
- Otero-Potosi, S., Suarez-Valencia, C., Arichabala-Vallejos, D., Calderón-Rodríguez, G., Tello-Guzmán, J., Nuñez-Silva, B., Pozo-Castillo, F., Vaca-Montenegro, L., Andrade-Collahuazo, J., & Barrezueta-García, D. (2023). ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND MACHINE LEARNING APPROACHES IN DIGITAL EDUCATION: A SYSTEMATIC APPROACH (Patent Núm. 202241075195). *OFFICIAL JOURNAL OF THE PATENT OFFICE INDIA*. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=iTb5eroAAAAJ&citation_for_view=iTb5eroAAAAJ:UebtZR9Y70C
- Rey, B. (2014). En torno a las palabras. “Competencia” y “competencia profesional”. *Propuesta Educativa*, (42), 28–38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713004>
- Reyes, A. E. (2010). Enfoque curricular basado en competencias en la educación médica. *Comunidad y Salud*, 8(1), 058–064. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932010000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez Palmero, L. (2004). LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.
- Rojas, J. C., Urdaneta, E. M., Beltrán, L., & Guevara, M. (2014). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Opción*, 30(75), 92–103.
- Torres-Barchino, E., Contero, M., & Veiga-Méndez, A. (2022). Aplicación de la teoría fundamentada al análisis de la organización escolar y curricular de la asignatura Tecnología en Educación Secundaria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1). <https://doi.org/10.30827/RELIEVE.V28I1.23774>
- Vega, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B., & Rodríguez-Martínez, J. (2019). Teorías del aprendizaje. En *XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan*, 7(14) (pp. 51–53).
- Vega-Angulo, H. E., Rozo-García, H., & Dávila-Gilede, J. (2021). Estrategias de evaluación mediadas por las tecnologías de la información y comunicación (TIC): Una revisión de bibliografía. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–22. <https://doi.org/10.15359/REE.25-2.16>
- Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 13(2), 47–58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>

Santiago Andrés Otero Potosi

Ingeniero en Mantenimiento Automotriz, Magister en Gestión de la Calidad en Educación, Máster Universitario en Sistemas Integrados de Gestión, Candidato a Doctor en Educación con énfasis en evaluación de instituciones de educación superior. Docente Investigador

Correo de contacto: santiagoandres.otero@liceoaduanero.edu.ec

Gualberto Bolívar Núñez Silva

Ingeniero Mecánico, Máster Universitario en Sistemas Integrados de Gestión, Candidato a Doctor en Educación con énfasis en Administración Educativa

Correo de contacto: gualbertonunez.est@umecit.edu.pa

Cristina Elizabeth Suárez Valencia

Ingeniera en Administración de Empresas, Magister en Administración de Empresas. Docente Investigadora. Directora de Talento Humano y Vicerrectora Administrativa del Instituto Superior Tecnológico Liceo Aduanero.

Correo de contacto: Cristina.suarez@liceoaduanero.edu.ec

Diego Francisco Pozo Castillo

Ingeniero en mantenimiento automotriz, magister en gestión de la calidad de la educación. Docente del IST17 de Julio, responsable de la unidad de planificación estratégica.

Correo de contacto: dpozo@ist17dejulio.edu.ec

Cita sugerida:

Otero-Potosi, S. A. ., Nuñez-Silva, G. B., Suárez Valencia, C. E. ., & Pozo Castillo, D. F. . El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 13 - 24. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063>

Competencias docentes para fomentar una praxis contextualizada de la educación ética y valores morales

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.068>

Recibido: 13/03/2023

Aceptado: 22/04/2023

En línea: 01/05/2023

Nilva Rosa De La Hoz Cantillo¹<https://orcid.org/0000-0003-1458-5890>¹ Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT, Panamá - Panamá

RESUMEN

En Colombia se vienen presentando algunas dificultades en referencias a las formas como abordan los docentes los procesos educativos de la ética y los valores, desde una perspectiva contextualizada, de allí que, se presenta este artículo que hace parte una investigación realizada en la Institución Educativa Departamental Colombia en el municipio de Fundación, Magdalena, la cual obedece a debilidades encontradas referente a la poca información que se tiene sobre las competencias docentes para dictar las cátedras de ética y valores. Por lo que el objetivo del estudio fue analizar las competencias docentes para fomentar una praxis contextualizada de la educación ética y valores morales. El método de investigación se afianzó en los criterios del paradigma postpositivista, desde su enfoque epistemológico, ontológico y axiológico. Los métodos del estudio se combinaron, asumiendo los procedimientos de los estudios fenomenológicos y documentales. La población documental estuvo constituida por 15 artículos científicos alusivos al fenómeno de estudio, por otra parte. La muestra fenomenológica, contando con la participación de 8 docentes de ética y valores. El instrumento de recolección de información fue una guía de observación documental y una entrevista estructura. Los resultados dejaron ver que, las competencias docentes en todo contexto deben ceñirse a las realidades de los estudiantes, de manera que estos aprendan según sus propias experiencias y los significados que le otorgan a la realidad, además, se evidenció que las competencias de mayor predominio son las cognitivas, las sociales y las éticas porque de estas derivan las habilidades necesarias para una praxis en el área ética y valores.

Palabras clave: Competencias docentes, ética, moral, praxis contextualizada, valores.

Teaching skills to promote a contextualized praxis of ethical education and moral values

Abstract

In Colombia, some difficulties have arisen regarding the way teachers approach the educational processes of ethics and values from a contextualized perspective, hence, an article is presented that is part of a research conducted at the Colombia Departmental Educational Institution in the municipality of Fundación, Magdalena, which is due to weaknesses found regarding the little information available on teaching competencies to teach ethics and values. Therefore, the objective of this study was to analyze the teaching competencies to promote a contextualized praxis of ethics and moral values education. The research method was based on the criteria of the post-positivist paradigm, from its epistemological, ontological and axiological approach. The methods of the study were combined, assuming the procedures of phenomenological and documentary studies. The documentary population was constituted by 15 scientific articles allusive to the study phenomenon, on the other hand. The phenomenological sample cost 8 teachers of ethics and values. A documentary observation guide and a structured interview were used as data collection instruments. The results showed that the teaching competencies in any context must adhere to the realities of the students, as a basis for establishing the strategies and methodologies that they deserve to teach, and it was also shown that the most predominant competencies are cognitive, social and ethical because from these derive the skills necessary for a praxis in the area of ethics and values.

Keywords: teaching skills, ethics, morals, contextualized praxis, values.

Introducción

Las competencias que necesitan tener los docentes varían en todo el mundo según los factores culturales, socioeconómicos, políticos y educativos de cada país y región. En este sentido, Acosta & Blanco (2022) señalan que hay ciertas habilidades básicas que todos los maestros deben tener para tener éxito en la profesión de la educación. Estas habilidades incluyen el conocimiento de la materia, la pedagogía, didáctica, tecnología educativa, comunicación efectiva y el liderazgo educativo. En este sentido, Acosta (2022b), expresa que los maestros deben ser competentes en las materias que enseñan, capaces de planificar e implementar actividades de aprendizaje efectivas, usar tecnología educativa para mejorar el aprendizaje, comunicarse adecuadamente con los estudiantes, padres y colegas y ser líderes en el salón de clases, en la comunidad y en institución educativa.

Por su parte, Acosta & Finol (2015) expresan que es necesaria la participación de los docentes, quienes deben contar con competencias generales y específicas para trazar cursos de trabajo en el proceso de aprendizaje. Igualmente, Escobar et al. (2017) destacan, que actualmente, la sociedad requiere de la competencia de los docentes no sólo para orientar su conducta pedagógica para la transferencia de conocimientos, sino también para lograr con su ayuda el desarrollo cognitivo-intelectual y moral de los estudiantes; razón por la cual, Crisol & Romero (2014) señalan los docentes ameritan ajustar sus capacidades para consolidar la formación integral, el conocimiento integral y la formación en valores de los estudiantes

A criterio de Rivadeneira (2023) las competencias docentes comprenden todas aquellas capacidades relacionadas con la praxis pedagógica, su propósito se centra en el interés por la superación y la especialización. Por tanto, conocerlos requiere tres consideraciones: contenido, categorización y formación. Esto significa comprender qué y cómo enseñar, a quién va dirigida la enseñanza y por qué, en términos de requerimientos de la comunidad educativa y demandas del desarrollo social, especialmente de los sistemas productivos. A criterios de Tzetzángary et al. (2023) esta tipología educativa visualiza la transición de procesos orientados a la enseñanza y orientado al aprendizaje. Esto representa una redefinición de la organización del proceso de aprendizaje y de las tareas relacionadas con los contenidos educativos.

Es claro que la educación es una actividad que requiere desarrollarse desde dos aspectos: conocimientos y valores. Así, el producto de los procesos educativos está signado por la adquisición de una persona útil que pueda integrarse efectivamente a la sociedad. En este contexto, Acosta & Boscán (2014) señalan que, al momento de planificar el proceso de aprendizaje en el aula, es urgente desarrollar métodos de enseñanza de valores que sean contextualmente relevantes y así se relacionen con la cultura en la que se están formando los estudiantes. Igualmente, Valera (2020) señala que el cultivo de valores no tiene por qué ser una disciplina educativa más, sino que a través de ella es importante integrar el conocimiento y la convivencia.

Al mismo tiempo, las instituciones educativas vienen a ser un espacio de encuentro donde conviven e interactúan diversas percepciones del mundo y diversas maneras de resolver conflictos y diferentes formas de comunicarse con los demás. Por lo tanto, Cano et al. (2021) señalan que las instituciones educativas deben ofrecer un espacio reflexivo donde los educandos puedan conocer a otros y comprender cómo se comportan y piensan, incluso si difieren en algunos aspectos. Esta puede ser una forma de reducir los conflictos cotidianos en el entorno educativo que en ocasiones derivan en violencia.

En orden de ideas, Moreno, et al. (2017) los docentes no sólo necesitan saber lo que pretenden enseñar y lo que esperan alcanzar; además, necesitan tener los conocimientos, habilidades, capacidades y calificaciones para desarrollar e implementar métodos innovadores dirigidos a lograr los objetivos de aprendizaje a partir de la realidad de los estudiantes desarrollando sus valores morales y éticos.

En este sentido, Gil (2019) señalan que para determinar la calidad de la educación no es un simple problema técnico, implica diversos ámbitos, especialmente el contexto social y en específico el sistema educativo, pues los valores son considerados como normas impuestas y no generalmente aceptadas entre los jóvenes.

Los docentes forman parte de una naturaleza profesional muy diversa y existen diferencias entre los maestros de infantil, primaria, secundaria, bachillerato, adultos o educación especial en términos de formación, contratación, remuneración, estatus social e independencia profesional. Igualmente, Danielson (2011) señalan que los profesores varían según el país, el grado de desarrollo y la cultura; sin embargo, la profesión tiene sus propias y diferentes características, suelen tener varios años en la profesión; durante un período de tiempo largo, muchas situaciones suceden en su vida y contexto social; mediante su ciclo de vida se acumula experiencia, progresan los conocimientos, se revisan actitudes y valores.

Por su parte, Villarreal-Villa et al. (2019) expresan que en su entorno se están produciendo transformaciones científicas, tecnológicas, económicas, sociales y culturales, que modifican significativamente las exigencias del sistema educativo y de su actividad profesional. Al mismo tiempo, Fuenmayor & Acosta (2015) expresan que los estudiantes tienen características diferentes y variables en cuanto a los aspectos económicos y culturales familiares, capacidades mentales, motivación e interés por aprender.

Por ello, Crisol & Romero (2014) indica que el docente requiere adquirir un conjunto de conocimientos y habilidades, las cuales debe aprenderlas en las universidades; también, necesita una constante capacitación y actualización de conocimientos y métodos que deben ser puestos en práctica de acuerdo con principios éticos, los cuales le permitan satisfacer las necesidades individuales y sociales.

Desde un punto de vista crítico, Day (2006) expresa que las demandas de profesionalización de los docentes son cuestionadas porque involucran intereses elitistas y burocráticos individuales y sectoriales discordantes las premisas democráticas de solidaridad, independencia y difusión del conocimiento. En este sentido, Acosta (2022b) también condenó los intereses creados que operan cifrados en el disfraz de la tecnología educativa. Sin embargo, resulta una equivocación equiparar la especialización con la modernización del proceso educativo, porque una profesión puede entenderse

como el perfeccionamiento de una formación de cultura profesional que eleva el nivel de capacidad, emancipación, el compromiso, la responsabilidad personal y social con los trabajos de García, & Rovira (2007), Danielson (2011) y Piña & Chávez (2018) quienes aseguran que se pueden distinguir dos propensiones analíticas en la profesionalización de los docentes: una afirma que el fortalecimiento de la formación requiere tecnología, elitismo, burocracia y control socializado; una visión crítica y democrática de la profesión y sugiere promover el progreso de una renovada cultura profesional que promueva una educación de calidad. La noción neoliberal de vocación puede ser superado con un sentido más social, democrático y crítico, donde predomine la moral y la ética como vínculos indisolubles de la profesión docente.

En este sentido, Tobón (2015) señala que la necesidad de profesionalización de los docentes no debe limitarse únicamente a los factores o elementos técnicos de la función pedagógica, al contrario amerita tener en cuenta un perfeccionamiento profesional más extenso, cultura profesional renovada, promoción de escenarios de y para la reflexión, crítica de las funciones educativas, los modelos sociales y las personas, procesos de formación, escenarios de trabajo y categorías del proceso de enseñanza, proyectos de docentes desarrollo de investigaciones enfocadas a su praxis pedagógica. Todo esto deja claro, que el docente debe estar dotado de ciertas competencias que faciliten su desenvolvimiento y desempeño en la dimensión personal, social, profesional, Al respecto, Marín et al. (2013) señalan que los docentes ameritan una formación académica que los dote del conocimiento teórico y práctico; sin embargo, para que este conocimiento sea congruente y funcional necesita desarrollar algunas competencias que los lleve a promover una educación que vaya orientada por su propio ejemplo.

En este sentido, Colombia enfrenta un desafío muy grande para fortificar su sistema educativo como cimiento esencial del progreso, la idoneidad y la optimización de la calidad de vida de las personas. De allí que, González et al. (2013) expresa que, en el contexto de las políticas educativas, el gobierno define la educación de calidad como el desarrollo de personas sobresalientes, individuos con valores morales, respeto a la sociedad, realización de los derechos humanos, cumplimiento de las obligaciones y vida pacífica. En este contexto, Acosta & Villalba (2022) expresa que la formación académica cree opciones legítimas de crecimiento y bienestar para todos. Por lo tanto, la educación debe ser competitiva, oportuna y que contribuya a reducir la brecha de desigualdad, donde se involucre a las sociedades.

Lo antes expuesto, según Vanegas-Carvajal et al. (2020) deja ver la necesidad de las políticas educativas y medidas más importantes de regulación, evaluación y mejora. En este aspecto, la labor amerita del trabajo conjunto de las organizaciones sociales y cada persona individualmente, además, requiere transformarse en metas de país, en el tiempo. Por su parte, Guerrero & Gómez (2013) expresa que hay un lugar importante para mejorar la calidad de la educación y es a través de la valoración de los diversos participantes del sistema educativo (alumnos, docentes e instituciones educativas), ya que puede ser utilizado como un análisis para determinar opciones de éxito y perfeccionamiento, que orienten la toma de decisiones y planificación de actividades en los diversos niveles educativos, es decir, en el salón de clase, en la institución educativa y dentro de las sociedades a escala nivel, local, regional y nacional.

Asimismo, es un instrumento para la supervisión de los procesos y resultados en referencia y relación con los objetivos de y para la calidad de las instituciones educativas, comunidades, regiones y países. Si bien la estimulación y desarrollo de las habilidades de los escolares depende de una serie de componentes individuales y ambientales, no se puede negar que los docentes y los líderes representan un rol vital en el proceso educativo. En este sentido, Danielson (2011) señala que la evaluación docente es un ejercicio estratégico de la política educativa. Por otra parte, estas mismas políticas deben enfocarse en la capacitación y actualización continua de los docentes de manera que alcance un desarrollo óptimo de sus capacidades, sobre todo cuando impartes o son responsables de enseñar ética y valores.

Lo antes expuesto deja ver que el docente amerita una diversidad de competencias cuando se trata de educación en valores y éticas, ya que más que el conocimiento práctico para presentar información académica requiere profundizar la moral como teoría y como estilo de vida para desempeñarse en la vida. Esto demanda competencias sociales, personales y profesionales de los docentes que, para algunos, el perfeccionamiento de la personalidad, la ponderación emocional y el compromiso moral representan las competencias básicas de un docente en las que se basan las demás competencias.

Ante las transformaciones constantes que se atribuyen en todos los ámbitos de la vida, haciendo referencia a la economía global y el vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología, obliga a los docentes a desarrollar nuevas habilidades en el ámbito individual, social y profesional, que hoy en día son necesarias, ya que en el ambiente educativo no es una excepción.

En este contexto, Villarreal-Villa et al. (2019) expresa que considerando que se vive en una sociedad dominada por los avances tecnológicos y el auge del conocimiento, los docentes tienen la obligación de efectuar métodos de enseñanza que motiven a los estudiantes a incrementar sus conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas para plantarse con éxito el mundo globalizado. Para ello, los maestros que utilizan nuevos métodos de enseñanza, más críticos y originales en el desarrollo de proyectos creativos, son orientadores del aprendizaje.

En este sentido, Acosta (2022a) señala que el rol del nuevo maestro requiere competencias, actualizadas para comprender el progreso de la educación y vincular el quehacer educativo y la dinámica social a altos estándares morales y éticos, como parte de la formación de un ciudadano comprometido consigo mismo y con las sociedades; también interesa el progreso tecnológico y dentro de los límites de las posibilidades, la introducción de soluciones de aprendizaje renovadas y con fundamento ético. En este sentido, Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga, (2014) indican que esto hace parte también de un estilo de realizar sus prácticas educativas, siendo necesario que los estudiantes vean en el a una persona con capacidades intelectuales, empáticas, honorable, respetuoso, responsable, comunicativo y tolerante.

Para ellos es importante que promueva el intercambio de ideas y experiencias para fortalecer su labor y contribuir con el crecimiento de la competencia de los estudiantes. Por su parte Blanco & Acosta (2023) expresan que los docentes deben influir positivamente en la vida de sus alumnos y enseñarles a saber actuar en diferentes situaciones, evaluar su propio progreso y ser capaces de tomar decisiones en diferentes situaciones, la educación ahora desarrolla las habilidades para la vida de los estudiantes y el aprendizaje permanente.

Atendiendo a los planteamientos expuestos anteriormente se evidencia la necesidad de contextualizar los contenidos académicos, lo que no solo implica usar herramientas y analogías con el contexto de los estudiantes, es necesario que las mismas actitudes del docente, sean congruentes con la realidad de su entorno; en este sentido, Acosta & Villalba (2022) expresan que los comportamientos estén sujetos a la ética y la moral, debido a que los contenidos académicos alusivos a la actuación y los valores adquieren funcionalidad en el entorno de la experiencia del estudiante, donde es relevante que el docente promueva competencias éticas a partir de la misma dinámica social del estudiante desde su contexto.

De allí que, Acosta & Boscán (2012) destacan la necesidad de planear métodos pedagógicos en el contexto social del estudiante, por lo que requiere competencias docentes bien definidas, conjuntamente; por su parte, Medero et al. (2017) señalan que los docentes deben tener las habilidades para suscitar los valores de los estudiantes en cualquiera de las disciplinas que dominan. Por todo esto el estudio se enfocó en analizar las competencias docentes para la educación ética y valores morales.

Metodología

Los procesos metodológicos se enfocaron en el paradigma pospositiva con enfoque cualitativo interpretativo, desde la epistemología a criterio de Acosta (2023) se considera que el conocimiento

no se fundamenta en una evaluación previa objetiva de los individuos, sino que se logra de las suposiciones humanas. Debido a que es ineluctablemente y especulativo, estas afirmaciones reflexivas se fundamentan concretamente en un conjunto de interpretaciones de las realidades vividas que pueden revisarse o retractarse mediante en otras investigaciones.

Por todo lo antes expuesto, en el estudio se empleó la combinación de la técnica fenomenológica y el documental, el primero definido por Bautista (2022) como aquella permite concebir la realidad conocida mediante las experiencias de los individuos, la cual forma parte del contexto donde se desenvuelven, de allí que, es interpretativa y subjetiva. Según Galeano (2020) refiere que estos estudios se fundamentan en la revisión documental. En este caso se consultaron 15 documentos (artículos y libros) alusivos al fenómeno estudiado, para analizarla la información se diseñó una guía de observación documental. Estableciendo como criterios de inclusión documentos en bases de datos como Google Académico, Scopus, repositorios institucionales, documentos con datos recientes (ocho años mínimo, salvo algunas excepciones donde la importancia de las teorías y hallazgos lo ameritaba) alusivos al tema y a los elementos vinculados con este. Mientras que los criterios de exclusión se consideraron no aptos de estudios trabajo de pregrado o licenciatura, Blogger y con data de mayor de diez años.

Mientras que la muestra representada por docentes fue de 8 docentes que dictan la cátedra de ética y valores. A los cuales se les realizó una entrevista para conocer sus impresiones sobre las competencias docentes para fomentar los procesos educativos de la ética y los valores. La técnica para analizar la información fue el proceso de categorización y triangulación; según Jiménez, (2020) permite condensar las experiencias, en este caso de los docentes, para compararlas con las teorías consultadas y finalmente se expone el criterio de la investigadora.

Resultados

Los resultados surgen de la interpretación empírica, teórica y argumentativa de las experiencias de los docentes que dictan la cátedra ética y valores morales. Esto desde los criterios epistemológicos, ontológicos y axiológicos del paradigma pospositivista, fenomenológico y documental.

Tabla 1
Competencias docentes

<i>Categorías</i>	<i>Significados</i>
Competencias cognitivas	Formación profesional, capacitación, preparación académica
Competencias técnicas	Habilidades didácticas
Competencias sociales	Habilidades sociales, compañerismo, empatía, respeto, responsabilidad, comunicación y trabajo en equipo
Competencias éticas	Responsabilidad, respeto, honestidad, ética profesional, integridad personal, principios y valores morales.
Competencias emocionales	Identificarse con su profesión, auto-conocerse, auto-controlarse

En referencia a la entrevista los resultados con congruentes con las categorías expuestas en las teorías que delimitaron la problemática, los informantes (docentes de ética y valores) afirman que los docentes ameritan la actualización en las competencias cognitivas, debido a que su desarrollo lo obtuvieron mediante su formación profesional, sin embargo, es imperante hablar de una actualización, ya que muchos docentes que imparten estas asignaturas, están formados en muchos caso en el área de lenguaje, filosofía, no existiendo la figura de la formación en ética y valores morales.

De allí que los docentes se orientan generalmente por su concepción teórica y práctica de estas dos categorías (ética y valores) y por los lineamientos curriculares que indican las competencias y los objetivos de desempeños deben alcanzarse en estas asignaturas. Lo que hace necesario que se implementen programas para orientar la labor docente de estas cátedras dese el contexto del estudiante, ya que el entorno social y familiar de los estudiantes influye preponderantemente en el concepto que los estudiantes puedan tener al respecto.

Todo esto implica un requerimiento importante en la formación de los docentes para que logren alcanzar y desarrollar competencias cognitivas, mismas que aluden no solo el conocimiento pedagógico en su formación académica profesional, sino el conocimiento del contexto en el cual se desenvuelve el estudiante, debido que de esta información depende que el docente diseñe estrategias adecuadas para manejar las situaciones que viven los estudiantes y develar ante ellos la relevancia de conducirse correctamente en todos los ámbitos de su vida.

Aunado a lo anterior otra categoría expuesta por los informantes fue las competencias técnicas, a las cuales corresponde las habilidades didácticas. Lo que representa la capacidad, es decir, es la base de los docentes en el proceso de cambio de la información en conocimiento. En otras palabras, este tipo de competencias contribuyen a que los actúen de manera independiente y creativa en la selección y diseño de las metodologías de enseñanza.

Asimismo, los entrevistados dejaron ver que las competencias sociales tienen implicación en; las habilidades sociales, compañerismo, empatía, respeto, responsabilidad, comunicación y trabajo en equipo, que al momento de enseñar ética y valores son fundamentales, ya que estas representan la aptitud de los docentes y es una forma práctica ejemplificante para enseñar estas asignaturas (ética y valores).

De igual manera, evidenciaron que la competencia ética es más una aptitud de la persona como individuo y ser humano que como profesional, es decir, esta no se aprende necesariamente en la formación profesional, sino que pasa a ser una condición de las personas, sin embargo, se aprenden con el ejemplo, con la concientización del bien común y la integridad moral. Finalmente, expusieron que las competencias emocionales, las cuales llevan al docente a identificarse con su profesión, auto-conocerse, auto-controlarse, lo que viene hacer el dominio de sus reacciones y el manejo de sus comportamientos.

Dentro de este contexto, los entrevistados expusieron que el rol del docente es fundamental para el aprendizaje y progreso de los alumnos, y la actitud hacia su labor y en especial hacia los estudiantes revela las cualidades del docente como persona, lo que conlleva directamente a sus valores éticos y morales, cómo los nutre y cómo los irradia a por medio de sus acciones convirtiéndose en un ejemplo. Las actividades pedagógicas en la educación ética y valores deben estar dirigidas al perfeccionamiento de competencias, actitudes y comportamientos, lo que presupone que las personas son las responsables últimas de sus actos. Por lo tanto, la participación de los docentes en la creación de valores morales en los educandos es fundamental. Lo que requiere no solo que se pongan en práctica los conocimientos sino las actitudes personales y las actitudes sociales. Siendo esto o representado una convergencia en el ámbito de acción del docente como profesional y como persona.

La revisión bibliográfica encontradas en las teorías de los autores consultados dejan ver que los docentes requieren la convergencia de las competencias sociales, profesionales e individuales, ya que están no pueden darse de forma fragmentada en la enseñanza de la asignatura de ética y valores morales, es decir, el docente no deja de ser una persona con sus propias vivencias y un entorno social que diferente al escolar, donde ejerce su personalidad, cuando asume su función como profesional. Es este sentido, la educación es el principal pilar sobre el cual la sociedad puede desarrollarse y avanzar hacia un futuro mejor, ya que busca promover el “deseo” del individuo por aprender y conocer más, además de promover el desarrollo personal de los educandos.

Por tanto, los autores consultados suponen que el progreso social se da mediante la práctica de la enseñanza, y por ello resulta una tarea titánica el reconocimiento de los valores docentes como parte de competencias con las cuales deben contar para enseñar, ya que son considerados profesionales de la enseñanza y de la transferencia del conocimiento, quienes también tienen la responsabilidad de facilitar la enseñanza y el aprendizaje personal y profesional de los estudiantes en las instituciones académicas.

Tabla 2

Revisión documental sobre las competencias docentes para fomentar la ética y los valores morales mediante una guía documental

Autores	Teorías
Enríquez (2020).	Cualidad moderada por la madurez y el conocimiento teórico profesional.
Flores (2020).	Representadas como un compromiso del docentes y comportamientos adecuados normativos
Chávez (2020).	Para enseñar valores los docentes deben abordarlos de sus propios comportamientos, siendo ejemplo en todo momento.
Gallo & Suárez (2020).	Para enseñar valores implica un vínculo entre la escuela y la familia
Arias (2020).	La ética es representada como una competencia y una condición de las personas, necesarias para vivir en sociedad y ejercer dignamente cualquier profesión
Gerardo, S. (2020).	Los valores y la ética son principios humanos que tienen implicancia en la conducción de las personas en el ámbito social y laboral.
Ruiz (2020).	La ética y los valores no debe ser responsabilidad única del docente que imparte la asignatura, el currículo educativo lo contempla como un principio atribuido a todas las áreas y responsabilidad de todos los docentes.
Hidalgo (2020).	Las competencias de los docentes abarcan posturas teóricas y prácticas, y ambas dimensiones estas deben estar en concordancia con la ética y los valores.
Gómez (2017)	La experiencia juega un papel fundamental en la formación de valores, ya que está relacionada con las competencias sociales.
Ramos & López (2019).	La ética como competencia profesional se aprende mediante la formación y para su enseñanza se manifiesta en enfoque teóricos acompañados de aptitudes honorables.
Salazar & Miller (2019).	Las competencias éticas representan un elemento esencial para el desempeño docente; implica emplear mecanismos mediante prácticas reflexivas valiéndose de recursos pedagógicos que proporcionen una formación holística y la mejora en la cualificación particular.
Maldonado et al. (2021).	La ética tiene relación estrecha con los valores, el fundamento de la ética se aprende principalmente en la formación académica, mientras que el fundamento de los valores se promueve en la familia.
Gómez & Ortega (2022).	Representa una condición y competencia imprescindible en un mundo signado por las tecnologías.
Camps (2017).	Representada por comportamientos adecuados y responsables para desenvolverse en una profesional dentro de un entorno social
Radford & Acuña, (2021).	En términos educativos la ética esta encriptada el entorno escolar y familiar que viven los estudiantes.

La docencia es una profesión en la que los docentes desarrollan mucha preparación en forma de juegos y conceptos didácticos, teniendo en cuenta los valores personales, además de promover el desarrollo de la propia personalidad, de manera que los valores de los docentes se van formando poco a poco. Considerado también un profesional capacitado para realizar tareas en el salón de clase, no obstante, su formación va más allá de los métodos y técnicas que pueda efectuar, ya que tienen incidencia en su desempeño sus valores personales e internos, que lo hacen amable y responsable dentro de sus funciones, es decir sus propios valores morales o valores humanos, puede llevarlos a sus aulas y a los estudiantes desde sus propios contextos, no enfocarse en los textos y las teorías expresadas, sino buscar que dentro de su ámbito acción actúen con base a principios y valores morales.

Discusión

Desde la postura de los autores citados cuando se busca educar a las nuevas generaciones con la finalidad de crear una sociedad más justa y equilibrada, deben cambiarse los esquemas y las funciones de los procesos educativos a nivel macro, meso y micro (sistemas educativos, instituciones, práctica docente), además de la mentalidad de gran parte de los docentes. Siento necesario reflexionar con cuidado y detenimiento sobre los modelos antropológicos y éticos que subyacen en la praxis pedagógica (Radford & Acuña, (2021), por lo que Enríquez (2020) percibe la labor docente en la transmisión de valores éticos y morales como cualidad moderada que adquiere (docente) por la

madurez y las experiencias vivenciales y mediante el conocimiento teórico profesional. Asimismo, está representada como un compromiso del docentes y comportamientos adecuados normativos (Flores, 2020).

Por todo esto, Chávez (2020) considera que para enseñar valores los docentes deben abordarlos de sus propios comportamientos, siendo ejemplo en todo momento, de allí la importancia de su madures y vivencias. Destacando que es un imperante que reconozcan

Que, el fundamento ético de la educación no entra en conflicto con la búsqueda del conocimiento técnico; el cual esta conceptualizado como el juego de habilidades y valores que favorece el perfeccionamiento del pensamiento desde una visión de justicia y un reconocimiento de los derechos humanos de toda persona.

A criterio de Gallo & Suárez (2020) cuando se habla de las competencias y habilidades de los docentes desde el fundamento particular de la ética y los valores es necesario reconocer que las universidades son el mejor lugar para aprender, no sólo profesionalmente, sino para que los profesionales reconozcan la cultural desde una perspectiva más amplia, lo que incluye la dimensión humana y por tanto ética y moral, aunado al convencimiento de que las universidades deben producir profesionales para ejercer una profesión práctica. De allí que tenga un fuerte sentido de honestidad, responsabilidad, unidad y justicia. Las competencias éticas del trabajo a ser difundida por las universidades, cuyos principios y fundamentos sean el reconocimiento del interés público, que corresponde a la adquisición de la respectiva profesión, que el comportamiento ético lleve a la vivencia del sentido del trabajo realizado, el sentimiento de ser humano satisfacción y bienestar en la vida laboral (Gerardo, 2020). El sistema de valores de los docentes no es una fantasía subjetiva flotante como distinciones abstractas; las creencias que forman su parte más importante impregnan su práctica diaria; son quizás la fuerza más importante en la formación de su identidad. Además, la ética es representada como una competencia y una condición de las personas, necesarias para vivir en sociedad y ejercer dignamente cualquier profesión (Arias, 2020).

Asimismo, es entendible comprender que no se hallará un maestro con todas estas cualidades, ya que, no están presentes al 100%; se puede tener un poco de todo, ya que evolucionan y se transforman al ritmo de las sociedades positivamente durante la vida, del mismo es importante tener en cuenta que la ética y los valores no debe ser responsabilidad única del docente que imparte la asignatura, ya que, el currículo educativo lo contempla como un principio atribuido a todas las áreas y responsabilidad de todos los docentes (Ruíz, 2020).

Para que los estudiantes sepan qué es la bondad, la justicia, los beneficios del diálogo, la paciencia, la empatía, y la paz, es importante practicar estos valores, mismos que pueden verse reflejados en la experiencia solo si están a su alcance, es decir, si son manifestaciones reflejadas en los demás, como por ejemplo padres y docentes. Razón por la cual las competencias de los docentes abarcan posturas teóricas y prácticas, deben estar en concordancia, es decir en armonía con ambas dimensiones (ética y valores) (Hidalgo, 2020).

Según Gómez (2017), las cosas que se adquieren a través de la educación se logran a través de la exposición de quienes ya las tienen y que tienen la tolerancia, el entusiasmo y la capacidad de enseñar a otros, en este sentido, la experiencia juega un papel fundamental en la formación de valores, ya que está relacionada con las competencias sociales. No obstante, la adquisición de valores es de una naturaleza diferente a la construcción de conocimientos y pericia, que exige la reseña inmediata a experiencias adecuadamente estructuradas, coherentes y continuas, que permitan descubrir patrones de conducta que no sean contradictorios ni fragmentados. Partiendo de este señalamiento, la ética como competencia profesional se aprende mediante la formación y para su enseñanza y se manifiesta en enfoque teóricos acompañados de aptitudes honorables (Ramos & López, 2019).

Según Salazar & Miller (2019) nada contribuye más a la formación de ciudadanos virtuosos que las personas morales creciendo, desarrollándose y viviendo entre sujetos morales. La forma más adecuada de aprender a ser ético en general sin importar la situación dada es tener y percibir el

ejemplo de personas éticas, específicamente familia y docentes. El papel de un maestro incluye tanto la enseñanza del conocimiento como en la conducta moral y ética; influir reflexiva o inconscientemente en otros al expresar sus valores y puntos de vista sobre la vida; es una función social que utiliza le guste o no palabras y hechos para expresar valor. Siendo así las competencias éticas representa un elemento esencial para el desempeño docente; implica emplear mecanismos mediante prácticas reflexivas valiéndose de recursos pedagógicos que proporcionen una formación holística y la mejora en la cualificación particular.

Desde la perspectiva de Maldonado et al. (2021) se ha comprobado que los docentes influyen en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y al mismo la ética tiene relación estrecha con los valores, el fundamento de la ética se aprende principalmente en la formación académica, mientras que el fundamento de los valores se promueve en la familia. Los profesores que inspiran valores son aquellos a los que les apasiona el valor; destacando que, un modelo de valor se caracteriza por la forma en que entrega valores de manera personal y única.

De allí que, Gómez & Ortega (2022) consideran que un docente que vive un valor lo recrea y lo teje en lo más profundo de su identidad; esto es lo que distingue a un docente de ética de los demás. En este sentido, los valores identifican a una persona de dan y carácter. No obstante, las competencias docentes orientadas a la ética y los valores no son solo un cambio emocional; estos, ejercen influencia, compromisos positivos y prácticos; inspira a los estudiantes a despertarse desde el principio en lugar de darles un producto acabado para reproducir. Representando además una condición y competencia imprescindible en un mundo signado por las tecnologías, en el cual se observan un sinnúmero de conductas inapropiadas, incluso en el manejo de la información.

En este sentido, Camps (2017) afirma que la ética y los valores están expresados en comportamientos adecuados y responsables para desenvolverse en una profesional dentro de un entorno social, lo que deja ver que el docente con competencias para enseñar ética y valores, se considera un inspirador que siembra el rumbo, abre el camino, la inspiración, exhibe una puerta abierta, representa una invitación interior, para que otros sigan su ejemplo de rectitud, honestidad, respeto, tolerancia, solidaridad y responsabilidad.

Según Radford & Acuña, (2021), las competencias de los docentes que forman en valores aluden no son solo sus creencias y preferencias, sino la forma de interactuar con las actitudes que adoptan en sus relaciones cotidianas con sus estudiantes, lo que sugiere que los apasionados por la docencia no se conforman con dictar cursos; sus responsabilidades profesionales van mucho más allá de cumplir con los requisitos burocráticos impuestos o acordados, finalmente, los autores antes citados creen que, en términos educativos la ética esta encriptada el entorno escolar y familiar que viven los estudiantes.

Finalmente, la revisión documental permitió analizar los postulados Enríquez (2020), Flores (2020), Chávez (2020), Gallo & Suárez (2020), Arias (2020), Gerardo (2020), Ruiz (2020), Hidalgo (2020), Gómez (2017), Ramos & López (2019), Salazar & Miller (2019).

Maldonado et al. (2021), Gómez & Ortega (2022), Camps (2017), Radford & Acuña, (2021) han demostrado que las competencias de los docentes trascienden al conocimiento pedagógico profesional, además de aquellas que son inherentes a las personas en lo individual y en sus relaciones sociales, siendo ejemplo de una práctica de valores morales y comportamientos éticos.

Conclusiones

Durante el análisis de la información se observa que, los docentes requieren una convergencia de competencias sociales, profesionales y personales. Porque no se pueden fragmentar a la hora de enseñar ética y valores. Por otra parte, se evidenció que los docentes tienen sus propias experiencias y no dejan de ser personas en ambientes sociales diferentes como la escuela, y expresan su individualidad en el desempeño de sus roles profesionales. Igualmente se dejó ver que, las expresiones de los docentes revelan el escalafón de valores que priorizan en su función. Al mismo

tiempo se identificaron los valores educativos más importantes, reconocidos por lo docentes como pautas conductuales que orientan su actuar en los contextos educativos específicos; en otras palabras, los ideales y competencias con las cuales cuentan los docentes para enseñar desde la propia realidad de los estudiantes, ya que el currículo presenta lineamientos muy generales que no atienden a la realidad de cada estudiante.

En el sentido de las competencias destacan: las cognitivas, las sociales, las éticas, las técnicas, las éticas y las emocionales. Entre las expresiones de los docentes se enumeraron los siguientes cinco valores docentes más importantes: integridad, profesionalismo, respeto, competencia, tolerancia, empatía coherencia, democracia, cooperación y unidad.

Por otra parte, no cabe duda de que la escenario social, político, económico, tecnológico, cultural y de valores que vive Colombia en la actualidad, hace que la formación de profesionales educativos en los distintos niveles y modalidades sea una prioridad, especialmente en la escuela promover programas para el desarrollo de las competencias docentes. Desde esta perspectiva, urge establecer cambios significativos que involucren activa, operativa y estratégicamente a docentes, ejecutantes y coordinadores comprometidos con las realidades nacionales para mejorar continuamente la calidad educativa y aumentar significativamente la calidad de vida dentro de las sociedades.

De allí que, se considere la importancia que el docente vaya de la mano con la ética y los valores y que tenga las habilidades para proyectar y enseñar esto (ética y valores) a sus estudiantes. Se amerita la formación en análisis crítico, reflexivo, transformador y el respeto a las diferencias de opiniones: mientras que la apertura a conceptos epistemológicos, ontológicos, y pedagógicos innovadores es necesaria para la vitalidad y el enriquecimiento continuo de la investigación, posibilitando actividades en las que los participantes se involucran para identificar de manera objetiva y trascendental en los temas problemáticos y comprometerse a brindar respuestas y soluciones.

Lo más importante es que ya en la escuela es necesaria una profunda formación de conocimientos y aptitudes, que garantice el éxito de los alumnos en todos los ámbitos o dimensiones. Vale la pena señalar que, sin esta preparación previa, y sin desarrollar competencias vinculantes a ejercer su profesión en los diferentes contextos donde le toque desenvolverse los docentes fracasan, porque no tienen las habilidades y conocimientos básicos necesarios enfrentarse al entorno del estudiante e instruir desde la realidad que ellos (educandos) viven. Desde una perspectiva ética holística, es necesario repensar los requisitos de conocimientos esenciales para todas las unidades educativas de la educación.

Finalmente, se infiere que las competencias docentes son el fundamento tanto profesional como personal que transferirá a sus alumnos, independientemente de la docencia y conocimientos específicos que tenga que invertir. Entonces se considera que la educación y los principios están estrechamente relacionados, y cuando se encuentran en el aula se logra una formación más profunda y pertinente. En este contexto, se reconoce que el desempeño docente es de gran relevancia para la humanidad, ya que prepara a los estudiantes para ser esos ciudadanos del mañana que cimentarán a las sociedades sobre las bases de los valores percibidos del docente.

Al comprender el impacto de las competencias docentes en la sociedad, se entiende que como profesional debe poseer valores morales y éticos que van de la mano con cada sesión de enseñanza, actuar como un modelo vivo para los escolares y es probable que se vea influenciado por el contexto mientras enseña.

Referencias

- Acosta, S. (2022a). Competencias de los profesores de Biología en formación. *Transformación*, 19(1), 41-51. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/4039>
- Acosta, S. (2022b). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*. 2 (5). 249-266. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales: Capítulo 4. Editorial Idicap Pacífico, 60–79. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Acosta, S., & Boscán, A. (2012). Estrategias cognoscitivas para la promoción del aprendizaje significativo de la Biología, en la escuela de educación. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 14(2), 175-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99323311002>
- Acosta, S., & Boscán, A. (2014). Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo de la biología en la Escuela de Educación, Universidad del Zulia. *Revista Multiciencias*, 14(1), 67-73. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16996>
- Acosta Faneite, S. F., & Blanco Rosado, L. A. (2022). La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia: Capítulo 1. Editorial Idicap Pacífico, 7–25. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>
- Acosta, S., & Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de Biología en las universidades públicas. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 17(2), 208-224. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2248>
- Acosta, S., & Villalba, A. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 7–27. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/156>
- Arias, M. (2020). Una aproximación a la Ética y los valores en José Martí. Editorial Universitaria (Cuba).
- Bautista, N. (2022). Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones. Editorial El Manual Moderno.
- Blanco Rosado, L. A., & Acosta Faneite, S. F. (2023). La argumentación en los trabajos de investigación: un aporte científico al discurso académico. *Delectus*, 6(1), 29-38. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i1.205>
- Camps, V. (2017). Breve historia de la ética. RBA Libros.
- Cano, D., Moreno, L., Ramos, V., & Torres, Y. (2021). Formación en valores sociales en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, por medio de una estrategia pedagógica basada en el uso de una wiki multimedial. Tesis de maestría. Universidad de Cartagena, Colombia. Disponible en: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14840>
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Graó.
- Carreño, P. (2014). Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, España. Disponible en: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/57572>
- Chávez, C. (2020). La formación de valores: reto del siglo XXI. Editorial Universitaria (Cuba).
- Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). “Práctica docente versus ética docente”. *Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 23–35. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/39345>
- Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. CINDE.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Narcea ediciones.
- Díaz-Barriga, F., Pérez-Rendón, M., & Lara, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(18), 42-58. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100042
- Enríquez, M. (2020). Perspectivas éticas de la docencia universitaria en América Latina: retos y desafíos en el siglo XXI. *Revista Educación*, 579-595. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n2/2215-2644-edu-44-02-00613.pdf>
- Escobar, G., & Arredondo, J. (2017). Ética 2. Grupo Editorial Patria.
- Escobar, M., Maya, M., Pantoja, M., & López, W. (2017). Diseño de una estrategia pedagógica en la formación de valores. Tesis de maestría. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Disponible en: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3368>
- Ferrández-Berruoco, M., & Sánchez-Tarazaga-Vicente, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1). <https://saguntum.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/3786>
- Flores, M. (2020). Empatía y respeto entre otros valores: análisis de experiencias docentes de colaboración con organizaciones sociales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162020000100006&script=sci_arttext&tlng=en
- Fuenmayor, A., & Acosta, S. (2015). Actitud de los estudiantes del quinto año de bachillerato hacia la investigación científica. *Revista Multiciencias*, 15(4), 444-451. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/22415>
- Galeano, M. (2020). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo editorial Universidad Eafit.
- Gallo G., & Suárez, A. (2020). Enfoques de formación en valores en la práctica de enseñanza de docentes de ética y valores en instituciones educativas de Manizales. *Revista complutense de educación*. 31(1) 97-106 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193564>
- García, X., & Rovira, J. (2007). Las siete competencias básicas para educar en valores. Graó.
- Gerardo, S. (2020). Educar en Principios y Valores Éticos. *Revista Montalbán*, (55). <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/revistamontalban/article/view/4531>

- Gil, M. (2019). La lúdica como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de valores en la escuela primaria. Tesis de especialidad. Fundación universitaria los Libertadores, Colombia. Disponible en: <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2006>
- Gómez, E. (2017). Educación en valores. Revista Raites, 3(6). <https://pistaseducativas.celaya.tecnm.mx/index.php/raites/article/view/720>
- Gómez, I., & Ortega, D. (2022). El conocimiento ético profesional docente y su presencia en la inclusión de las tecnologías en el contexto educativo presente. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (80). <https://riubu.ubu.es/handle/10259/7177>
- González, R., Ramírez, A., & Pérez, F. (2013). Secuencias didácticas, lúdica para formar en valores a niños y niñas a partir del Taekwondo, en el Club Tigres Olímpicos de la Ciudad de Ibagué, Departamento del Tolima, 2013. Tesis de especialidad. Universidad Piloto de Colombia. Disponible en: <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/2395>
- Guerrero, M., & Gómez, D. (2013). Guerrero Useda, M. E., & Gómez Paternina, D. A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 122-135. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000100010&script=sci_arttext
- Hidalgo, L. (2020). Competencias profesionales docentes en la educación remota. *CIID Journal*, 1(1), 249-270. <https://doi.org/10.46785/ciidj.v1i1.61>
- Jiménez, I. (2020). El triángulo lógico. Una ecuación didáctica emergente para aprender metodología de la investigación. Universidad de La Sabana
- Maldonado, F., Solís, B., Brenis, A., & Cupe, W. (2021). La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 166-181. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872021000300166&script=sci_abstract&tlng=e
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., & Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. *Formación universitaria*, 6(6), 41-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005>
- Medero, B., Vázquez, S., & Acevedo, B. (2017). Los valores de la profesión pedagógica. Conceptualización y contextualización. *Revista Conrado*. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/460>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000300093
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000300093
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/127/111>
- Piña, J., & Chávez, M. (2018). *Ética I*. Grupo Editorial Patria.
- Radford, L., & Acuña, M. (2021). *Ética Entre la Educación y Filosofía*. Universidad de los Andes.
- Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Ruiz, J. (2020). *Teoría del Currículo: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular 8ª*. Editorial Universitas.
- Rivadeneira, E. (2023). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Revista orbis*, (37), 41-55. <http://ojs.revistaorbis.org/index.php/orbis/article/view/244>
- Salazar, M., & Miller, J. (2019). La ética profesional docente para un mejor desempeño laboral. Tesis doctoral. Universidad UMECIT, Panamá. <http://dspace2-umecit.metabuscador.org/handle/001/2340>
- Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias*. Editorial Macro.
- Vanegas-Carvajal, E., Moreno-López, V., Echeverri-Rendón, P., Vanegas-Carvajal, E. A., Moreno-López, V., & Echeverri-Rendón, P. (2020). Ética de lo público: Formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia. *CS*, 31, 297-325. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3251>
- Varela, D. (2020). Caminos de liberación: ética y ontología del cautiverio. *Ruta Antropológica*, (11), 129-136. <https://www.academica.org/david.a.varela.trejo/3>
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H., & Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>
- Tzetzángary, E., Canibe-Cruz, F., & Parada-Morado, L. (2023). Modelo de Competencias Docentes para Transferencia de Conocimiento. *Investigación Administrativa*, 52(131). <https://bit.ly/43xnsJN>

Nilva Rosa De La Hoz Cantillo

Licenciada en Lenguas Modernas, Español - Inglés. Especialista en Ética y Pedagogía, Magister en Educación con mención en Currículum e innovaciones didácticas, Magíster en educación con énfasis en currículo y evaluación por competencias. Docente de Básica Secundaria en la Institución Educativa Departamental Colombia de Fundación, Magdalena - Colombia.

Correo de contacto: nilvadelahoz.est@umecit.edu.pa

Cita sugerida:

De La Hoz Cantillo, N. R. (2023). Competencias docentes para fomentar una praxis contextualizada de la educación ética y valores morales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 25–38. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.068>

2023

**Sección
Ensayos**

De la deslocalización a la relocalización: ¿Qué nos espera?

ENSAYO

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.065>

Recibido: 03/02/2023

Aceptado: 24/02/2023

En línea: 07/04/2023

Miguel-Ángel García-Madurga¹<https://orcid.org/0000-0002-7816-0050>¹Universidad de Zaragoza, Zaragoza - España

RESUMEN

Muchas empresas occidentales han optado durante las últimas décadas por deslocalizar total o parcialmente sus actividades productivas. Esta decisión, ventajosa desde el punto de vista de los costes operacionales, conlleva una serie de costes estratégicos que paulatinamente han salido a la luz y que los disruptivos acontecimientos recientes han puesto definitivamente sobre la mesa, de modo que en la actualidad se observa un fenómeno inverso, el de la relocalización de las actividades previamente deslocalizadas. El objetivo de nuestra investigación es profundizar en las causas de estas decisiones a partir del análisis de lo ocurrido durante estos últimos años. El empleo de métodos cualitativos en el marco de una investigación exploratoria ha permitido destacar la evolución histórica de esta dinámica y sus causas subyacentes, y propone futuras líneas de investigación en distintos ámbitos.

Palabras clave: Deslocalización, relocalización, globalización.

From offshoring to relocation: What is next?

Abstract

Many Western companies have chosen in recent decades to relocate all or part of their productive activities. This decision, advantageous from the point of view of operational costs, entails a series of strategic costs that have gradually come to light and that recent disruptive events have definitively put on the table, so that at present there is an inverse phenomenon, that of the relocation of previously relocated activities. The objective of our essay is to delve into the causes of these decisions from the analysis of what happened in recent years.

Keywords: offshoring, nearshoring, relocation, globalization

Introducción

La repentina aparición de disrupciones de muy distinto origen ha propiciado profundos cambios sociales y económicos. Las empresas, por ejemplo, están enfrentando la necesidad de replantearse sus estrategias empresariales para garantizar su supervivencia. En este complejo contexto, ignorar el pasado imposibilita comprender el presente, que es “donde toda historia comienza y acaba” Bloch (2001). Y un presente como el actual, repleto de incertidumbres, reclama a gritos herramientas para su comprensión, algo posible por comparación recíproca con el pasado, como instrumento para la dominación del ambiente en que vivimos (Carr, 1993). De hecho, “pensar con sentido histórico ha sido siempre una herramienta útil para reconfigurar el futuro”. (Guldi y Armitage, 2016). Nuestra investigación profundizará en las causas de la relocalización considerando que los recientes acontecimientos internacionales acelerarán esta tendencia, planteando como pregunta de investigación, desde una perspectiva de análisis histórico, la siguiente: ¿por qué las empresas se deslocalizaron en su momento y se plantean relocalizarse ahora?

Es en situaciones como la actual cuando las ciencias sociales deben dar un paso adelante, ya que una de sus tareas básicas radica en idear y aplicar soluciones a los problemas económicos, políticos y sociales, presentes o previsibles, investigando y analizando hechos y actividades desde el pasado, sirviendo de nexo entre éste, el presente y el futuro y, en definitiva, prestando un servicio público (Guldi y Armitage, 2016).

Metodología

Con tal fin, se siguió un método de investigación de tipo cualitativo, por considerarlo adecuado a la naturaleza del objeto de estudio. En cuanto al alcance, esta investigación se caracteriza como exploratoria porque su objetivo principal es elaborar una propuesta que permitirá la aplicación de sus resultados por otros investigadores, y el diseño elegido para establecer las relaciones entre datos, categorías y conceptos es de tipo transversal.

Se realizó para la investigación una búsqueda exhaustiva en las bases de datos Scopus y Web of Science (WOS). Se incluyeron estudios de investigación publicados en revistas científicas en idioma inglés. Se excluyeron las actas de congresos porque se consideraron investigaciones en curso, cuyos resultados finales suelen aparecer en artículos. Tampoco se consideró la literatura oficial, informes de estado y artículos de opinión en revistas porque nuestro propósito era identificar y analizar propuestas basadas en estudios científicos. Para construir la ecuación de búsqueda óptima, se probaron combinaciones de palabras clave y frases relacionadas con la relocalización de empresas. La estrategia de búsqueda se adaptó para cada base de datos incluida. La ecuación de búsqueda utilizada en WOS, incluidos los limitadores para considerar los criterios de inclusión y exclusión, fue: TI=(reshor* or re-shor* or backshor* or back-shor* or nearshoring or near-shoring) and Articles (Document Types) and Management or Business or Operations Research Management Science or Economics or Geography or Development Studies or Industrial Relations Labor or Business Finance or Sociology (Web of Science Categories). Por su parte, la empleada en la base de datos Scopus fue

la siguiente: title(reshor* or re-shor* or backshor* or back-shor* or nearshoring or near-shoring) and (limit-to (subjarea,"busi") or limit-to (subjarea,"econ") or limit-to (subjarea,"soci")) and (limit-to (doctype,"ar")) and (limit-to (language,"english")).

Los títulos y resúmenes fueron cribados para valorar su adecuación al objetivo del estudio desde la perspectiva de su alcance. El investigador evaluó a continuación en detalle el texto completo de las citas seleccionadas. Se optó, en primer lugar, por aquellas aportaciones generalizables en sentido amplio. Los seleccionados tras esta evaluación crítica fueron sometidos al análisis de la adecuación a texto completo con los objetivos de este estudio. Un proceso de bola de nieve hacia atrás y hacia adelante en estos artículos incluidos permitió la identificación de más referencias, las cuales fueron sometidas a evaluación con los criterios anteriormente descritos. Finalmente, se excluyeron los estudios que no cumplieran con un cierto umbral de calidad: esta decisión se basó en la originalidad de sus aportaciones (Daudt et al., 2013). Los hallazgos se estructuraron de forma temática y se desarrollan a continuación.

Desarrollo

La deslocalización

La sucesión de situaciones complejas que vivimos a nivel global desde 2019 está llevando a numerosas organizaciones a plantearse paradigmas consolidados durante años. Es el caso de una característica clave de la economía global en las últimas cuatro décadas: el crecimiento de la deslocalización de tareas de producción y servicios. Este fenómeno consiste en la transferencia de actividades de producción, suministro e I+D desde el país propio a ubicaciones en el extranjero (Cusmano et al., 2010) y se enmarca en el proceso de globalización, consistente en la creación de redes de conexiones entre actores a distancias intracontinentales o intercontinentales, a través de una variedad de flujos que incluyen personas, información e ideas, capital y bienes (Dreher, 2006).

El fenómeno de la deslocalización se remonta a finales de la década de los 70 (Lewin y Peeters, 2006), si bien pueden rastrearse experiencias previas (Hätönen y Eriksson, 2009). La fabricación en el extranjero para mercados extranjeros iniciada durante esa década dio paso durante la siguiente a la subcontratación y el ensamblaje en terceros países de productos para mercados nacionales. La tendencia se vio acelerada por el consenso neoliberal que concebía a los mercados, en lugar de a los Estados, como la principal fuerza motriz de la organización social (Mudge, 2008). La década de los noventa se caracterizaron por la fabricación generalizada en el extranjero de productos estandarizados utilizando mano de obra no calificada. A modo de ejemplo, en el sector de los semiconductores, a mediados de esta década los trabajadores de baja cualificación en las plantas de ensamblaje deslocalizadas ascendían a más del 80% de la plantilla (Brown et al., 2005).

Solamente las empresas multinacionales estadounidenses eliminaron más de 3 millones de empleos netos de manufactura entre 1977 y 1999 mientras ampliaban el empleo en países de bajos ingresos (Harrison y McMillan, 2006): el aumento de la competencia de China, en forma de bienes importados, puede explicar una gran parte de esta disminución del empleo manufacturero en los EE.UU. (Autor et al., 2013). La deslocalización también tuvo impacto sobre los salarios. Los trabajadores alemanes de baja y mediana cualificación, cuya función principal se limitaba a la realización de tareas rutinarias, experimentaron recortes salariales significativos debidos a la deslocalización (Baumgarten et al., 2013); el mismo fenómeno ha sido descrito para el caso estadounidense (McLaren y Hakobyan, 2012).

La literatura es bastante coincidente en encontrar un impacto negativo en lo relativo a la protección del empleo (Fischer y Somogyi, 2012), hasta el punto de que la amenaza de la deslocalización ha sido serio motivo de discusión durante procesos electorales (Mankiw y Swagel, 2006) y ha sido utilizada menudo en los círculos políticos para promover reformas en el mercado laboral tendentes a su flexibilización (Presbitero et al., 2015). De hecho, las decisiones de deslocalización han tenido efectos significativos en el comportamiento electoral. Utilizando datos de encuestas transnacionales de 18 países europeos durante el período 2002-2010, Rommel y Walter

(2018) concluyeron que las personas poco calificadas que trabajan en ocupaciones deslocalizadas tienen más probabilidades de votar por los partidos de izquierdas; por el contrario, las personas con mayor cualificación es más probable que voten por partidos que defienden la competencia económica y la apertura, como los partidos liberales y de centroderecha. Los riesgos y oportunidades de la deslocalización juegan un papel menor para el apoyo electoral a la derecha populista, lo que resulta contraintuitivo, y a los partidos verdes. Más recientemente, Rickard (2022) concluía que, tanto en las elecciones nacionales como en las regionales, los votantes castigan a los partidos gubernamentales en ejercicio cuando una empresa local traslada la producción al extranjero.

Con la llegada del siglo XXI, las actividades deslocalizadas incluyeron no solo productos terminados, sino también actividades de innovación y operaciones en sectores diferentes del manufacturero, como alimentos, energía y centros de atención telefónica (Gereffi y Lee, 2012), y ello a pesar de la existencia de un cierto consenso en la necesidad de que, durante la deslocalización, las actividades principales (“*core activities*”) deberían mantenerse en los países de origen (Contractor et al., 2010). Por ejemplo, entre 1995 y 2002, los servicios de TIC deslocalizados a la India experimentaron un aumento en volumen del 675% (Bhende et al., 2003), y la deslocalización de servicios desde a UE aumentó en más del 50% entre 1990 y 2004 (Crino, 2007). Este proceso llevó de la mano en paralelo la deslocalización de tareas avanzadas, como parte de la estrategia de las empresas para lograr competitividad internacional a través del acceso a conocimientos únicos y personas con talento en el extranjero (Jensen y Pedersen, 2012). Siguiendo a Podrecca et al. (2021), desde comienzos de siglo caben identificarse tres fases: expansión (2002–2006), reconsideración a raíz de la crisis económica de las subprime (2007–2009) y racionalización (2010 en adelante), fase en la que el número de casos de deslocalización ha disminuido aún más y los factores tecnológicos y de mercado se han convertido en los principales impulsores de la ubicación de las compañías.

La descentralización productiva involucró desde sus orígenes a economías caracterizadas por empresas de gran escala y costos laborales relativamente altos (Levitt, 1983). Incluso si para influyentes pensadores del management de finales del siglo XX como Michael Porter (1998) “los mercados globales abiertos, el transporte rápido y las comunicaciones de alta velocidad deberían permitir que cualquier empresa obtenga cualquier cosa desde cualquier lugar en cualquier momento; pero en la práctica, la ubicación sigue siendo fundamental para la competencia”, el traslado de las actividades productivas de un determinado bien o servicio a una nueva ubicación física se convirtió en una opción viable para muchas empresas con el desarrollo de una serie de factores que crearon un contexto muy favorable: la liberalización global del comercio y de los movimientos de capital junto con la expansión de la Organización Mundial de Comercio (en adelante OMC) ; el alto nivel de competencia consiguiente; los bajos costos de transporte; el advenimiento de nuevas tecnologías de la información y la comunicación capaces de facilitar la coordinación de la producción entre sitios distantes; y el acceso a enormes bolsas de mano de obra con salarios bajos (Grossman et al., 2005; Jalette, 2011). La posibilidad de acceder a mercados emergentes también supuso un aliciente para las empresas que optaron por la diversificación geográfica de la producción (Wagner, 2011).

A la gestión de la distancia geográfica, las empresas que optaron por deslocalizarse debieron añadir la gestión de las distancias lingüística, cultural, política, normativa y legal (Kumar et al., 2010). El hecho de que la decisión de trasladarse implicara en su caso negociaciones con la comunidad, el gobierno local, los proveedores y otros actores económicos y sociales, así como tareas tales como la búsqueda de un socio extranjero, la realización de estudios de mercado o la fijación de acuerdos contractuales requería de competencias negociadoras propias de grandes empresas, si bien un clima cultural favorable a las empresas en las regiones de destino propiciaba las deslocalizaciones independientemente del tamaño de las compañías (Conroy et al., 2016).

El camino de la rentabilidad a través de costes más bajos, propio de un enfoque empresarial neoclásico, encontró a finales de siglo terreno abonado en las políticas de determinados estados, que añadían a los bajos costes laborales legislaciones laxas en la materia y propuestas fiscales atractivas (McCarthy, 2015). Además, algunos gobiernos diseñaron un conjunto de iniciativas políticas diseñadas para atraer tipos específicos de inversión extranjera, como las zonas de producción libres

de derechos, aranceles o impuestos, o las zonas económicas especiales como las establecidas en China continental en la década de 1980 (Delios y Henisz, 2003), acompañadas de otra serie de importantes reformas. Vietnam liberalizó casi todos sus precios en 1986, realizó en 1987 la primera de muchas reformas para favorecer la inversión extranjera en su territorio, en 1995 entró en la ASEAN y en 2007 en incorporó a la OMC. El país asiático ha reducido sus empresas de capital cien por cien público de más de 12,000 a 718. China, por su parte, tras las reformas de Deng Xiaoping a partir de 1978, descolectivizó la agricultura, abrió el país a la creación de empresas privadas y a la inversión extranjera y promocionó el comercio exterior, consiguiendo entrar en la Organización Mundial del Comercio en el año 2001. Pocos imaginaron que con el paso de los años China, principal país de destino de la deslocalización, acabaría convirtiéndose en una potencia económica mundial (Whitfield, 2017).

Desde el punto de vista de los países de destino, los defensores de la descentralización manufacturera señalan con frecuencia el impacto positivo provocado por el surgimiento de clases medias en países como China e India y la convergencia de ingresos entre países que provoca la difusión de la tecnología (Matsuyama, 2013). El salario medio de los trabajadores urbanos chinos aumentó un 0,1 % anual entre 1978 y 1997: este crecimiento sufrió un espectacular incremento de hasta el 13,8 % entre 1998 y 2010 (Li et al., 2012). En 2000, solo el 4 % de los hogares urbanos en China eran de clase media, aumentando al 68 % en 2012, y se prevé que alcance el 76 % en 2022 (Barton, 2013). No obstante, la literatura plantea dudas sobre la contingencia e incertidumbre de esta tendencia (Levy, 2005), e incluso estudios recientes concluyen que el comercio de productos intermedios heterogéneos en intensidad de capital genera una reasignación de capital entre países que exacerba la desigualdad mundial tanto en el PIB per cápita como en el bienestar (Basco y Mestieri, 2019). Los países que reducen las restricciones institucionales al comercio de bienes y servicios y los flujos financieros y que están políticamente integrados disfrutaban en promedio de un mayor crecimiento económico (Gygli et al., 2019).

Se ha planteado, no obstante, si la retórica de celebración de la mundialización no enmascaraba en realidad una forma de relaciones neocoloniales entre países que subsumía las culturas locales dentro de una cultura global de consumo (Barnejee y Linstead, 2001). De hecho, el proceso también contribuye al crecimiento de las exportaciones, pues, como apuntó Farrel (2005), un centro de llamadas en Bangalore (India) puede estar lleno de computadoras Dell, teléfonos Siemens, impresoras HP y software Microsoft. También la literatura académica identificó en la deslocalización una manifestación del control neocolonial y nuevas formas de explotación como legados coloniales del capitalismo vinculadas a divisiones internacionales del trabajo a jerarquías de centro y periferia (Sayed y Agndal, 2022).

La relocalización

En la última década, la narrativa agresiva a favor de la globalización ha sido reemplazada por una visión más pragmática y equilibrada que ha expuesto las debilidades y los riesgos inherentes a las cadenas globales de valor (Bailey y De Propis, 2014). La deslocalización ha sido uno de los fenómenos definitorios de la historia empresarial de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, y ha atraído la atención significativa de los círculos académicos, empresariales y sociales. Existe por el contrario literatura muy limitada sobre el fenómeno de la relocalización y sus causas. Stentof et al. (2016) identificaron siete grandes familias de factores implicados y resaltaron que, dado que el fenómeno de la relocalización era relativamente nuevo y la literatura bastante escasa, serían necesarios más estudios para comprender el alcance de la relocalización y sus elementos impulsores; de la misma opinión eran Foerstl et al. ese mismo año (2016) y Barbieri et al. poco después (2018). Di Mauro et al. (2018) abordaron las causas de la relocalización, pero a través de estudios de caso. Más recientemente, las revisiones sistemáticas sobre la relocalización se han centrado en su impacto sobre la sostenibilidad (Di Stefano y Fratocchi, 2019; Cosimato y Vona, 2021).

En la actualidad, la relocalización de la producción es un elemento fundamental en la reorganización de las cadenas de suministro a nivel mundial, tal como lo han señalado Barbieri y

otros (2019). Implica el traslado de la producción a sus escenarios originales, lo que puede suponer una reducción de las interdependencias entre países y una reconfiguración de las relaciones económicas y comerciales. Esta tendencia puede estar relacionada con una mayor atención a la producción local y una mayor preocupación por la sostenibilidad y el impacto ambiental, entre otros factores. (Kim et al., 2020). El inicio de estos procesos de relocalización coincidió con el desplome del comercio internacional en 2008, presentó una ligera reducción de su intensidad en los años siguientes, asociada a la recuperación del comercio mundial, y se reanudó a partir de entonces, previéndose que esta situación se mantendrá sin cambios en el futuro cercano (Fuster et al., 2020). Ya en 2012, el 14% de las empresas estadounidenses encuestadas planeaba relocalizar sus actividades (Gray et al., 2013). Parece que, empleando la acertada frase de Ghauri et al. (2021), ahora sí “*distance matters*”, pese a que, como ya anticipó Michael Porter (1976) al introducir el concepto de “barreras de salida”, hay factores que trabajan en contra de las decisiones de desinversión, de tal manera que las empresas tienden en ocasiones a aferrarse a negocios no rentables.

Varias características de la relocalización (p. ej., industria, tamaño de la empresa, modo de entrada y motivaciones) difieren entre países debido a los efectos combinados de varios factores (p. ej., instituciones, cultura, condiciones y recursos de la industria) (Wan et al., 2019). Las motivaciones de relocalización de las empresas también pueden variar en función de los países de origen; estudios recientes (Vanchan et al., 2017) concluyeron que las firmas estadounidenses relocalizaban principalmente por problemas de tiempo de entrega, calidad y salarios, mientras que las firmas británicas relocalizaban por flexibilidad en la producción, acceso al mercado y costos crecientes en países de bajo costo. Regresar al país de origen no es un viaje fácil: de hecho, dependiendo de las elecciones específicas adoptadas por la empresa durante el período de deslocalización anterior, es posible que muchos aspectos hayan cambiado en el país de origen con el tiempo y que la preparación de la empresa no sea adecuada para emprender ese viaje (Nujen y Halse 2017; Johansson y Olhager 2018).

Independientemente de las causas, en ambos casos se detectan iniciativas institucionales tendentes a favorecer este proceso. Con objeto de revivir las industrias manufactureras erosionadas por muchos años de prácticas de deslocalización, en EE.UU. la administración Obama puso en marcha iniciativas estratégicas para fomentar las inversiones en la industria manufacturera y apoyar la etiqueta “*Made in EE.UU.*” El programa “*Blueprint for an America Built to Last*” se reconoce generalmente como la primera decisión política con respecto a la relocalización (De Backer et al., 2016). Grandes empresas multinacionales estadounidenses como General Electric Caterpillar o Walmart decidieron recuperar actividades que habían deslocalizado previamente (De Propriis y Bailey, 2020). En paralelo, en 2014 el gobierno inglés dinamizó la iniciativa Reshore UK, un plan diseñado específicamente para animar a las empresas a regresar al Reino Unido ayudándolas a encontrar ubicaciones adecuadas y proveedores locales relevantes; la iniciativa fue abortada prematuramente por el inesperado resultado del referéndum sobre el Brexit (Pegoraro et al., 2021), pero ya entonces quedaba claro que las presiones institucionales provenientes de los organismos políticos y de los clientes que exigen la marca del país de origen son impulsores importantes de la relocalización (Di Mauro y Ancaran, 2022).

Ya en 2016, la campaña presidencial de Donald Trump se basó explícitamente en una plataforma que enfatizaba la necesidad de “traer de vuelta los trabajos a Estados Unidos desde en el extranjero” (El-Sahli et al. 2022). En Estados Unidos, el imparable crecimiento de la economía china y su disputa del liderazgo en la economía mundial y especialmente en el sector tecnológico provocó el inicio de la denominada Guerra Comercial en marzo de 2018, con la imposición por parte del gobierno de Donald Trump de aranceles a determinados productos provenientes del país asiático, respondido por China con la aplicación de gravámenes a 106 productos estadounidenses. Este conflicto provocó un encarecimiento en los productos provenientes de ambos países y una ralentización en el comercio mundial, que favoreció aún más las decisiones de relocalización.

Más recientemente, la administración Biden abogó por traer de vuelta al país un grupo de cadenas de suministro críticas que constituyen activos estratégicos, como la producción de

componentes informáticos, productos farmacéuticos y materias primas. De modo similar, la reciente resolución del Parlamento Europeo de 25 de noviembre de 2020 sobre una nueva estrategia industrial para Europa caracterizada por un apoyo a la industria europea basado en la sostenibilidad y la tecnología mediante ayudas, incentivos e inversión pública, contemplando también restricciones a determinadas operaciones con otros países (art. 41). Todas estas contingencias se espera que también afecte futuras decisiones de deslocalización y aboque, como se desarrollará posteriormente, a redes de producción más regionales y centralizadas (Strange, 2020).

Los costos estratégicos han colocado la decisión de deslocalizarse bajo un nuevo foco, porque finalmente costes como la protección de la propiedad intelectual o los riesgos cambiarios, pueden superar los ahorros en costos unitarios. (Whitfield, 2017) y, además, la segmentación de la cadena de suministro ha resultado en cadenas globales altamente complejas (Handley y Benton, 2013), y con una huella de carbono mucho más alta. Los factores de coste tradicionales están perdiendo importancia frente a estos problemas, frente a costes durante mucho tiempo ocultos y frente a factores de carácter geoestratégico (España, 2015), llegando al extremo de que algunas etapas y habilidades de fabricación casi han desaparecido en los países de origen (Martínez-Mora y Merino, 2014). En la actualidad, muchas empresas están evaluando otras opciones de ubicación que les permitan mantener la integridad de su cadena de valor sin tener que trasladar todas sus actividades a otro lugar. Una de esas estrategias es volver a realizar de forma voluntaria (es decir, no forzada por los gobiernos de los países anfitriones), total o parcialmente, sus actividades en su lugar de origen (Albertoni et al., 2017), acompañada en ocasiones por estrategias de internalización de actividades previamente externalizadas (Bals et al., 2016).

Benstead et al. (2017) englobaron en cuatro categorías las potenciales causas de relocalización: las vinculadas al riesgo (interrupciones de las cadenas de suministro, cambios en los tipos de cambio, problemas reputacionales,...); las relacionadas con los costes cuando éstos se revelaron inesperadamente altos en los países de acogida; problemas con las infraestructuras; y decisiones estratégicas. Los citados autores identificaron también once factores de contingencia vinculados a la relocalización, entre los que destacan el tamaño de la empresa implicada, su modo de propiedad y las políticas gubernamentales. Dos factores de la cadena de suministro (tarifas e integridad de la cadena de suministro) y dos factores no vinculados a la ubicación (costo de mano de obra y costo de material) son, de acuerdo con Chen et al. (2022) habitualmente aspectos críticos en la decisión de relocalizar bajo incertidumbre. Albertoni et al. (2017) analizaron la relocalización de empresas del sector servicios, concluyendo que puede ser respuesta a deficiencias de desempeño, motivadas por cambios en las condiciones externas o de errores de gestión, o bien a nuevas decisiones estratégicas una vez conseguidos los objetivos en un país anfitrión específico. La distancia cultural también puede dar lugar a que las empresas se retiren de un país extranjero (Malik y Zhao, 2013; Sousa y Tan, 2015).

Se han identificado además costos de naturaleza estratégica vinculados a las decisiones de deslocalización que en gran medida no se han abordado en la práctica hasta hace relativamente poco tiempo. Incluyen, entre otros, el retraso en la innovación, la responsabilidad social corporativa y el debilitamiento de la posición competitiva. Los riesgos de fallo en el suministro, como se ha comprobado recientemente con motivo de la pandemia (Strange, 2020, Barbieri et al., 2020), el conflicto bélico en Ucrania o el incidente del barco Ever Given en el Canal de Suez, son también un riesgo importante y se añaden a otros factores de incertidumbre previamente detectados (Vidal y Goetschalckx, 2000; Tate, 2014), y han llevado a algunos países a adoptar medidas proteccionistas de restricción de las exportaciones de productos considerados estratégicos. Se esperan además exenciones de impuestos y grandes subsidios para las empresas que deseen traer de vuelta su producción a casa, si bien todavía no se han promulgado leyes específicas al respecto (Shalal et al., 2020).

Existe por otro lado un creciente interés académico en investigar cómo las tecnologías de fabricación avanzadas influyen en la ubicación geográfica de las actividades de producción (Kamp y Gibaja, 2021). La automatización y robotización de procesos de manufactura, que los hace menos

intensivos en mano de obra, facilitan a priori la relocalización, si bien bastantes autores enfatizan que hasta el momento no es posible afirmar rotundamente su vínculo con la denominada Industria 4.0 (Muller et al., 2017; Chiarvesio y Romanello, 2018). La adopción generalizada de nuevas tecnologías de sustitución de mano de obra está permitiendo a las empresas reestructurar sus cadenas globales de valor mediante el intercambio de operaciones intensivas en mano de obra en el extranjero por operaciones intensivas en capital interno (Studley, 2021; Ancarani y Di Mauro, 2018). Las producciones de fabricación avanzada que se reubican tienden a estar muy automatizadas y, por lo tanto, permiten la fabricación de productos de una mejor calidad, pero menos empleos de los esperados (Eichengreen, 2020).

El debate sobre la relocalización ha ganado paulatinamente interés entre los responsables políticos al considerarlo uno de los remedios frente al desempleo (Gray et al., 2013). Ashby (2016) sugiere a partir de un estudio sobre empresas del sector textil la necesidad de políticas e iniciativas gubernamentales que faciliten el proceso de relocalización. Algunos mercados locales que dependen en gran medida de los empleadores y las inversiones extranjeras podrían sufrir las consecuencias de la relocalización a largo plazo (Barbieri et al., 2018), pero a día de hoy plantear la relocalización a gran escala en entornos como la UE, debida a factores económicos y tecnológicos y soportada por las tecnologías digitales, probablemente no sea realista a corto o medio plazo (Raza et al., 2021).

Barbieri et al. (2020) ponen de manifiesto con ejemplos de diferentes países y sectores cómo la pandemia por CoVid 2019 ha supuesto una demostración sin precedentes de cuán perturbadores pueden llegar a ser los efectos de una disrupción sobre las cadenas globales de suministro. A su juicio, la pandemia puede jugar un papel de desencadenante de decisiones de relocalización, pudiéndose esperar que fomente y acelere decisiones que aún no se han tomado. Es posible que la inestabilidad del entorno económico global sea algo pasajero, pero los acontecimientos han revelado algo que ya se intuía, y es que existe una enorme dependencia de la producción en determinados países (sudeste asiático principalmente), y que es necesario disminuir la misma y diversificar las cadenas de suministro para reducir riesgos y garantizar el suministro, sobre todo en productos básicos y estratégicos. En este sentido, además de las empresas, los propios gobiernos de los países occidentales están promoviendo acciones para reducir esta dependencia e impulsar el regreso de la producción a los países de origen, todo ello enmarcado además en un entorno de necesidad de relanzar todas las economías tras la recesión provocada por la Covid-19. También hay quien opina que la relocalización de las cadenas de suministro como posible solución para combatir la actual incertidumbre está destinada al fracaso, aumentaría los costos para las empresas y los consumidores y apenas protegería a los países de las conmociones externas, haciéndolos más, no menos, vulnerables frente a eventuales disrupciones del entorno (Chepeliev et al., 2022).

Conclusiones

Con la globalización de las inversiones, empresas y países esperaban beneficiarse de un conjunto de recursos sin límites. Durante años, el llamado paradigma de la "deslocalización" se extendió ampliamente: por ejemplo, los departamentos de desarrollo de software se trasladaron a países con un menor costo de mano de obra, como India o China. La decisión fue más beneficiosa para las empresas cuyos productos se estaban volviendo cada vez más estandarizados y, por lo tanto, menos adecuados para los procesos de personalización basados en los requisitos específicos del cliente.

Este proceso ha tenido desde entonces un impacto significativo en la economía global y ha creado tensiones políticas y sociales. Quizás por ello, hoy somos testigos de una tendencia inversa: cada vez más, las compañías valoran como necesario trasladar de vuelta a sus países de origen las actividades que antes se externalizaron. Bajo la presión de una desaceleración del crecimiento y/o una influencia negativa en su imagen corporativa, las principales empresas están cambiando gradualmente su lógica estratégica. Esta tendencia se ha visto impulsada por una serie de factores, incluyendo la creciente preocupación por la sostenibilidad y la necesidad de reducir la dependencia de los suministros internacionales. Se observa cómo, a través de procesos de optimización, la

producción puede llevarse a cabo de manera tan eficiente o incluso más eficiente que en los países de bajo coste, y, por lo tanto, la reanudación de las actividades productivas en el país de origen se está volviendo cada vez más atractiva, lo que supone un incentivo adicional para “volver a casa”. La relocalización también tiene desafíos significativos, como la potencial necesidad de invertir en infraestructuras y la capacitación de la fuerza laboral; además, puede haber un impacto negativo en los trabajadores y las economías de los países que previamente se beneficiaron. Una vez más, será el tiempo el que dará o quitará razones.

Nuestro ensayo da pie a futuras líneas de investigación. En primer lugar, las que se enfoquen en el análisis comparativo de las políticas públicas adoptadas por distintos países para fomentar la relocalización de industrias: este estudio podría examinar cómo los gobiernos están incentivando a las empresas a regresar a sus países de origen o a establecerse en otros lugares, y cómo estas políticas están afectando al empleo, la productividad y la competitividad de los diferentes sectores industriales. Otra posible línea de trabajo de investigación es la relacionada con las nuevas tecnologías que están facilitando la deslocalización y la relocalización de la producción: este análisis podría examinar cómo la digitalización, la automatización y la robótica están transformando los procesos de producción y permitiendo a las empresas deslocalizar o relocalizar su producción de manera más fácil y rentable. Además, esta línea de estudio podría explorar cómo estas tecnologías están afectando a la calidad del empleo y la demanda de habilidades laborales. Finalmente, será necesario explorar cómo las preferencias de los consumidores por la producción local y sostenible están influyendo en todas estas decisiones.

Referencias

- Albertoni, F., Elia, S., Massini, S., & Piscitello, L. (2017). The reshoring of business services: Reaction to failure or persistent strategy? *Journal of World Business*, 52(3), 417-430. 10.1016/j.jwb.2017.01.005.
- Ancarani, A., & Di Mauro, C. (2018). Reshoring and Industry 4.0: how often do they go together? *IEEE Engineering Management Review*, 46(2): 87–96.
- Ashby, A. (2016). From global to local: reshoring for sustainability. *Operations Management Research*, 9(3), 75-88. 10.1007/s12063-016-0117-9.
- Autor, D. H., Dorn, D. & Hanson, G. H. (2013). The China Syndrome: Local Labor Market Effects of Import Competition in the United States. *American Economic Review*, 103 (6): 2121-68. 10.1257/aer.103.6.2121
- Baldwin, R. (2018). The great convergence. En *The Great Convergence. Information Technology and the New Globalization*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Bailey, D., & De Propris, L. (2014). Recession, recovery and resilience? *Regional Studies*, 48(11), 1757-1760.
- Bals, L., Kirchoff, J. F., & Foerstl, K. (2016). Exploring the reshoring and insourcing decision-making process: toward an agenda for future research. *Operations Management Research*, 9(3), 102-116. 10.1007/s12063-016-0113-0
- Banerjee, S. B., & Linstead, S. (2001). Globalization, multiculturalism and other fictions: colonialism for the new millennium? *Organization*, 8(4), 683-722. 10.1177%2F135050840184006
- Barbieri, P., Ciabuschi, F., Fratocchi, L., & Vignoli, M. (2018). What do we know about manufacturing reshoring? *Journal of Global Operations and Strategic Sourcing* 11(1), 79-122. 10.1108/JGOSS-02-2017-0004.
- Barbieri, P., Elia, S., Fratocchi, L., & Golini, R. (2019). Relocation of second degree: moving towards a new place or returning home? *Journal of purchasing and supply management*, 25(3), 100525. 10.1016/J.PURSUP.2018.12.003.
- Barbieri, P., Boffelli, A., Elia, S., Fratocchi, L., Kalchschmidt, M., & Samson, D. (2020). What can we learn about reshoring after Covid-19?. *Operations Management Research*, 13(3), 131-136. 10.1007/s12063-020-00160-1
- Barton, D. (2013). The rise of the middle class in China and its impact on the Chinese and world economies. *US-China Economic Relations in the Next 10 Years: Towards Deeper Engagement and Mutual Benefit*, 138-148.
- Basco, S., & Mestieri, M. (2019). The world income distribution: the effects of international unbundling of production. *Journal of Economic Growth*, 24(2), 189-221.
- Baumgarten, D., Geishecker, I., & Görg, H. (2013). Offshoring, tasks, and the skill-wage pattern. *European Economic Review*, 61, 132–152.
- Benstead, A. V., Stevenson, M., & Hendry, L. C. (2017). Why and how do firms reshore? A contingency-based conceptual framework. *Operations Management Research*, 10(3), 85-103. 10.1007/s12063-017-0124-5.
- Bhende, S., Harms, B., & Pohl, A. (2003). Sourcing von IT-Services im Offshore Verfahren. Uniware Consulting GmbH. URL: [http://www.uniware.de/about/references/Sourcing% 20von% 20ITServices% 20im% 20offshore% 20Verfahren% 20print. pdf](http://www.uniware.de/about/references/Sourcing%20von%20ITServices%20im%20offshore%20Verfahren%20print.pdf), 9, 2003.
- Bloch, M. (2001). *Introducción a la historia (6ª reimpression)* (González y Aub, Trad.). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España, (Obra original publicada en 1949).

- Brown, C., Linden, G., & Macher, J. T. (2005, January). Offshoring in the semiconductor industry: A historical perspective [with comment and discussion]. In Brookings trade forum. Brookings Institution Press: Washington. 279-333
- Carluccio, J., Cunat, A., Fadinger, H., & Fons-Rosen, C. (2019). Offshoring and skill-upgrading in French manufacturing. *Journal of International Economics*, 118, 138-159.
- Carr, E. H. (1993). *¿Qué es la historia?* (Romero, Trad.). Barcelona, España: Planeta-De Agostini, (Obra original publicada en 1961).
- Chen, H., Hsu, C.-W., Shih, Y.-Y. & Caskey, D. (2022). The reshoring decision under uncertainty in the post-COVID-19 era, *Journal of Business & Industrial Marketing*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JBIM-01-2021-0066>
- Chepeliev, M., Maliszewska, M., Osorio-Rodarte, I., Pereira, S. E., Filipa, M., & Van Der Mensbrugge, D. (2022). Pandemic, Climate Mitigation, and Reshoring. Policy Research Working Paper 9955. World Bank Group.
- Chiarvesio M, Romanello R (2018) Industry 4.0 Technologies and Internationalization: Insights from Italian Companies. En: R. Van Tulder, A. Verbeke, L. Piscitello (ed) *Int Bus Inf Digital Age*, Emerald, Bingley.
- Conroy, T., Deller, S., & Tsvetkova, A. (2016). Regional business climate and interstate manufacturing relocation decisions. *Regional Science and Urban Economics*, 60, 155-168.
- Contractor, F.J., Kumar, V., Kundu, S.K. & Pedersen, T. (2010). Reconceptualizing the Firm in a World of Outsourcing and Offshoring: The Organizational and Geographical Relocation of High-Value Company Functions. *Journal of Management Studies*, 47(8), 1417-1433.
- Cosimato, S., & Vona, R. (2021). Digital innovation for the sustainability of reshoring strategies: A literature review. *Sustainability*, 13(14), 7601.
- Cusmano, L., Mancusi, M. L., & Morrison, A. (2010). Globalization of production and innovation: how outsourcing is reshaping an advanced manufacturing area. *Regional studies*, 44(3), 235-252.
- Crinò, R. (2007). Skill-biased effects of service offshoring in Western Europe (Vol. 205). CESPRI Università commerciale Luigi Bocconi. Milán.
- Daudt, H. M., van Mossel, C., & Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: a large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC medical research methodology*, 13(1), 1-9.
- Delios, A., & Henisz, W. J. (2003). Policy uncertainty and the sequence of entry by Japanese firms, 1980–1998. *Journal of international business studies*, 34(3), 227-241.
- De Backer, K., C. Menon, I. Desnoyers-James, & L. Moussiégt (2016). Reshoring: myth or reality? OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, 27. Paris: OECD Publishing.
- De Propriis, L., & Bailey, D. (2020). Industry 4.0 and regional transformations. Taylor & Francis.
- Di Mauro, C. & Ancarani, A. (2022). A taxonomy of back-shoring initiatives in the US. *International Business Review*. Artículo 102006. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2022.102006>
- Di Stefano, C., & Fratocchi, L. (2019). Manufacturing back-shoring and sustainability: a literature review. *Sinergie Italian Journal of Management*, 37(2), 119-143.
- Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S., Annandale, E., Arthur, A., Harvey, J., ... & Sutton, A. J. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC medical research methodology*, 6(1), 1-13.
- Dreher, A. (2006). Does globalization affect growth? Evidence from a new index of globalization. *Applied Economics*, 38(10), 1091–1110.
- Eichengreen, B. (2020). Why hasn't the impact of the trade war been greater? *Journal of Policy Modeling*, 42(4): 820–828.
- El-Sahli, Z., Gullstrand, J. & Olofsdotter, K. (2022). The external effects of offshoring on job security in SMEs. *Small Bus Econ* <https://doi.org/10.1007/s11187-021-00578-2>
- España, J. (2015). Offshoring costs: A comprehensive mode. *Journal of Business Behavioral Sciences*, 27(2), 81.
- Farrell, D. (2005). Offshoring: Value creation through economic change. *Journal of Management Studies*, 42(3), 675-683.
- Fischer, J. A.V. & Somogyi, F. (2012). Globalization and protection of employment. MPRA Paper 39426, University Library of Munich, Germany.
- Foerstl, K., Kirchoff, J. F., & Bals, L. (2016). Reshoring and insourcing: drivers and future research directions. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management* 46(5), 492-515.
- Fuster, B., Lillo-Bañuls, A., & Martínez-Mora, C. (2020). Reshoring of services and employment. *Structural Change and Economic Dynamics*, 54, 233-246.
- Gereffi, G., & Lee, J. (2012). Why the world suddenly cares about global supply chains. *Journal of Supply Chain Management*, 48(3), 24-32. doi:10.1111/j.1745-493x.2012.03271.x.
- Ghuri, P., Strange, R., & Cooke, F.L. (2021). Research on international business: The new realities *International Business Review*, 30 (2), Article 101794.
- Gygli, S., Haelg, F., Potrafke, N. et al. The KOF Globalisation Index – revisited. *Rev Int Organ* 14, 543–574 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11558-019-09344-2>
- Gray, J. V., Skowronski, K., Esenduran, G., & Johnny Rungtusanatham, M. (2013). The reshoring phenomenon: what supply chain academics ought to know and should do. *Journal of Supply Chain Management*, 49(2), 27-33.
- Grossman, G. M. & Helpman, E (2005). Outsourcing in a Global Economy, *Review of Economic Studies* 72, 135 – 159.

- Guldi, J., & Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la Historia*. Madrid, España: Alianza.
- Handley, S. M., & Benton, W. (2013). The influence of task- and location-specific complexity on the control and coordination costs in global outsourcing relationships. *Journal of Operations Management*, 31(3), 109-128. doi:10.1016/j.jom.2012.12.003.
- Harrison, A. E., & McMillan, M. S. (2006). Dispelling some myths about offshoring. *Academy of Management Perspectives*, 20(4), 6-22.
- Hartling, L., Guise, J. M., Kato, E., Anderson, J., Belinson, S., Berliner, E., ... & Whitlock, E. (2015). A taxonomy of rapid reviews links report types and methods to specific decision-making contexts. *Journal of clinical epidemiology*, 68(12), 1451-1462.
- Hätönen, J., & Eriksson, T. (2009). 30+ years of research and practice of outsourcing—exploring the past and anticipating the future. *Journal of International Management*, 15, 142–155.
- Hummels, D., Jørgensen, R., Munch, J., & Xiang, C. (2014). The wage effects of offshoring: Evidence from Danish matched worker-firm data. *American Economic Review*, 104(6), 1597-1629.
- Jalette, P. (2011). Relocation threats and actual relocations in Canadian manufacturing: The role of firm capacity and union concessions. *American Behavioral Scientist*, 55(7), 843-867.
- Jensen, P. D. Ø., & Pedersen, T. (2012). Offshoring and international competitiveness: antecedents of offshoring advanced tasks. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(2), 313-328.
- Johansson M, & Olhager J (2018) Manufacturing relocation through offshoring and backshoring: the case of Sweden. *J Manuf Technol Manag* 29:637–657. <https://doi.org/10.1108/JMTM-01-2017-0006>
- Kamp, B. & Gibaja, J.J. (2021). Adoption of digital technologies and backshoring decisions: is there a link? *Oper Manag Res* 14, 380–402. <https://doi.org/10.1007/s12063-021-00202-2>
- Kim, H.M., Li, P., & Lee, Y.R. (2020). Observations of deglobalization against globalization and impacts on global business. *International Trade, Politics and Development*, 4(2), 83-103
- Kumar, S., Deivasigamani, A. J., & Omer, W. W. (2010). Knowledge for sale—the benefits and effects of off-shoring knowledge-based jobs in engineering, design, and R&D—a case study. *Knowledge Management Research & Practice*, 8(4), 351-368.
- Levitt, T. (1983). The globalization of markets. *Harvard Business Review*, May 1983, 69-81.
- Levy, D. L. (2005). Offshoring in the new global political economy. *Journal of Management Studies*, 42(3), 685-693.
- Lewin, A. Y., & Peeters, C. (2006). Offshoring work: Business hype or the onset of fundamental transformation. *Long Range Planning*, 39(3), 221–239.
- Li, H., Li, L., Wu, B., & Xiong, Y. (2012). The end of cheap Chinese labor. *Journal of Economic Perspectives*, 26(4), 57-74.
- Malik, T. H., & Zhao, Y. (2013). Cultural distance and its implication for the duration of the international alliance in a high technology sector. *International Business Review*, 22(4), 699–712.
- Mankiw, G.N. and Swagel, P. (2006) The politics and economics of offshore outsourcing. *Journal of Monetary Economics* 53(5): 1027–1056.
- Martínez-Mora, C., & Merino, F. (2014). Offshoring in the Spanish footwear industry: a return journey? *Journal of Purchasing and Supply Management*, 20(4), 225-237.
- Matsuyama, K. (2013). Endogenous ranking and equilibrium Lorenz curve across (ex ante) identical countries. *Econometrica*, 81(5), 2009-2031.
- McCarthy, L. (2015). Something new or more of the same in the bidding wars for big business? *Growth and Change*, 46(2), 153-171.
- McLaren, J., & Hakobyan, S. (2012) Looking for local labor market effects of NAFTA. (NBER Working Paper 16535). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research
- Michel, B., & Rycx, F. (2012), “Does offshoring of materials and business services affect employment? : Evidence from a small open economy”, *Applied Economics*, 44(2), 229-251.
- Mudge, S. L. (2008). What Is Neo-Liberalism? *Socioecon Rev.* 6, 703–731. doi:10.1093/ser/mwn016
- Müller J, Dotzauer V, & Voigt K (2017). Industry 4.0 and its Impact on Reshoring Decisions of German Manufacturing Enterprises. En: Bode C, Bogaschewsky R, Eßig, M et al (eds) *Supply Chain Research*. Springer, Heidelberg.
- Nujen B.B.; & Halse L.L. (2017) Global shift-back's: A strategy for reviving manufacturing competences. En n Torben Pedersen, Timothy M. Devinney, Laszlo Tihanyi, Arnaldo Camuffo (ed.) *Breaking up the Global Value Chain (Advances in International Management, Volume 30)*. Emerald Publishing Limited.
- Pegoraro, D., De Propriis, L., & Chidlow, A. (2021). Regional factors enabling manufacturing reshoring strategies: A case study perspective. *Journal of International Business Policy*, 1-22.
- Podrecca, M., Orzes, G., Sartor, M., & Nassimbeni, G. (2021). Manufacturing internationalization: from distance to proximity? A longitudinal analysis of offshoring choices. *Journal of Manufacturing Technology Management* 32(9), 346-368. <https://doi.org/10.1108/JMTM-10-2020-0430>
- Porter, M. E. (1976). Please note location of nearest exit: Exit barriers and planning. *California Management Review*, 19(2), 21.
- Porter, M.E. (1998). Clusters and competition: new agendas for companies, governments and institutions. En Porter, M.E. (Ed.), *On Competition*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Presbitero, A. F., Richiardi, M. G., & Amighini, A. A. (2015). Is labor flexibility a substitute to offshoring? Evidence from Italian manufacturing. *International Economics*, 142, 81-93.

- Raza, W., Grumiller, J., Grohs, H., Essletzbichler, J., & Pintar, N. (2021). Post Covid-19 value chain: options for reshoring production back to Europe in a globalised economy. Brussels: European Union–Directorate General for External Policies of the Union.
- Rickard, S. J. (2022). Incumbents beware: the impact of offshoring on elections. *British Journal of Political Science*, 52(2), 758-780.
- Rommel, T., & Walter, S. (2018). The electoral consequences of offshoring: how the globalization of production shapes party preferences. *Comparative political studies*, 51(5), 621-658.
- Sayed, Z., & Agndal, H. (2022). Offshore outsourcing of R&D to emerging markets: information systems as tools of neo-colonial control. critical perspectives on international business. *Critical perspectives on international business*, 18(3), 281-302. <http://dx.doi.org/10.1108/cpoib-07-2020-0089>.
- Shalal, A., Alper, A., & Zengerle, P. (2020). US mulls paying companies, tax breaks to pull supply chains from China. Reuters, May 18.
- Sousa, C. M., & Tan, Q. (2015). Exit from a foreign market: Do poor performance, strategic fit, cultural distance, and international experience matter? *Journal of International Marketing*, 23(4), 84-104.
- Stentoft, J., Olhager, J., Heikkilä, J., & Thoms, L. (2016). Manufacturing backshoring: a systematic literature review. *Operations Management Research*, 9(3), 53-61.
- Strange, R. (2020). The 2020 Covid-19 pandemic and global value chains. *Journal of Industrial and Business Economics*, Vol. 47, pp. 455-465. 10.1007/s40812-020-00162-x.
- Studley, M. (2021). Onshoring Through Automation; Perpetuating Inequality? *Frontiers in Robotics and AI*, 8, 185. <https://doi.org/10.3389/frobt.2021.634297>
- Tate, W. L. (2014). Offshoring and reshoring: US insights and research challenges. *Journal of Purchasing and Supply Management*, 20(1), 66-68. 10.1016/j.pursup.2014.01.007.
- Turco, A. L., Maggioni, D., & Picchio, M. (2013). Offshoring and job stability: Evidence from Italian manufacturing. *Structural Change and Economic Dynamics*, 26, 27-46.
- Vanchan, V., Mulhall, R., & Bryson, J. (2018). Repatriation or reshoring of manufacturing to the US and UK: dynamics and global production networks or from here to there and back again. *Growth and Change*, 49(1), 97-121.
- Vidal, C. J., & Goetschalckx, M. (2000). Modeling the effect of uncertainties on global logistics systems. *Journal of business logistics*, 21(1), 95.
- Wagner, J. (2011). Offshoring and Firm Performance: Self-selection, Effects on Performance, or Both? *Review of World Economics* 147, 217–247.
- Wan, L., Orzes, G., Sartor, M., & Nassimbeni, G. (2019). Reshoring: does home country matter? *Journal of Purchasing and Supply Management*, 25(4), 100551.
- Whitfield, G. (2017). Offshoring, Overshoring, and Reshoring: The Long-Term Effects of Manufacturing Decisions in the United States. En *Breaking up the Global Value Chain* Emerald Publishing Limited:Bingley, 123-139

Miguel-Ángel García-Madurga

Ingeniero Industrial. Postgrado en ingeniería de Organización industrial. Doctor en Información y Comunicación. Experiencia docente de más quince años en entornos universitarios en las áreas de Organización de Empresas y Supply Chain. Ponente habitual en cursos de formación permanente de universitarios y en foros sectoriales.

Correo de contacto: madurga@unizar.es

Cita sugerida:

García-Madurga, M.- Ángel. De la deslocalización a la relocalización: ¿Qué nos espera?. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 1 - 12. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.065>

EDITADA POR:

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO
2023